



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2026v28id5503>

REVISÃO INTEGRATIVA: FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A DESINTELECTUALIZAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE

Integrative review: factors that contribute to the de-intellectualization of teaching activities

Revisión integrativa: factores que contribuyen a la desintellectualización de la actividad docente

Cristiana Hoffmann Selau Cândido¹

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0392-5451>

E-mail: crishpk@yahoo.com.br

Flávia Wagner²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5805-3565>

E-mail: flv.wagner@gmail.com

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar os fatores que contribuem para a desintellectualização do docente que atua na educação básica da escola pública brasileira. Partiu-se do entendimento de que a função do educador é construir conhecimento teórico/científico junto aos discentes, assim como contribuir para o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo. Alguns autores, como Libâneo, Giroux, Paulo Freire, problematizam o quanto a profissão docente vem sendo condicionada a um papel conservador e passivo diante das políticas educacionais existentes e também frente às condições de trabalho a que são submetidos, impactando a desintellectualização docente em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma revisão integrativa para ajudar a encontrar os artigos produzidos de 2018 a 2024, disponibilizados na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como resultado, constatou-se que cinco trabalhos atenderam aos critérios de inclusão, o que resultou em três categorias de análise, que são: a desvalorização e plano de carreira do docente, as condições de trabalho e as políticas públicas. Os resultados dos estudos mostram que os docentes estão se tornando meros repassadores de conhecimento, com planos prontos, com pouca autonomia e inúmeras burocracias para se dar conta dentro do contexto escolar. Desta forma, não é possível exercer sua função primordial, que é o ser intelectual, pensante, crítico, reflexivo, com sua capacidade de poder transformar.

¹ Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Tubarão, SC, Brasil.

² Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Tubarão, SC, Brasil.

Palavras-chave: profissão docente; desintelectualização; sistema capitalista.

Abstract: The present study aims to reflect on the role that teachers have played in institutions schools, public space, which aims to build theoretical/scientific knowledge, which must develop students' physical, cognitive and affective potential. However, it has been playing a conservative and passive role in the face of existing public policies, disfiguring the role of teaching learning we are living in times of de-intellectualization, wher we are being mere passers of knowledge, with ready plans we are no longer heard and we no longer claim to be the intellectuals, because the system has much greate interests than actually quality education. They try to dumb us down with so much bureaucracy, with our devaluation, with our lack of autonomy, with scrapped institutions, without quality improvement, so that we cannot be the thinking beings that we were recognized for some time ago. This interactive review is carried out with research on articles from 2019 to 2024 available on digital media. With the readings carried out, it is observed that they try to "tame us", where the system, it is concerned exclusively with the algorithms that each student represents for the same. We can say that we are fighting for this quality public education because we know that this will create a more just and egalitarian society, but we need to fight so that we can be thinking teachers, that has the school institution as an intellectual and political space.

Keywords: teaching profession; de-intellectualization; capitalist system.

Resumen: El presente estudio pretende reflexionar sobre el papel que han jugado los mestre en las instituciones escolares, espacio público, que tiene como objetivo la construcción de conocimientos teórico-científicos, que deben desarrollar el potencial físico, cognitivo y afectivo de los estudiantes. Sin embargo, con el tiempo ha jugado un papel conservador y pasivo frente a las políticas públicas existen- tes, distorsionando el rol de enseñanza-aprendizaje. Vivimos tiempos de desintelectualización, en los que somos meros transmisores de conocimientos, con planes ya hechos, ya no se nos escucha, ya no se nos pretende que seamos intelectuales, porque el sistema tiene intereses mucho mayores que la educación efectivamente calidad. Nos tratan de embrutecer con tanta burocracia, com nuestra devaluación, con la falta de autonomía, con instuciones desechadas, sin mejora de calidad, para que no podamos ser los seres pensantes que fuimos reconocidos hace mucho tiempo. Esta revisión integradora se realiza con investigaciones sobre artículos de 2019 a 2024, disponibles en medios digitales. Con las lecturas realizadas se observa que intentan "DOMARNOS", donde el "sistema", se preocupa exclusivamente de los algoritmos que cada alumno representa para ellos. Podemos decir que estamos luchando por esta educación pública de calidad porque sabemos que esto creará una sociedad más justa e igualitaria, pero necesitamos luchar para que podamos ser docentes pensantes, que tengan la institución escolar como un espacio intelectual y político.

Palabras clave: profesión docente; desintelectualización; sistema capitalista.

1 INTRODUÇÃO

Vive-se em dias de dúvidas, de incertezas em vários ambientes da sociedade, onde uma política pública ou um projeto pode parecer bem elaborado e estruturado, fazendo total sentido e, quando menos se espera, este vem carregado de estratégias e interesses das políticas neoliberais. Vive-se em uma dicotomia no contexto escolar entre os interesses de ter um docente intelectual ou desintelectual, entre a sabedoria e a ignorância, entre o sujeito passivo e o sujeito ativo. Diante dos fatos, faz-se necessário refletir sobre o processo do fazer docente, sendo fundamental a reflexão sobre os fatores que levam à desintelectualização dos docentes da educação básica brasileira.

Na medida em que o tempo passou, os problemas foram evoluindo e se modificando. Porém, a função do primordial do docente continuou a mesma, tendo o compromisso com o ato de ensinar e aprender, conforme apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, quando afirma, no artigo 35, a importância do papel do professor frente ao “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996, p. 18). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também preconiza o professor como alguém que vai promover o desenvolvimento da comunicação, da resolução de problemas, da argumentação, da tomada de decisões, do pensamento crítico, para se tornarem cidadãos críticos e reflexivos, capazes de tomar decisões (Brasil, 2018). Já a Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 2019, p. 26), destaca a contribuição do professor para “a formação integral que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade”:

[...] promover-se-á uma formação que visa à cidadania, à emancipação e à liberdade como processos ativos e críticos que possibilitam ao estudante o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, [...] Compreende, ainda, que a educação é o meio pelo qual se busca promover qualidade de vida, racionalidade, desenvolvimento da sensibilidade, desenvolvimento econômico e sustentabilidade ambiental, bem como a compreensão entre seres humanos e a sociabilidade, em suma, o bem-estar social.

A própria Constituição Federal de 1988 já ressaltava a necessidade do “pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1988). Mas é isso de fato que ocorre? Ou será que o papel aceita tudo e na prática não se aplica? O docente está podendo desenvolver seu papel em sua totalidade?

Ao realizar as pesquisas, encontrou-se um artigo da Revista Poiésis intitulado “Contribuições dos conceitos de estatística para o desenvolvimento do pensamento crítico: análise da BNCC na perspectiva da Taxonomia de Bloom”, no qual as autoras questionam, com a citação de García-Carmona (2023, apud Santos; Bulegon, 2023, p. 144), que diz:

[...] embora difiram quanto aos propósitos da sua aplicação e a algumas competências ou processos, eles também compartilham outros e estão relacionados simbolicamente num sentido metafórico; isto é, cada um faz sentido ou se desenvolve adequadamente quando é nutrido ou enriquecido pelo outro.

É preciso reconhecer que é a partir do que é ensinado ao indivíduo, especialmente pelo docente, que ele tem capacidade de encontrar as suas próprias conclusões para se desenvolver na integralidade. No entanto, para que ocorra essa troca, é necessário que o docente tenha autonomia para nutrir o discente em seu processo de ensino-aprendizagem.

É de conhecimento dos docentes que a educação é um direito fundamental e indisponível de todos os indivíduos, como espaço público que deve ser mantido e ofertado pelas redes municipais, estaduais e federais. Mas que tipo de educação está sendo ofertada: uma educação de qualidade social ou apenas se leva em conta o quesito quantidade? Há estratégias de políticos neoliberais que visam à formação simplificada para atender ao mercado de trabalho ou a uma educação integral? Os docentes estão desenvolvendo a intelectualidade dos discentes, assegurando a democratização, a universalização, a qualidade social, a inclusão, a igualdade, a equidade, a integralidade do sujeito, ensinando a respeitar as diversidades ou estão sendo manipulados, acreditando que o ensino público não é bom o suficiente frente à educação privada? Ou que os docentes não têm força, voz e espaço para gerar mudanças?

Segundo Giroux (1997), os docentes de escolas públicas demonstram pouca confiança em sua liderança intelectual, cabendo-lhes o papel de serem apenas aplicadores dos objetivos criados por “especialistas”, que ao menos conhecem a realidade da escola. São submetidos ao status de técnicos no processo ensino-aprendizagem. No entanto, o mesmo autor destaca dois problemas que precisam ser trabalhados para melhorar a qualidade docente, incluindo desde as atividades em sala de aula até as atividades administrativas (burocráticas) e extras:

Primeiramente, eu acho que é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. Em segundo lugar, existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (Giroux, 1997, p. 158).

O que estão fazendo com a formação continuada e inicial dos docentes? Essa formação deveria prepará-los para a emancipação e ampliação da consciência, do fazer e do pensar docente, oportunizar a autonomia, dar voz e vez para esse trabalhador, problematizar as dimensões da sua profissão. Ao contrário, atualmente os docentes estão recebendo formações técnicas sobre como implantar a BNCC, focando as habilidades e as competências, sem considerar a diversidade dos discentes. Os docentes estão sendo os intelectuais transformadores ou apenas reproduzem conteúdos dos livros didáticos?

É preciso considerar o que Freire já apontava em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2013), em que mencionava uma educação bancária, na qual os discentes são apenas receptores. Freire traz uma proposta de troca por uma educação problematizadora, que considere as vivências e compreensões dos discentes, seu contexto concreto, impulsionando a problematização e compreensão da sua realidade, na perspectiva de uma sociabilidade fundada na práxis. Para Freire (2013, p. 52), um dos sentidos da práxis é “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Nesse sentido, a pedagogia freireana se concretiza na relação teoria-prática-ação, fazendo com que o docente seja protagonista em seu ato de ensinar.

Pode-se dizer ainda que com as reflexões de Paulo Freire, como já apontava em seus estudos, é fundamental uma formação de racionalidade crítica. Como explicam Carson e Sumara (1997), a formação docente deve ser tratada a partir de uma lógica da pesquisa-ação, que propõe, no paradigma ecológico crítico, a possibilidade de romper e propor uma outra sociedade, menos desigual e, portanto, transformada, com vistas à formação de docentes autênticos, intelectuais transformadores, em um processo de ação e reflexão constante para poder contribuir com os discentes com a renovação de sua vida, de suas práticas sociais, produtivas, educativas e políticas, de novas aprendizagens, de novas invenções enquanto sujeitos da história que cada um é. Freire, Freire e Oliveira (2016, p. 27) dizem, em sua obra *Padagogia da Solidariedade*, que “a experiência não pode ser exportada” e que “a educação não pode ser somente técnica [...] tem que ser política” (p. 38).

Mas, então, como estão as instituições escolares, as condições de trabalho? Todas e todos têm o mínimo necessário para ensinar e aprender com infraestrutura adequada, material pedagógico e humano de qualidade? Os docentes estão com a sua saúde mental em dia, ou precisam se reinventar a todo instante para tentar dar conta de seu fazer pedagógico, com a burocracia que lhes é imposta, sendo um polivalente em sua profissão?

E quanto à valorização docente? Eles são respeitados? São vistos como intelectuais da educação no seu fazer pedagógico? Têm tempo e disposição para serem pesquisadores, críticos e reflexivos? Como a comunidade os vê? As políticas educacionais e as leis conseguem garantir seus direitos e valorizar sua profissão? Ou seja, o sistema capitalista favorece ou desfavorece a produção intelectual docente?

Historicamente, muitas são as leis e políticas públicas as quais existem para garantir direitos que dia após dia estão sendo retirados para “garantir” a valorização

docente. O que se tem são leis sendo criadas e não sendo cumpridas. Como exemplo, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) determina em um de seus objetivos a equiparação da média salarial dos profissionais do magistério ao rendimento médio dos demais profissionais com formação equivalente. Essa lei é de 2014 e tinha dez anos para ser cumprida, mas na prática não se fez (Brasil, 2014). Neste ano, está sendo sancionada mais uma lei, a Lei nº 14.817/2024, que estabelece novas diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar da rede pública de ensino, que deverá contemplar o plano de carreira, formação continuada e condições de trabalho (Brasil, 2024). O que se pode dizer com toda propriedade é que os docentes precisam estar em constante luta por seus direitos, para serem reconhecidos como intelectuais transformadores que são, sem que os governantes afirmem saber de sua importância e na prática não reconhecem seus direitos.

Durante este trabalho, serão expostos a metodologia adotada, a organização e os dados de pesquisa, avançando para questionamentos, reflexões e os resultados obtidos pela busca incessante de problematizar os fatores que contribuem para a desintelectualização da atuação docente.

2 MÉTODO

Optou-se por fazer uma revisão integrativa, compreendendo que é de suma importância para o conhecimento científico. Segundo Broome (2000), a revisão integrativa consiste em uma abordagem metodológica específica, que parte da compilação de dados da literatura empírica ou teórica, no intuito de possibilitar uma compreensão mais abrangente a respeito de um dado fenômeno. Assim, permite analisar com criticidade e sintetizar estudos de distintas abordagens, por diferentes autores, podendo haver contribuição para novos estudos a serem realizados, preenchendo lacunas deixadas por eles. Nesse sentido, Whittemore e Knafl (2005) explicam que o termo revisão integrativa exprime a “integração” de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas já realizadas.

Na área da educação, as pesquisas integrativas podem sintetizar informações que estão disponíveis, problemas a serem sanados de maneira sistemática e ordenada, possibilitando aprofundar o conhecimento, por gerar novos, preencher lacunas e assim obter novas conclusões, novos caminhos, além de contribuir para melhorias no cenário educacional e científico contemporâneo, em uma trama de perguntas e respostas constantes.

A presente revisão integrativa traz como tema “fatores que contribuem para a desintelectualização da atuação docente”. Almeja-se encontrar estudos que tragam dados sobre as políticas educacionais, como a BNCC e o PNE frente ao trabalho docente. Também estudos que abordem a qualidade dos cursos ofertados de formação contínua e inicial, a autonomia do docente em seu fazer pedagógico, assim como as condições de trabalho, sejam elas em termos de infraestrutura, jornadas extensas de trabalho, excesso de trabalho/burocratização, desvalorização, plano de

carreira, demanda dos responsáveis perante o fazer docente, como tantos outros problemas do dia a dia que vêm acarretando bem-estar frágil ao docente nos últimos anos.

Serão seguidos os procedimentos metodológicos baseados nas seis etapas apresentadas por Kramm (2019), como mostra a figura 1:

Figura 1 - Etapas da revisão integrativa



Fonte: elaboração própria.

A primeira etapa deste processo é identificar o problema de pesquisa que se quer responder, elaborando a pergunta norteadora, que ficou definida como: "quais fatores contribuem para a desintelectualização da atuação docente?".

Após, na segunda etapa da revisão integrativa, foram estabelecidos os termos dos descritores para serem utilizados na pesquisa: a) trabalho do Professor AND Ensino Fundamental I AND desvalorização docente e b) trabalho do Professor AND Ensino Fundamental I AND alienação.

O próximo passo a ser seguido foi relacionado à fonte de pesquisa. Optou-se pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por se tratar de uma fonte altamente confiável.

Utilizaram-se os descritores e os seguintes critérios para fazer a busca: idioma português, período de busca de seis anos, ou seja, de 2018-2024, a fim de garantir a inclusão das pesquisas mais recentes e relevantes para o campo, utilizando documentos como relatórios, dissertações e teses da área da educação. E, então, chegou-se aos seguintes resultados (Quadro 1):

Quadro 1 – Resultado quantitativo do mapeamento realizado na BDTD

Descritores	Resultado	Selecionado
Trabalho do Professor AND En- sino Fundamental I AND desvalorização docente	6	3
Trabalho do Professor AND Ensino Fundamental I AND alienação	10	2

Fonte: elaboração própria.

Em seguida, partiu-se para a terceira fase, elencando todas as publicações encontradas com os descritores incluídos.

Seguindo com os dezesseis trabalhos publicados encontrados, foi realizada a primeira análise por meio da leitura dos títulos, do resumo, das palavras-chave e introdução, para saber se contemplavam o objetivo da investigação desejada e se satisfaziam os critérios de inclusão. Desses 16, foram excluídos nove trabalhos, sendo que cinco tratavam sobre disciplinas, como: Língua Portuguesa, Espanhola, Inglesa, música, arte, e um por ser do nível superior. Em outros quatro foi necessária a leitura do resumo, das palavras-chave e da introdução, pois abordavam a inclusão escolar, a psicologia na educação inclusiva, o conselho participativo de classe, o conceito de *bildung* e o trabalho em plataformas digitais, não sendo neste momento o objetivo de estudo.

Após a análise minuciosa de todos os trabalhos encontrados que vêm ao encontro do objetivo de pesquisa, restaram cinco trabalhos: três dissertações e duas teses para serem estudadas na íntegra. Foram de suma importância todos esses processos para consolidar as descobertas e realizar uma reflexão crítica sobre o assunto.

Utiliza-se um quadro que inclui uma abreviatura para identificar os trabalhos (D para dissertação e T para tese), título, autor, objetivo, metodologia e os autores. Essa forma de apresentação dos resultados foi sugerida por Souza, Silva e Carvalho (2010) como uma abordagem quantitativa eficaz para perceber os resultados obtidos na revisão integrativa (Quadro 2).

Quadro 2 – Trabalhos selecionados com os critérios de inclusão e exclusão

Abreviatura	Título	Autor/Ano	Objetivo	Metodologia	Autores
D01	O trabalho docente no contexto do neoliberalismo: uma caracterização teórico-documental com recorte a partir de 2017 no Brasil	Alexandra Saboia Duarte Arruda Aleixo (2021)	Investigar as principais ações determinadas pelas forças neoliberais que influenciaram/influenciam na desvalorização profissional do professor.	Pesquisa documental, com método materialismo histórico-dialético.	Marx (2008), Hunt (2013), Lautzenheise (2013), Paulo Neto (2014), Frigotto (1997/2010), Laval (2010), Antunes (2005/2009), Saviani (2009/2012), Zeichner (2013), Pimenta (2007) e Tardif (2002).
D02	Ser professora: o trabalho da docência em tempos diferentes de atuação	Adriana dos Anjos Pereira da Silva (2018)	Analisar como as mudanças do mundo do trabalho da docência afetam a profissionalidade de docentes, do Ensino Fundamental I, com tempos diferentes de atuação.	Pesquisa qualitativa e teve como técnica de coleta de dados entrevistas pré-elaboradas, com professoras do segmento apontado.	No resumo não apontou nenhum autor.
T01	Desenvolvimento da profissionalidade docente: representações de professoras dos anos iniciais da educação básica	Camila Macenhan (2019)	Representação das professoras, compreendida a partir da relação entre concebido vivido e, neste caso, referem-se à profissionalidade docente.	Narrativas da formação das professoras.	Bourdieu (2009), Giroux (1997), Lefebvre (1983), Catani, Vicentini (2006) e de Souza (2006), Moraes e Galliazi (2006, 2007).
D03	Projeto Político-Pedagógico de Escolas de Educação Básica de Ponta Grossa/PR: contradição, alienação e utopia	Murilo Barche Alves (2023)	Analisar o processo de gestão democrática, de construção e da potencialidade dos Projetos Político Pedagógicos em escolas de educação básica. Possibilidades enquanto documento norteador para a atuação docente, gestão democrática e participação discente, e refletir acerca das	Pesquisa explanatória de abordagem qualitativa.	Saviani (2012, 2018, 2019), Fico (1997, 2015), Medel (2012), Veiga (2010), D. Gandin e L. A. Gandin (1997), Marx (2010, 2013, 2017), Marx e Engels (2007), Netto (2006, 2011), Lukács (1979, 2003, 2018), Mészáros (2006,

			movimentações que permeiam a teoria e a prática no que se refere ao PPP.		2008) e Cheptulin (2004).
T02	Estágio com pesquisa e aprendizagem expansiva: reflexão crítica, autonomia e criatividade para o desenvolvimento da práxis docente	Leandro de Oliveira Rabelo (2022)	Formação docente reflexivo-crítica, em que o professor é concebido como um intelectual-crítico que busca transformar a realidade por meio da promoção de uma educação emancipatória.	Estágio com pesquisa e suas possíveis contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento dos futuros professores.	Vigotski, Leontiev, Davidov e Engeström.

Fonte: elaboração própria.

Os estudos apresentados oferecem contribuições para ampliar o entendimento e buscar estratégias para que o docente não acabe na desintelectualização, permitindo que ele possa continuar sendo um profissional intelectual e transformador da educação.

2.1 Categorias de análise

Chega-se à quarta fase, na qual se fez necessária uma análise de conteúdo (Bardin, 2010) sobre os textos, o que resultou na seguinte categorização:

- desvalorização e plano de carreira do docente;
- condições de trabalho;
- políticas públicas.

Ao concluir a categorização, percebe-se o quanto ela é fundamental para a delimitação da análise dos trabalhos encontrados, considerando que muitos são os fatores que podem contribuir para a desintelectualização do docente. O aprofundamento dessas categorias, em primeiro instante, considera a desvalorização e o plano de carreira do docente como possíveis principais motivos da desintelectualização. Logo em seguida, têm-se as condições de trabalho e as políticas públicas que não contribuem para a intelectualização dos docentes, ao contrário, precarizam dia após dia seu fazer docente.

O próximo passo é a análise minuciosa dos dados coletados em cada uma dessas categorias, observando possíveis lacunas que possam existir, boas práticas, sendo de grande valia para a formulação de novas hipóteses que possam fazer repensar os fatores que contribuem para a desintelectualização docente.

2.2 Análise e Interpretação

Realizadas as leituras dos trabalhos incluídos de forma rigorosa e de acordo com o objetivo desejado, prossegue-se com a análise e a interpretação crítica que se fazem necessárias nesta quinta etapa da revisão integrativa, após a categorização já mencionada anteriormente. Trata-se da discussão dos principais resultados obtidos com a leitura dos trabalhos incluídos, trazendo suas sínteses e embasamento teórico para a sua conclusão.

2.2.1 Categoria 01 – Desvalorização e plano de carreira

Ao analisar a categoria Desvalorização e plano de carreira, pode-se observar que a desvalorização do trabalho docente está amplamente relacionada à desintelectualização e à alienação. Essas questões estão voltadas para o contexto do neoliberalismo, no qual o sistema capitalista está fundamentado num modo de produção autocentrado. Esse sistema relata que o “conflito social é tomado como estrutura da história, no sentido de que não começou, um dia, inventado por qualquer artifício histórico, nem vai acabar superado por alguma mágica qualquer” (Demo, 1995, p. 90) (D01).

Nos anos 70 a 90, o capitalismo criou uma nova sociabilidade conhecida atualmente como o neoliberalismo. Diante dos fatos, países como o Brasil, com abundância em potencial de consumo e mão de obra barata, tornaram-se interessantíssimos “aos olhos” dos empreendedores. Segundo Frigotto (2010b) (D01), os interesses desses agentes estão na construção de capital humano aquecido para assumir postos de trabalhos estratégicos e de remuneração barata, nos quais seus únicos objetivos estariam centrados nos lucros, mesmo observando a crescente desigualdade escolar. Desta forma, fica evidente, nos trabalhos analisados, que tudo que é planejado para a educação manifesta-se a partir de orientações de organismos internacionais cujos interesses são os lucros. Frigotto (2010a) ainda explica que essas parcerias, além de atacarem o campo da educação pública, inclinam-se diretamente para interferências no trabalho docente. Tardif (2002) diz que o professor, nessas negociações, é usado como o canal da disseminação das produções capitalistas, e Azevedo *et al.* (2013) demonstram o quanto as orientações impostas de modo vertical pelo sistema de educação rompem com a autonomia docente no chão da escola.

De acordo com Masson (2016) (D03), as condições de trabalho, formação inicial e continuada, remuneração e carreira são três dimensões que precisam ser consideradas quando se refere à valorização dos docentes, considerando que essa valorização é importante para a garantia de uma educação de qualidade. Gadotti (2003) (D02) relembra um dito popular que circulou durante décadas no Brasil: “Quem sabe faz, quem não sabe ensina”. Ele pontua o quanto é sinistra a mensagem explícita nesta frase e realça o quanto a imagem do professor é destruída por toda uma sociedade, que não valoriza e não respeita o trabalho dos docentes.

Nóvoa (1999) (D02) enfatiza que a formação de professores é a área mais sensível às mudanças, isto porque, como ele próprio explica, "aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão" (Nóvoa, 1999, p. 26). Tendo essa mentalidade, de que os docentes formam uma profissão e formam várias profissões, começa-se de fato a ser valorizado.

Com base em relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Brasil, 2021), o objetivo dessa organização é inserir essas políticas neoliberais no ensino da educação básica. Para concretizá-lo, precisam que exista uma desmobilização da classe trabalhadora, especialmente dos docentes, para que possam comprometer a qualidade da escola pública e fortalecer os ideais de competências e eficácia promovidos pelo setor privado. A burocratização conduz o docente à desprofissionalização, desintelectualização, alienação, fragilizando a categoria com a terceirização.

Essa política educacional torna os docentes trabalhadores multifuncionais, com a implementação dos modelos fordista e toyotista na acumulação flexível, fazendo-os assumir a responsabilidade pela precarização e pelo fracasso escolar, como se fossem os responsáveis por toda a catástrofe educacional que vem tentando se alicerçar.

Sabe-se que a valorização da profissão precisa perpassar por outros aspectos, como: participação, nova postura profissional e engajamento da categoria profissional, os quais são fundamentais para que os docentes ainda tenham a oportunidade de serem ouvidos. Também é mencionada por diversas vezes a questão dos docentes se valorizarem, transmitirem essa imagem à sociedade e sentirem-se os profissionais intelectuais fundamentais no processo ensino-aprendizagem, pois quanto maior a condição de desconfiança em relação ao trabalho do docente, mais fácil se tornam as condições de exploração.

O Estado se articula de forma organizada para mostrar à sociedade, por meio das mídias, uma condição de superioridade dos professores. Essa visão é irreal, mas capaz de causar um significativo distanciamento entre a sociedade e os docentes, aparentando que estão exigindo além do que realizam em seu trabalho. Isso os desvaloriza, promovendo uma crescente desqualificação, criminalizando-os e desrespeitando-os dia após dia. Esse descrédito em relação à profissão docente tem sido assumido pelos Estados.

Então, como reivindicar um plano de carreira digno do trabalho docente se o objetivo das políticas educacionais é fazer um desmanche na educação para levá-la à sua total privatização? Schilling e Ribeiro (2012) ressaltam que o descaso com o salário dos professores é uma violência contra a escola, assim como a precariedade dos prédios escolares. Para ele, não oferecer condições de trabalho dignas ao docente significa sucatear o ensino. Se a questão salarial é essencial, do mesmo modo, a escola em que trabalham tem seu caráter valorativo.

Diante disso, entende-se que a "[...] a carreira do professor não é definida pelo próprio sujeito, ela está submetida às políticas educacionais, pois, desde o ingresso na

carreira, tudo é controlado pelo sistema de ensino” (Romanowski, 2007, p. 20) (T01). Então, não depende do docente, mas sim do que o Estado quer dele.

Antunes (2015, p. 133) (T01) diz que:

Uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho. Não é possível compatibilizar trabalho assalariado, fetichizado e estranhado com tempo (verdadeiramente) livre. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho. Em alguma medida, a esfera fora do trabalho estará maculada pela desefetivação que se dá no interior da vida laborativa.

Nesse sentido, se não há vida dentro do trabalho, não tem como existir vida fora dele. Assim, pode-se dizer com toda certeza que se o docente não estiver satisfeito com seu trabalho, não estará satisfeito em sua vida. É preciso sim que os docentes sejam valorizados, seja financeiramente ou com o reconhecimento como profissionais necessários e importantes para a sociedade.

2.2.2 Categoria 02 – As condições de trabalho

Entre as leituras realizadas, considera-se que a burguesia teme perder sua estabilidade e, por isso, mantém a classe do proletariado, incluindo os docentes, alienada. Segundo Lukács (2003, p. 147) (D03), uma revolução advinda desta classe só ocorreria por meio da “maturidade ideológica do proletariado, da sua consciência de classe”. Assim, não é exagero afirmar que a classe dominante atua propositalmente para alienar e manter os indivíduos das classes dominadas atadas àquela posição de inferioridade. Para superar essa alienação, é preciso emancipar-se.

Todos os trabalhos analisados (D01, D02, D03, T01, T02) enfatizam que as condições do trabalho do docente estão diretamente ligadas a diversos fatores: precarização do trabalho, alienação do trabalhador, burocratização, lógica neoliberal, material didático pedagógico alicerçado no modelo produtivista e pretensões a passos largos com as privatizações crescentes no campo educacional. Dentre a desintelectualização docente, alguns são os fatores que contribuem com as condições do trabalho: falta de autonomia do docente, falta de formação inicial e continuada de qualidade, precarização do ensino, sobrecarga de horários e tarefas, materiais didáticos de qualidade, condições de infraestrutura, alienação, burocratização do ensino em prol de uma educação neoliberal, que faz com que os docentes deixem de ser os intelectuais transformadores que deveriam de ser, com o sentimento de fracassados, frustrados com a profissão, pois não depende apenas do docente o sucesso de sua profissão. Como menciona Gadotti (2004) (D02), Paulo Freire encoraja os professores a convidarem seus alunos a escolherem entre aceitar a manipulação do professor, por meio do currículo imposto por ele, ou tomarem as rédeas de sua Educação, como sujeitos participantes deste processo. Ou seja, não basta o docente lutar sozinho, é preciso que a comunidade escolar compreenda a importância do docente e entre nessa

luta conjunta. Giroux (1997, p. 163) (T01) analisa: “Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores”. A escola, nessa dimensão, é reconhecida como espaço onde ocorre a formação da consciência do docente e do discente e é vista como agente de controle social e cultural que transforma. O docente, enquanto atuante na transformação social, é considerado como central e constitutivo da ideia de intelectual crítico.

Com a emergência do capitalismo, a alienação do trabalhador foi intensificada, pois este, ao perder o controle dos meios de produção e o domínio dos bens produzidos pelo seu trabalho, tornou-se uma mercadoria cuja mão de obra tem menor valor do que os produtos que cria nos processos de produção (Marx, 1967) (T02). Pode-se dizer que o sujeito, no caso o docente, está alienado quando seus motivos não coincidem com os objetivos da atividade de formação que realiza, de modo que apenas motivos e estímulos o mobilizam na atividade formativa. Ou seja, como afirmam Franco e Longarezi (2011), a alienação ocorre, sobretudo, quando o professor participa de cursos dessa natureza apenas para atender às necessidades mercadológicas e de promoção na carreira. Nesse caso, a formação não visa a melhorar a sua atividade docente, de modo a promover melhores processos de ensino-aprendizagem, mas ocorre apenas “com intuito de agregar cada vez mais valor à sua carreira, como um produto que só vai ser valorizado se for usufruído pelo mercado” (Franco; Longarezi, 2011, p. 563). Toda essa alienação tem ganhado grande intensificação devido às políticas neoliberais, as quais atrelam os objetivos educacionais às metas econômicas de produção e consumo, causando o esvaziamento dos objetivos educacionais de desenvolvimento integral do ser humano (Libâneo, 2018).

Mesmo com as condições de trabalho que por diversas vezes impossibilitam os docentes de serem os seres intelectuais transformadores que deveriam ser, é preciso entender que a atividade docente

[...] não se caracteriza pela execução de tarefas mecânicas e repetitivas, mas se trata de um trabalho permeado pela análise teórica e possui autonomia relativa, principalmente no que se refere à capacidade de estabelecer as relações entre os conteúdos programáticos, as condições materiais para o ensino, a capacidade reflexiva dos alunos, os interesses sociais e as finalidades educacionais (Favoreto; Figueiredo; Zanardini, 2017, p. 985) (T02).

O docente pode encontrar maneiras de realizar o processo emancipatório ou a alienação dos sujeitos, dependendo de sua própria consciência ou formação, pois ele pode não estar totalmente emancipado ou pode estar alienado, precisando promover processos que visem à emancipação dos discentes. Para isso, é importante estabelecer diferenças entre a atividade manual e intelectual, entre aqueles que pensam e aqueles que executam.

Os textos estudados evidenciam que a burocracia e o controle do Estado impulsionaram os discursos do profissionalismo docente e da autonomia, mantendo a

ilusão de que os docentes são um grupo de profissionais independentes, quando, na verdade, trabalham em prol de interesses do sistema capitalista. A escola apresenta cada vez mais uma estrutura burocrática, que de certo modo controla o trabalho docente.

O educador perdeu seu tempo livre, que era destinado ao lazer, aos familiares, aos estudos, ao aprimoramento e à qualificação, devido às atribuições que lhe são impostas. Os deveres diários do trabalho são tantos que contaminam a vida pessoal, “de tal forma que deles não consegue esquecer, mesmo que queira” (Silva; Miranda; Bordas, 2019, p. 10). Mesmo que de forma inconsciente, o docente não consegue dar conta de tal carga horária, deixando a desejar na qualidade de suas aulas.

Executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender o aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam regular com urgência. Situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental docente (Assunção; Oliveira, 2009, p. 361).

Contreras (2012) (T01) destaca que as condições precárias em que os professores se encontram favorecem a rotinização do trabalho. A precarização do trabalho dos professores tem como efeito a perda da sua autonomia na realização do trabalho profissional, no sentido de que, “ao renunciar à sua autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre [ele]” (Contreras, 2012, p. 43). Diante dessa situação, o professor vive a degradação de seu trabalho. Encontra o sentimento de privação das suas capacidades intelectuais e da possibilidade de discutir questões de modo coletivo com os integrantes da categoria. Assunção e Oliveira (2009, p. 367) salientam que “o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola”.

Ainda há a questão de infraestrutura escolar. Duarte e Hypolito (2020) (T01) apontam dados retirados do Censo Escolar (INEP, 2020) sobre não existir ao menos água potável para o consumo em dependências escolares em mais de 11 mil estabelecimentos de ensino da educação básica, nas redes pública e privada, sem contar com escolas sucateadas, com problemas de infraestrutura, materiais didáticos de baixa qualidade ou inexistentes. Com relação à tecnologia, ao menos se tem uma rede de internet que comporte as necessidades básicas do docente, que por diversas vezes precisa levar seu trabalho para casa. Enfim, são precárias as condições de trabalho, o que dificulta o fazer docente.

Aleixo (2021) (D01) traz leituras de Frigotto (1995, 2007, 2010a, 2010b, 2018), Ciavatta e Ramos (2005), Saviani (2009), Saviani e Duarte (2012), Freire (1996), Libâneo (2008), Gadotti (2008) e outros intelectuais da área da educação, que dizem que o sucateamento da educação pública brasileira não é um acaso, mas um projeto. Laval

(2019) ressalta que são várias as ações políticas em curso relacionadas à privatização do setor público no campo da educação em grande parte do mundo. Por isso, alerta os educadores dos países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil, sobre os interesses capitalistas na degradação da escola pública como principal justificativa para a entrada do setor privado, podendo ser, como dito anteriormente, que é um projeto sendo executado dia após dia, sucateando a educação em prol do sistema neoliberal, de uma sociedade capitalista, que precisa formar discentes para o mercado de trabalho.

Por mais dedicados que os docentes sejam, não conseguem o sucesso almejado com uma educação de qualidade, pois a cada dia a profissão docente está mais exigente, repleta de intercorrências que se configuram em ações educativas, em condições precárias, com a burocratização, com a falta de autonomia, com a alienação do docente, o que não permite o desenvolvimento pleno do seu ofício, e nem possibilita à escola ser a referência social, que é tão importante para um processo de mudança na sociedade.

2.2.3 Categoria 03 – Políticas públicas educacionais

No primeiro momento, faz-se necessário entender o que são as políticas públicas, pois são elas que cuidam das políticas de apoio aos docentes, dos fatores que causam satisfação nos professores e os que os deixam insatisfeitos, motivo, muitas vezes, de o profissional não permanecer em sua carreira.

Vive-se em tempos marcados pela instabilidade e transitoriedade, repletos de conflitos, violência e desrespeito, impregnados pela diversidade de desigualdades e injustiças. Os objetivos são mais voltados para interesses individuais e não a coletivos, refletindo-se em cada política pública e lei, direcionadas para uma educação neoliberal e capitalista, pensada para o mercado de trabalho.

O documento da OCDE, de 2006, intitulado “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, assinala o cuidado que se deve ter em assegurar políticas públicas que garantam um ambiente de trabalho favorável ao professor, de forma que o docente competente queira permanecer na profissão (OCDE, 2006).

No ano de 1995 (D01), foi realizado pelo Governo um encontro para refletir acerca das políticas educacionais. O evento contou com a presença de representantes do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnologia, além de entidades civis (Federação Interestadual das Escolas Particulares). Dele, resultou a associação evidente entre Educação e Globalização, que buscava alinhar os interesses educacionais “às novas exigências do mercado internacional e interno e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 78). Ou seja, não se tem mais como foco a educação, existe uma relação configurada (D03) em que o Estado atua conjuntamente com a iniciativa privada, amalgamando suas funções e corroborando as tendências do capital. Além

disso, o Estado é minimizado ao máximo, fazendo com que tudo seja regulado e articulado de acordo com as tendências do mercado.

Muitas são as políticas públicas e as leis que existem em detrimento da educação, entre elas citam-se algumas encontradas nos estudos dos trabalhos realizados: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Plano Nacional de Ensino (PNE), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais existem para organizar o sistema de ensino. Mas do que elas tratam? Elas se entrelaçam ou cada uma faz uma fala diferente dentre seus objetivos? Essas políticas públicas e essas leis são construídas com a escuta do docente, ou são elaboradas meramente por meio da articulação dos interesses do Estado? Deveriam beneficiar a educação pública brasileira, mas o que se percebe é a crescente desvalorização da educação de modo geral e do trabalho docente em particular.

Um exemplo dessa desvalorização é o descumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), um documento que define 10 diretrizes a fim de guiar a educação brasileira no período de 10 anos (2014-2024), possuindo 20 metas importantes para serem cumpridas no período de vigência. No entanto, tais diretrizes não foram cumpridas no prazo estipulado pela falta de interesse dos responsáveis pela educação pública. Peroni e Flores (2014, p. 187) dizem que "houve avanços e perdas para a consolidação de processos democráticos na educação brasileira".

Com o passar dos anos, diversas crises afetaram o sistema público, sobretudo o de ensino, apoiando-se sobre metas e projetos legais oriundos de uma política estritamente formal, ou seja, uma política para a educação que não se efetiva em sua totalidade concreta e que convém aos interesses do sistema e não às reais necessidades do "chão da escola", onde imperam as demandas mais urgentes e onde o professor desprestigiado atua por uma educação de qualidade (Souza; Brasil; Nakadaki, 2017, p. 63).

O que se está vivendo nas escolas públicas se opõe ao que consta nos incisos 5º e 6º, do artigo 67, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que trata sobre planejamento, avaliação e período de estudos incluídos na carga horária dos docentes, além das condições adequadas de trabalho, a fim de efetivar uma valorização desta profissão (Brasil, 1996). Dessa forma, entende-se que as políticas públicas são de suma importância, mas precisam visualizar o ensino como fator preponderantemente mais importante, acima do econômico, de uma visão mercantil. Não se pode considerar que a educação, por si só, assegure a justiça social, nem que os docentes são totalmente responsáveis pelo fracasso educacional que se está vivenciando. A educação é composta por diversos segmentos, precisando que trilhem os mesmos objetivos, para que se obtenha sucesso.

2.3 Resultados

Nesta sexta e última etapa da revisão integrativa, abordam-se os resultados dos trabalhos analisados. Dentre eles, um dos primeiros fatores que contribuem para a desintelectualização docente é a sua desvalorização. Com o passar do tempo, o docente perdeu o status de mestre, deixando de ser reconhecido como profissional respeitado pela sua intelectualidade. A valorização deve começar pelos próprios docentes, respeitando sua profissão, tendo orgulho dela, acreditando que são sim a classe que forma todas as outras profissões. A partir disso, obtêm-se, de forma gradativa, a valorização e o reconhecimento social, para que se possa sonhar em um dia ter uma carreira de fato respeitada e valorizada pelo Estado.

Os fatores que contribuem com a desintelectualização e burocratização do fazer docente incluem a atribuição de diversas funções aos professores. Isso obriga, mesmo que de forma inconsciente, a deixar de lado a principal função, que é a educação formativa, aquela que ocorre dentro da sala de aula com os discentes. Em prol de um sistema que burocratiza, que seu objetivo são dados e estatísticas, não é ofertado tempo aos docentes para serem os intelectuais transformadores. Não se tem espaço para pesquisar, estudar e participar de uma formação continuada de qualidade, pensada no chão da escola, onde se desenvolvem estratégias de ensino para o processo ensino-aprendizagem.

Os docentes tornam-se desintelectuais com a falta de autonomia. Os estudos realizados ressaltam que o docente não a possui, que há uma contradição no que se diz e no que realmente acontece. O que se pode observar é o comprometimento dos docentes em seu fazer, assumindo sua legítima responsabilidade e sendo agentes transformadores em sua sala de aula, dentro de suas possibilidades.

A classe é uma das poucas que precisa trabalhar antes do trabalho, precisa trabalhar no trabalho e precisa ainda trabalhar quando sai do trabalho. Mas isso não é reconhecido, consideram que os professores trabalham apenas dentro da sala de aula, ainda algumas vezes. A valorização do docente está em declínio, o que leva à preocupação sobre o futuro da profissão. Será que haverá futuros docentes, ou serão apenas as inteligências artificiais? Acreditava-se que os docentes seriam valorizados após a pandemia, mas o que se vê é menos respeito. Todos se sentem no direito de criticar e dar opinião. Hoje o docente tem receio quando ouve que um responsável está na escola, pois geralmente a visita é para criticar o docente e não para se informar sobre o que de fato importa: como está o discente e como podem contribuir.

Além desses fatores, têm-se as políticas públicas centradas atualmente no neoliberalismo. Estas políticas são previstas e instauradas pelos Estados para seu detentor controle com metas e objetivos totalmente voltados para a economia do país, com avaliações externas mercantilizadoras, o que fere a Constituição Federal e contradiz a LDB, assim como os princípios de gestão democrática. Essas políticas parecem esquecer o real sentido da educação, que é formar um sujeito intelectual

emancipado, crítico e reflexivo em sua totalidade, e não torná-lo uma mercadoria barata para os cofres públicos, desarticulando a educação pública.

Infelizmente, os documentos oficiais de políticas e diretrizes da educação vêm sofrendo com as finalidades que se tem sobre o verdadeiro papel da escola. Os orientadores da educação são os organismos multilaterais internacionais, especialmente o Banco Mundial, com programas de alívio à pobreza e de redução da exclusão social, não priorizando o que deveria vir em primeiro lugar, que é o conhecimento científico e cultural. Em vez disso, priorizam acordos realizados em regime de colaboração, tornando a educação um mercado que precisa formar mão de obra barata para trabalhos de grandes empresários em uma sociedade capitalista globalizada, transformando a educação em negócio a ser tratado pelo consumo e pela comercialização, mercantilizando a educação. Quando a educação é tida como falha, a culpa é dos docentes, como se eles fossem os responsáveis por toda a estratégia elaborada para desarticular a educação pública. Se o discente está evadindo, a culpa é do docente. Por que não colocar a culpa no sistema que articulou tudo o que está acontecendo? Se o discente não aprendeu, a culpa também é do docente. No entanto, quando se tem um índice dentro do satisfatório, o mérito é sempre do Estado, como se ele fosse o único responsável pelo processo.

Várias são as ações políticas relacionadas à privatização do setor público, principalmente nas escolas estaduais do estado de Santa Catarina. Essa articulação foi concretizada no ano de 2008, na parte da merenda escolar, por meio da contratação de uma equipe chamada Risotolândia para ofertar a alimentação dos discentes, o que antes era de responsabilidade dos funcionários da escola, e não de uma empresa. Posteriormente, em 2019, ocorreu a privatização dos serviços gerais de limpeza das escolas, através da contratação da empresa Costa Oeste. No ano de 2023, tem-se a tentativa de privatização dos docentes, por meio da proposta no Novo Ensino Médio, que acabou não evoluindo.

Pode-se inferir que, para um Estado que deve obrigações para um grande grupo internacional, a privatização contribui para uma sociedade neoliberal. No entanto, enquanto intelectuais que os docentes são, sabe-se que não é apenas isso. É preciso ter mais inclusão e considerar um fator bastante importante: investimento. O que está acontecendo atualmente é uma cultura individualista, em que o setor empresarial (privado) tem aproveitado a inserção tecnológica para expandir sua política privatizadora. Cabe aos defensores da educação pública lutar por políticas públicas que garantam uma educação de qualidade, democrática e para todos.

Ao findar este trabalho, observa-se que muitos são os fatores que contribuem para a desintelectualização docente, e fica claro que isso acontece por muitos motivos. Porém, depende apenas dos docentes, enquanto intelectuais que são, continuar acreditando e não desistir de ser aqueles que poderão contribuir sim para uma educação de qualidade em uma sociedade que perdeu o controle e a esperança, que se sente perdida no caos que foi sendo instaurado pelas políticas neoliberais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor a discussão deste trabalho fez com que as autoras repensassem seus conhecimentos prévios, a prática pedagógica, o planejamento, a criticidade e a intelectualidade. Espera-se que outros docentes, ao lerem este estudo, façam uma autoavaliação e percebam os fatores que os levam a perder seu poder intelectual, os quais vão além do econômico.

Neste artigo, apresentaram-se alguns estudos realizados na BDTD sobre fatores que vêm contribuindo para a desintelectualização do docente, o que colabora, de alguma forma, para a baixa procura da profissão de professor nos tempos atuais. Compreendemos que esse estudo se limitou a estudar as teses e dissertações sobre a temática, porém, compreende-se a necessidade de futuros estudos que explorem outras bases de dados para dar suporte a investigação realizada, tais como, scielo, capes periódicos e *google* acadêmico.

Lendo alguns materiais, encontra-se o que Darci Ribeiro entendia sobre tudo o que estava observando: ele diz que a crise na educação não é uma crise, mas sim um projeto, porque a crise vem e passa, e os problemas na educação se arrastam há séculos. Se bem analisar, é assim que acontece: muitos políticos prometem mudanças importantes e significativas, mas ao longo do tempo, não se observam suas implementações. Alguns países poderiam servir como exemplos positivos, segundo os estudos realizados pela Organização Não Governamental (ONG) Varkey Foundation, como: China, Cingapura, Estônia, Japão, Coreia do Sul, Finlândia, Alemanha, Canadá, Polônia, Suécia, Vietnã. Esses países destacam-se por sua abordagem no respeito e valorização dos docentes, promovendo o desenvolvimento de sua intelectualidade (A crise [...], 2017).

Dentre os trabalhos selecionados, não se encontrou em nenhum deles o termo desintelectualização. Acredita-se que ainda seja uma terminologia nova que está em processo de descobrimento, mas de qualquer forma foi possível encontrar os fatores que podem contribuir para a desintelectualização do docente, como abordado até o momento. Compreende-se que o objetivo proposto neste trabalho foi alcançado, pois os estudos analisados relataram o desejo da privatização de um espaço que é público, o que, sem dúvidas, daria uma outra revisão integrativa.

Considera-se este trabalho de suma importância para o crescimento profissional. Ao tentar entender alguns acontecimentos no fazer docente, percebe-se que a revisão integrativa deve ser estendida a outros bancos de dados para levantar outros fatores que contribuem para a desintelectualização docente.

Com tudo que foi visto nos estudos realizados, entende-se o quanto é importante estar aqui para tentar superar os conflitos do presente e, juntos, buscar soluções nesse holocausto que o Estado tornou a educação. É preciso acreditar que é possível a mudança, mas para isso é necessário lutar e ter propriedade no que se está reivindicando, alcançando isso através de estudos, pesquisas e diálogo.

Tentam “domar” os docentes, visto que o “sistema” está preocupado exclusivamente com os algoritmos que cada discente representa para ele. Pode-se dizer que se está lutando por uma educação pública de qualidade porque se sabe que isso construirá uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, é preciso lutar para ser docente pensante, que tem a instituição escolar como espaço intelectual e político.

Os docentes precisam lutar, serem pesquisadores, criarem para que possam, quem sabe, transformar a educação para que realmente seja de qualidade e para todos. Como bem disse o professor Dr. Paulo Jaime Lampreia Costa (Universidade de Évora), no Simpósio sobre Formação de Professores (SIMFOP), da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), “não devemos trabalhar em terras arrasadas, somos o que pensamos, precisamos despolitizar a política. Como docentes devemos ocupar nosso espaço político”

REFERÊNCIAS

- ALEIXO, A. S. D. A. **O trabalho docente no contexto do neoliberalismo:** uma caracterização teórico-documental com recorte a partir de 2017 no Brasil. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.
- ALVES, M. B. **Projeto político-pedagógico de escolas de educação básica de Ponta Grossa/PR:** contradição, alienação e utopia. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** 16. ed. São Paulo, Cortez; Campinas: EdUnicamp, 2015.
- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA D. O. Intensificação do trabalho e saúde dos Professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCjfWkF8XYXTfyXGcgCbGL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- AZEVEDO, A. L. *et al.* A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. In: DINIZ, C. N. (org.). **Professor/a:** profissão, condição e formação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 93-108.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabe-%20lece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20naci-%20onal.&text=Art.%201%C2%BA%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,ci-%20vil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/in-dex.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024**. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14817-16-janeiro-2024-795254-publicacaooriginal-170860-pl.html>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Relatório**: Estado de preparação e o acompanhamento do futuro processo de acessão do Brasil à OCDE. Brasília: Conselho Brasil/OCDE, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/colegiados/ocde/sobre-a-ocde-1/2021-08-26_anexo_c_relatorio_de_acompanhamento_cg_br_ocde_aprovado_11cg.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

BROOME, M. Integrative literature reviews for the development of concepts. *In*: RODGERS, B.; KNALF, K. **Concept development in nursing**: foundations, techniques and applications. 2. ed. Estados Unidos: W.B Saunders Company, 2000. p. 112-128.

CARSON, T.; SUMARA, D. (org.). **Action research as a living practice**. New York: Peter Lang, 1997.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

A CRISE da educação no Brasil não é uma crise; é projeto. **Carta Capital**, São Paulo, 05 set. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-uma-crise-e-projeto/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, A.; HYPOLITO, A. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 736-753, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1207/pdf>. Acesso em: 05 abr. 2024.

FAVORETO, A.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDI, I. M. S. Formação docente: relação entre alienação e práxis reflexiva. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 980-994, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10390/607>. Acesso em: 08 abr. 2024.

FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da teoria da atividade. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 557-582, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13364/7656>. Acesso em: 26 abr. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; FREIRE, A.; OLIVEIRA, W. **Pedagogia da solidariedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, G. A relação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 12, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2004.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2008.

GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 17 abr. 2024.

KRAMM, D. de L. **Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. *In*: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2018. p. 32-44.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACENHAN, C. **Desenvolvimento da profissionalidade docente: representações de professoras dos anos iniciais da educação básica**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

MARX, K. Manuscritos econômicos filosóficos. *In*: FROMM, E. **Conceito marxista do homem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 84-87.

MASSON, G. A valorização dos professores e a educação básica nos estados. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 157-174, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/656/693>. Acesso em: 25 abr. 2024.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores práticos**. São Paulo: OECDiLibrary, 2006. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt. Acesso em: 10 mar. 2024.

PERONI, V. M. M.; FLORES, M. L. R. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação o Brasil: articulações e tensões. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 180-189, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/16342/11737>. Acesso em: 25 abr. 2024.

RABELO, L. de O. **Estágio com pesquisa e aprendizagem expansiva**: reflexão crítica, autonomia e criatividade para o desenvolvimento da práxis docente. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTA CATARINA. **Currículo base do território catarinense**. Santa Catarina: Gráfica COAN, 2019. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SANTOS, P. A. dos; BULEGON, A. M. Contribuições dos conceitos de estatística para o desenvolvimento do pensamento crítico: análise da BNCC na perspectiva da taxonomia de Bloom. **Revista Poiesis**, Tubarão, v. 17, n. Especial, p. 139-158, 2023. DOI 10.59306/poiesis.v17e02023139-158. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/20046/19104>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classe na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHILLING, F.; RIBEIRO, C. Pensar é resistir. *In*: VALVERDE, A. (org.). **Maurício Tragtenberg**: dez anos de encantamento. São Paulo: Educ, 2012. p. 184-185.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

SILVA, A. A. P. **Ser professora**: o trabalho da docência em tempos diferentes de atuação. /Adriana dos Anjos Pereira da Silva. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2018.

SILVA, O. O. N. da; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica. **Jornal Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 1-16, nov. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v13/1981-1969-jpe-13-e68301.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SOUZA, J. B. R. de; BRASIL, M. A. de J. S.; NAKADAKI, V. E. P. Desvalorização docente no contexto brasileiro: entre políticas e dilemas sociais. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 59-65, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/40/43>. Acesso em: 05 abr. 2024.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer.

Einstein, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 10 abr. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, Chicago, v. 53, n. 5, p. 546-553, 2005. Disponível em:

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16268861/>. Acesso em: 18 abr. 2024.

CONTRIBUIÇÕES DAS AUTORAS

Cristiana Hoffmann Selau Cândido - Conceitualização, curadoria dos dados, análise formal, investigação, metodologia, redação do artigo original.

Flávia Wagner - Administração das etapas do artigo, Correção, supervisão e orientação, validação da redação.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "Revisão integrativa: fatores que contribuem para a desintelectualização da atuação docente".

DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

Revisado por:

Elizandra Nazário Silva Savio

E-mail: nazariosilvasavioelizandra@gmail.com