



CONSEQUÊNCIAS DAS AULAS REPETITIVAS AO DOCENTE: INFLUÊNCIAS TECNICISTAS E SÍNDROME DE BURNOUT

Autores. Marina Chacon-Rodrigues. Leonardo André Testoni. Universidade Federal de São Paulo. marinachacon96@hotmail.com. Universidade Federal de São Paulo. leonardo.testoni@unifesp.br

Tema: Eje 5 – Formación inicial y continua de profesores: práctica pedagógica, conocimiento profesional docente, conocimiento didáctico del contenido (CDC) y PCK.

Modalidade: 1 – Educación Secundaria

Resumo. A importância deste artigo está na necessidade de ampliar as análises e os estudos sobre a proliferação da Síndrome de Burnout nos docentes, trazendo como novo parâmetro "as aulas repetitivas", bem como enfatizar a importância deste tema nos cursos de formação de professores. Neste sentido, busca-se responder qual o impacto da influência do ensino tecnicista na cultura docente e escolar, e as suas consequências na qualidade de vida do trabalho docente. Para isso, utilizou-se a metodologia qualitativa participativa, investigando um professor de Física no ensino médio em escola particular. Conclui-se que o novo parâmetro pode agravar a síndrome, e essa realidade (do alastramento da queda da qualidade de vida do trabalho docente) pode ser mudada através da ressignificação da cultura docente nos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Ensino Tecnista, Formação de Professores, Síndrome Burnout, Qualidade de Vida no Trabalho, Cultura docente.

Introdução

Na segunda metade do século XX no Brasil, a massificação educacional gerou escolas com muitas turmas de uma mesma etapa escolar. E devido a implantação do Ensino Tecnista (ET) (Neto, 2006), levou os professores a lecionar o mesmo conteúdo repetidas vezes no mesmo dia, para turmas distintas do mesmo ano letivo. Desse modo, segundo Rodrigues (2010), devido às influências da Revolução Industrial (RI), o processo repetitivo, entre outros agravantes, se instalou em diversas áreas de atuação no mundo, assim, gerou uma série de problemas (físico e mental) ao trabalhador, se tornando necessário iniciar estudos voltados à qualidade de vida do trabalho (QVT) em meados do século XX. Sendo esses estudos, ainda nos dias atuais, difíceis de serem definidos, devido à quantidade ampla de parâmetros que podem influenciá-los.

Nos últimos anos, devido às pesquisas de QVT do docente (QVTD), constatou-se que a profissão docente foi muito afetada pela Síndrome do Esgotamento Profissional (Síndrome de Burnout - SB) (Carlotta, 2004). No Brasil, por não haver muitos estudos nessa área, os parâmetros de causas da SB nos professores inseridos na educação brasileira ainda estão sendo investigados, e enfatizam a necessidade de realizar novos estudos na área para trazerem mais parâmetros e de estarem corporificando os já existentes (Lima e Morais, 2018, Santos e Nascimento Sobrinho, 2012).

Desta forma, a presente investigação tem como objetivo apresentar as consequências da rotina (aulas repetitivas) de trabalho do docente na saúde física e mental, causadas pelas influências do ET, podendo agravar a predisposição de desenvolvimento da SB. Também, de propor um novo parâmetro para as pesquisas de QVTD, e enfatizar a importância de levar esse conteúdo aos cursos de formação de professores. Pois é na cultura escolar e cultura docente que são identificados os parâmetros (já existentes na literatura) que afetam a QVTD, e essa perspectiva pode ser mudada, se

levado esse conteúdo para a formação de professores. O enfoque dado, é na análise prática ao observar um professor de física que ministra o mesmo conteúdo repetidas vezes ao longo do dia.

Referencial Teórico

Os estudos sobre, tanto a QVTD, quanto (em especial) a SB em docentes, são muito recentes e escassos (Penteado e Souza Neto, 2019, Lima e Moraes, 2018, Santos e Nascimento Sobrinho, 2012). Ainda mais aqueles estudos, segundo Penteado e Souza Neto (2019), que tentam dialogar diretamente com as áreas da educação e formação de professores, além de estarem sob o olhar da saúde mental e física. Também, os autores apontam que algumas das possíveis explicações, para a falta de visibilidade desses temas, se manifestem da própria cultura docente, que se expressa (por alguns itens):

“(1) no esquecimento ou na negação do corpo e das próprias necessidades ante a dedicação para com os outros; [...] (5) na naturalização do mal-estar e dos problemas, sofrimentos e adoecimentos; [...] (9) na dificuldade de enxergar e estabelecer limites referentes às demandas de trabalho, às responsabilidades assumidas e à administração do tempo de trabalho na relação com o processo de saúde-doença e a qualidade de vida; (10) na postura modelar de perfeição e virtuosismo, a impedir o professor de assumir sua condição humana diante dos alunos e colegas, bem como diante de dificuldades, dúvidas, necessidades, dilemas, conflitos e/ou algo que lhe escapa, que não conhece, não sabe, não consegue e que errou (e que, portanto, necessitaria de apoio e ajuda de dentro e de fora da docência, rompendo o isolamento que caracteriza o trabalho docente); (11) na falta de cultura colaborativa e de partilha na docência (que demanda outras formas de compreensão dos processos de formação e desenvolvimento profissional).” (p. 149)

Essa cultura docente, que vem desde a formação inicial dos professores, somado com o fato da profissão docente ser a que mais sofre com a cobrança da população em geral, estão relacionados com a ocorrência dos docentes serem uma das profissões mais afetadas da SB. Não somente, mas foi a que apresentou o quadro mais severo da Síndrome de Burnout (em segundo lugar é a área da saúde) no final do século XX e início dos anos 2000 (Carlotto, 2004).

A síndrome de Burnout – síndrome do “esgotamento profissional” em português ou síndrome de “quemarse por el trabajo” (“queima pelo trabalho”) em espanhol – surge em 1974 com o psicanalista norte-americano Herbert Freudenberg que a descreve como um quadro de esgotamento físico e mental vinculado ao trabalho. Na mesma época, a psicóloga social Christina Maslach define como uma síndrome psicológica de reação e tensão emocional crônica em resposta aos estressores de lidar/ trabalhar excessivamente com pessoas (Zorzanelli et al., 2016). Segundo Maslach e Jackson (1981, apud. Carlotto & Palazzo, 2006), Burnout é composta por três dimensões:

“(a) exaustão emocional: caracterizada por falta de energia e entusiasmo, por sensação de esgotamento de recursos ao qual pode somar-se o sentimento de frustração e tensão nos trabalhadores, por perceberem que já não têm condições de despender mais energia para o atendimento de seu cliente ou demais pessoas, como faziam antes; (b) despersonalização: caracterizada pelo desenvolvimento de uma insensibilidade emocional, que faz com que o profissional trate os clientes, colegas e a organização de maneira desumanizada; (c) diminuição da realização pessoal no trabalho: caracterizada por uma tendência do trabalhador a autoavaliar-se de forma negativa, tornando-se infeliz e insatisfeito com seu desenvolvimento profissional, com conseqüente declínio no seu sentimento de competência e êxito, bem como de sua capacidade de interagir com os demais.” (p.1018)

Lema.

¿Cuál educación científica es deseable frente a los desafíos en
nuestros contextos latinoamericanos? Implicaciones para la
formación de profesores.

No Brasil, ela está classificada no grupo “Transtornos mentais e do comportamento relacionados com o trabalho”, definida pela “Sensação de Estar Acabado (‘Síndrome de Burn-Out’, ‘Síndrome do Esgotamento Profissional’), com os agentes causadores: “Ritmo de trabalho penoso” e “Outras dificuldades físicas e mentais relacionadas com o trabalho” (Brasil, 1999); porém, não é tão reconhecida no âmbito previdenciário e pelos médicos em geral (Zorzanelli et. al., 2016, p. 82). Mas segundo a Sticca, a Organização Mundial da Saúde decidiu tornar a SB uma doença em 2022, facilitando o diagnóstico, elevando sua importância e permitindo o afastamento do indivíduo do trabalho (Filho, 2020).

De acordo com Carlotto (2010), a síndrome está presente nos docentes de todos os níveis educacionais, porém protagoniza nos professores de Ensino Médio. Alguns de seus estressores - que estão ligados a cultura docente e a cultura escolar – são: pressão devido ao tempo, problemas relacionado ao comportamento de alunos (Carlotto, 2010), burocratização das atividades, preenchimento de relatórios periódicos e individuais, (Carlotto & Palazzo, 2006), cansaço extremo pelas longas jornadas de trabalho, alto número de alunos na sala, falta de tempo para si, para preparar aulas e para se atualizar no conteúdo, falta de valorização dos “alunos, pais/ responsáveis e administrativo escolar” (Resk, 2011 apud Machado et al., 2015). Podendo levar o professor a ter: alienação, desumanização, apatia, absenteísmo, intenções de abandonar o trabalho (Carlotto & Palazzo, 2006), perda da qualidade dos serviços, atitudes negativas com alunos e outros profissionais (Carlotto, 2010); e aumento dos riscos de depressão, cardiovascular, diabetes tipo 232 e distúrbios musculoesqueléticos (Zorzanelli et al., 2016).

Além do mais, devido às influências da RI, quando uma empresa qualquer adota modelos baseados nos modelos Taylorismo e no Fordismo, com ênfase no trabalho repetitivo e burocrático, pode-se calcular a curva de aprendizagem do funcionário. De acordo com Souza Amorim e Moura Nicacio (2012), essa curva pode avaliar o desempenho realizado, o tempo que leva para aprender e quanto tempo leva para executar as operações após o aprendizado. Em sua pesquisa, ao validar a teoria na prática, obteve outro dado. Esse se refere às “oscilações de tempo” gasto para realização do trabalho (tempo maior para a execução) após o aprendizado do sujeito. Que o autor relacionou diretamente ao cansaço e fadiga, aumentando assim a dificuldade e desorientação para a realização da operação. Esses aspectos de comportamento foram atribuídos aos desgastes mental, visual, auditivo, às condições do ambiente e à longa jornada de trabalho. Se faz necessário evidenciar o parâmetro do trabalho repetitivo, como sendo o novo elemento que será analisado no presente estudo. Assim, encaixando como constituinte da cultura escolar, quando o docente é levado a lecionar o mesmo conteúdo/aula repetidas vezes no mesmo dia, para turmas distintas da mesma série, numa escola no qual há muitas turmas de uma mesma série (ano letivo), como em escolas que adotaram o ET.

Segundo Freitas (2014), às influências do ET ainda está presente na realidade do ensino brasileiro, no qual chamou de neotecnicismo educacional. Esse tem as mesmas características do ET, mas está associado às novas: tecnologias, responsabilidades, meritocracia e privatização. De acordo com Neto (2006) o ET no Brasil, se popularizou pelas práticas pedagógicas tecnicistas, comportamentalista e sistêmica (que se complementam). Esse ocorreu na década de 70, próximo ao período quando a educação se tornou um dever do Estado, e o “ofício” docente foi reconhecido como “profissão” (Penteado e Souza Neto, 2019). As influências do ET remontam às ideias dos modelos de produção industrial citadas no parágrafo anterior, podendo ser caracterizadas – na cultura escolar – como: pela busca e utilização do “modelo de sistema de ensino” (padrão) de melhor eficiência e eficácia nos resultados educacionais (definidos: pelo caderno do professor e dos alunos prontos, pelo tempo e conteúdo determinado para cada dia letivo, e pelas avaliações que se atribuem “notas” ou “conceitos”); pela fragmentação do trabalho docente; pela massificação da educação; e pela nova forma de comunicação e transmissão de informações em sala de aula. Esta última, segundo Turra (1975) e Gadotti (1987)

(apud Neto, 2006), é baseada nas teorias da comunicação e informações. Caracteriza-se pela fonte/emissor (professor) emitir as informações da forma mais rápida possível e linear, com precisão, sem distorcê-las, objetivando atingir o maior número de receptores (alunos), passivos no processo. Assim, se ressignificou a comunicação professor-aluno, como um processo - somente de transmissão de conhecimento.

Desta forma, as instituições de ensino – ao tentarem criar ou adotar o sistema de educação idealizada, como o ET, que se encaixa aos padrões do MEC e agrada as exigências dos consumidores (pais/ responsáveis e alunos) – efetivam a permanência dessas práticas pedagógicas no trabalho de muitos professores – evidenciado nas escolas privadas. Deste modo, fazem com que o docente – responsável por desenvolver o ensino-aprendizagem de forma a maximizar o desempenho dos alunos com base na economia de tempo, esforços e custos – lute para atingir as metas exigidas, gerando a autocobrança e quadros de irritabilidade, ansiedade, tristeza, raiva e desmotivação (Machado et al., 2015, Neto, 2006). Assim, mostrando a relação entre os estudos de QVTD e um dos modelos de ensino mais presente no Brasil.

Metodologia

A presente pesquisa foi feita a partir das observações de um docente que leciona física para o segundo ano do ensino médio, nos ambientes das salas de aulas e dos professores, em uma escola privada, localizada no centro de uma cidade metropolitana de São Paulo, em 2019. Esse levantamento tem caráter qualitativo com observação participativa, que, de acordo com Bogdan e Biklen (2010), o investigador se insere no mundo do sujeito investigado, ganhando sua confiança, para que possa conhecê-lo e elaborar registros de tudo aquilo que ouve e observa do mesmo. Foram escolhidos 14 dias para a prática observacional, nas quais o docente leciona todas as aulas no período da manhã, totalizando 6 aulas por dia, com dois intervalos de 15 minutos, depois da 2ª e 4ª aulas. O investigador conquistou a confiança do professor em encontros anteriores, para observações gerais e sua vinculação à escola.

A análise dos conteúdos tem caráter descritivo (Bardin, 2002), separados em: Informações de Base, que seriam a respeito da escola e do professor; Informações de Campo, que seriam os dados da observação do investigador durante o acompanhamento do docente. Na primeira, poderá encontrar os valores e influências do ET. E no segundo, será subdividido em: influências – que os valores do ET traz nas ações do professor –, e consequências - que as influências - elemento anterior- trazem na QVTD ao mesmo.

Resultados e Discussões

Com relação às Informações de Base, o professor analisado realizou o bacharelado e licenciatura em Física entre as décadas de 70 e 80 na Universidade de São Paulo, e realizou seu ensino básico das décadas de 60 e 70, o período que difundiu o tecnicista (Neto, 2006), podendo ter influenciado toda a sua base de ensino e formação. O mesmo, leciona desde 1980 nessa escola que se encontra atualmente, e entre as décadas de 80 e 90 lecionou física por 10 anos em outro ensino médio (escola particular) em São Paulo.

A escola, que é contemplada somente com ensino médio, adota um modelo de sistema de ensino que já oferece pronto a apostila/ caderno/ manual do professor e do aluno, contendo as aulas totalmente prontas (com conteúdos, definições, atividades, exercícios, exemplos etc.), as avaliações internas criadas pelos professores e avaliações externas estabelecida pelo sistema (que é realizados em todas as escolas, que adotaram o sistema, no mesmo dia), um modelo para calcular o desempenho dos alunos por “notas”, uma ideia de calendário de escolar e o período de tempo que deve conter cada aula (sendo 45 minutos). Toda sala de aula possui em média 50 alunos (sendo este número um dos

estressores ao professor (Resk, 2011 apud Machado et al., 2015)), um palco (para que o professor, ao dar a aula, fique mais alto, possibilitando que todos os alunos o vejam) no qual ficam duas lousas de giz, além de cadeiras universitárias enfileiradas e viradas todas para a lousa. Descreve-se, assim, o modelo de ET, adotado pelo sistema da escola, principalmente pela característica do professor se elevar (no palco) em relação à turma, para realizar o processo de transmitir os conhecimentos de acordo com a Teoria da Informação e Comunicação (Neto, 2006).

Já em registros de Informação de Campo, se pode notar que as influências ao professor, sendo: o comportamento do diálogo do professor com a forma automática e repetitiva (por dar o mesmo conteúdo para 6 turmas diferentes), monologada, com falas rápidas (acarretando no não pronunciamento completo das vogais das palavras) e mudando muito pouco sua entonação durante a aula (com exceção de quando precisava lidar com perguntas ou com o mal comportamento de alunos). Essas perguntas normalmente eram formuladas para serem respondidas com poucas palavras, podendo ser um simples “sim”, “não” ou nome de uma fórmula de Física. Porém, as respostas eram dadas em parte pelo próprio professor e outra parte pelos alunos em forma de coral. Por aula, em média, ocorriam apenas 1 ou 2 perguntas individuais. Na oratória do professor, como consequência, se percebia um distanciamento e apatia com relação aos alunos, podendo causar a despersonalização (Carlotto & Palazzo, 2006). Devido ao mau comportamento (Carlotto, 2010) e o alto número (Resk, 2011 apud Machado et al., 2015) de alunos na sala, o docente pode desenvolver tensões, frustrações, desvalorizações e despersonalização (Carlotto & Palazzo, 2006).

Também como influência - além das técnicas citadas para otimização do *tempo* - se valia da leitura eventual da própria apostila em sala, para a definição de conceitos (por ser a forma mais rápida, precisa e sem distorções (Neto, 2006)). Outro aspecto é o curto intervalo de tempo que dava aos alunos para a realização de exercícios, a fim de que os mesmos não perdessem o foco da aula (e o professor não perdesse o controle da sala). Por fim, se revela do conhecimento de sua própria aula, para saber quanto tempo levava para realizar cada operação, obtendo a noção de “aula cronometrada”, adquirida pelo preparo e organização da mesma e experiência profissional. Todas essas táticas de ensino podem ser caracterizadas, como consequência, principalmente pela pressão devido ao tempo (Carlotto, 2010) e pela burocratização das atividades (Carlotto & Palazzo, 2006).

A partir do que foi apresentado no presente artigo, fica clara a complexidade que permeia as influências e pressões (devido - principalmente - ao *tempo*) que o docente sofre na jornada de trabalho. Essas influências se potencializam devido ao fato de que o professor deve lecionar a mesma aula e não se atrasar com o conteúdo em nenhuma das salas, independente da disposição e comportamento da sala. Mas se acontecer a situação, deverá ser reportado aos superiores, para que sejam tomadas providências que se lecione a matéria antes da avaliação externa. Somado a tudo isto, deve-se enfatizar os próximos dados apresentados, pois estes tem como proposta de estar aperfeiçoando o parâmetro de cansaço extremo pelas longa jornada de trabalho (Resk, 2011 apud Machado et al., 2015), ou trazer como um novo parâmetro - as aulas repetitivas. No qual, será baseado nos estudos de Souza Amorim e Moura Nicacio (2012), trazendo na perspectiva de produção industrial, a curva de aprendizagem indicaria o tempo necessário para que o operador possa aprender a exercer uma função em sua máxima produtividade. Analogamente, para o professor, este período de aprendizagem (como influência) se deu ao longo de toda a experiência acumulada em seus 40 anos de trabalho na área. Então, para o período analisado, mesmo quando é a primeira vez ministrando o conteúdo naquele ano, considera-se que não há curva de aprendizagem, já que ele já possui domínio total sobre a disciplina. Portanto, já no início de cada dia, o docente estaria atuando com sua máxima capacidade produtiva. Assim, para cada dia, utilizou-se

a primeira aula como parâmetro comparativo para as cinco aulas subsequentes, já que o conteúdo delas era exatamente igual às anteriores.

Para dar início à análise, como consequência, em geral notava-se (nos momentos em sala) um cansaço demonstrado na postura, através da coluna torta, ombros tensos tomando forma corcunda e alternância do apoio do corpo pelas pernas, movimentos estes feitos para compensar o corpo enrijecido e tenso devido ao fato de ficar o tempo todo em pé segurando a apostila e giz, podendo levar a distúrbios musculoesqueléticos (Zorzanelli et al., 2016, p.81).

Ainda antes de abordar as aulas individualmente, cabe destacar o comportamento observado em cada um dos dois intervalos, que eram realizados na sala dos professores. Expressava-se uma fisionomia casada, média ou pouca comunicação com demais colegas de trabalho (se comparado com outros docentes mais novos), tinha o costume de sempre sentar no mesmo lugar da sala, permanecer o intervalo inteiro sentado, e a recusa de participar dos poucos eventos de entretenimento que acontecia na escola na hora do intervalo (mágicas, shows musicais e apresentações artísticas) – agravando-se esse comportamento no 2º intervalo do dia. Também, considerando a cultura docente de Pentead e Souza Neto (2019), os assuntos gerais que se tinham na sala dos professores eram mais voltados a assuntos descontraídos de fora do trabalho, enfatizando o item 11, e uma satirização amigável relacionado ao conteúdo apresentado no item 5.

Analisando a 2ª aula, nota-se no docente uma dificuldade para pensar no que precisava falar, o que chama atenção uma vez que o mesmo conteúdo havia sido proferido com facilidade na aula anterior. Além disso, percebeu-se a queda de potência da voz e um menor ritmo no andamento da aula. Pode-se interpretar como uma “oscilação de tempo” no desempenho do professor, já que na 3ª aula, após o 1º intervalo, seu desempenho e energia passam a ser quase semelhantes ao da 1ª aula, e tal dificuldade do docente de se localizar no processo repetitivo é semelhante ao processo expresso na entrevista do caso analisado de Souza Amorim e Moura Nicacio (2012) nos momentos que ocorria as oscilações.

A partir da segunda metade da jornada, que inclui respectivamente a 4ª aula, o intervalo e a 5ª aula, nota-se um incremento da suscetibilidade, da apatia e da irritabilidade, além do agravamento das questões anteriores, que são algumas das expressões destacadas pelo Machado et al. (2015), podendo caracterizar-se pela fadiga (Souza Amorim e Moura Nicacio, 2012). No entanto, durante este período, apesar do segundo intervalo, não foi possível notar uma variação relevante expressada pela conduta do docente que caracteriza uma “oscilação de tempo”. Por fim, na 6ª aula, somando-se ao cenário já elucidado, registrou-se uma conduta, compartilhada com os alunos, de dispersão na sala de aula. Também passava a transmitir os conteúdos mais rapidamente, sem trazer muitas informações além da apostila, se comparado com as aulas anteriores. Deste modo, nota-se mais uma vez a “oscilação de tempo” comparando a 4º-5ª aula com a 6ª aula, pois o mesmo precisava de uma maior energia e mais tempo para superar a própria dispersão e se localizar em seu processo de trabalho.

A jornada de trabalho do docente, apesar de não ser tão longa, afinal eram apenas pelo período da manhã, resultava em cinco horas de trabalho dentro de sala de aula (desconsiderando os intervalos) que gerava um cansaço extremo pelas condições destacadas – o cenário estressor já apresentado pelo Resk (2011 apud Machado et al., 2015). Mas também, pela condição das aulas repetitivas, que exerce pressão pelo tempo e desorientações no processo repetitivo devido a fadiga e o cansaço. E as consequências dessas aulas repetitivas são percebidas nas “oscilações de tempo” observadas anteriormente, que se difere de somente uma queda (em forma de curva gráfica) de energia ao longo do dia (como no

parâmetro cansaço extremo a longas jornadas de trabalho), pois são percebidas como intervalos de tempo maiores para a realização do ciclo de trabalho (como picos de baixo rendimento) quando comparado com o desempenho dos outros ciclos (dos dados vizinhos da curva gráfica) (Souza Amorim e Moura Nicacio, 2012).

Conclusões

Enfim, pode-se notar que as principais consequências da rotina do docente, devido às influências da “pressão pelo tempo” (trazidas do ET), pode desenvolver ou agravar a saúde física e mental do professor, mostrando assim como está ligado a SB. Nesse sentido, destacam-se dois parâmetros: de cansaço extremo a longas jornadas de trabalho, e de aulas repetitivas. O primeiro é quando se leciona por várias horas, sem o período de intervalo que propicie de fato um descanso total do docente (Resk, 2011 apud Machado et al., 2015). E o segundo, quando se leciona o mesmo conteúdo a várias turmas distintas, repetidas vezes, de um mesmo ano letivo. Logo, enfatiza-se a importância de se realizar mais estudos sobre esse último, pois ele pode ser percebido através das desorientações e diminuição de rendimento no trabalho, e ele pode realçar o cansaço e fadiga (Souza Amorim e Moura Nicacio, 2012), a “pressão pelo tempo” e o desgaste mais rápido devido a longa jornada de trabalho. Deste modo, esses parâmetros podem agravar mais a exaustão emocional do docente do que os demais aspectos da SB (Maslach e Jackson, 1981, apud. Carlotto & Palazzo, 2006).

Portanto, ressalta-se nesta conclusão as considerações de Penteado e Souza Neto (2019), que esses parâmetros podem ser evitados quando se tratar: do item 1, para que os docentes não neguem seu bem estar devido ao trabalho; assim facilitando o desenvolvimento do item 9, para enxergar seus limites de trabalhos para a melhoria da sua QVTD e que não caia a qualidade de seu ensino (fortemente evidenciado na 6ª aula do dia); e também para que seja criado uma nova concepção do trabalho docente diferente da imagem distorcida tratada no item 10, de um professor perfeito, virtuoso e desumano. Sendo de extrema importância, serem abordados na formação dos professores, pois os docentes poderão avaliar as possíveis consequências a sua QVTD ao se vincularem em alguma modalidade de cultura escolar, condições de trabalho e distribuição de carga horária. Não só, mas reconsiderar e reformular o que tem sido da cultura docente.

Agradecimentos

Para a concretização desse estudo, eu (Chacon-Rodrigues) sou muito grata pelo reconhecimento, incentivo e orientações do Prof. Dr. Leonardo A. Testoni, pelas coorientações que recebi da minha mãe, psicóloga Marcia Chacon A. Rodrigues, pelas ajudas e apoios da Yasmin dos Santos de Araujo, do Vinicius Chacon Rodrigues, e da Mariana Moreira Lopes, e pela revisão do Pedro Augusto Nascimento da Silva.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (2002) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. C.; & Biklen, S. K. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. [s.n.], Porto Editora
- Brasil, Ministério da Saúde (1999). Lista de doenças relacionadas ao trabalho. Brasília. Recuperado de https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/1999/prt1339_18_11_1999.html, acessado 11 de abril de 2020.
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. D. S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22, 1017-1026.

Lema.

¿Cuál educación científica es deseable frente a los desafíos en
nuestros contextos latinoamericanos? Implicaciones para la
formación de profesores.

-
- Carlotto, M. S. (2004). Síndrome de burnout e características de cargo em professores universitários. *Revista Psicologia: organizações e trabalho*, 4(2), 145-162.
- Carlotto, M. S. (2010). Síndrome de Burnout: diferenças segundo níveis de ensino. *Psico*, 41(4), 495-502.
- Filho, L. (2020 de janeiro de 10). Síndrome de burnout está cada vez mais presente na vida dos brasileiros: Fenômeno causado pelo ambiente de trabalho atinge cerca de 30% dos profissionais brasileiros. *Jornal da USP*. Recuperado: <https://jornal.usp.br/atualidades/sindrome-de-burnout-esta-cada-vez-mais-presente-na-vida-dos-brasileiros/>, acessado 11 de Abril de 2020.
- Freitas, L. C. (2014) Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 129, p. 1085-1114.
- Lima, C. D. N. M. B., & Morais, A. N. (2018) Prevalência e fatores de risco do burnout nos docentes universitários. *Revista Contemporânea de Educação*, 13(27), 453-471.
- Machado, V. R., Boechat, I. T., & Santos, M. F. R. (2015). Síndrome de burnout: uma reflexão sobre a saúde mental do educador. *Revista Transformar*, (7), 257-272.
- Neto, A. C. (2006). A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital. 96f (Masters dissertation – *Universidade Estadual de Maringá*, Maringá).
- Penteado, R. Z., Souza Neto, S. (2019). Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saúde e Sociedade*, v. 28, p. 135-153.
- Rodrigues, M. C. A. (2010) Os sentidos do trabalho para profissionais de Recursos Humanos. 73f (Monografia – *Faculdade de Saúde da Universidade Metodista de São Paulo*, São Bernardo do Campo)
- Santos, A. A. D., & Nascimento Sobrinho, C. L. (2012). Revisão sistemática da prevalência da Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental e médio. *Revista baiana de saúde pública*, 35(2), 299.
- Souza Amorim, A., & de Moura Nicacio, J. E. (2012). Redução da produtividade como uma das consequências do cansaço físico, em tarefas repetitivas. *Revista de Estudos Sociais*, 14(28), 198-211.
- Zorzaneli, R., Vieira, I., & Russo, J. A. (2016). Diversos nomes para o cansaço: categorias emergentes e sua relação com o mundo do trabalho. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 20, 77-88.