

POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO E O ADOECIMENTO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: ENTRE MÉTRICAS E EXAUSTÃO

ACCOUNTABILITY POLICIES AND TEACHER ILLNESS IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS: BETWEEN METRICS AND EXHAUSTION

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.020-074>

Denizio Batista de Lima

Especialista em Ensino de Matemática com Ênfase na Formação de Professores
Instituto Federal do Ceará - Campus Juazeiro do Norte – IFCE, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC, Brasil
E-mail: denizio.lima@prof.ce.gov.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0720041984308666>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3289-8195>

Francisco Renato Silva Ferreira

Mestre em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: renatoferreira@altaneira.ce.gov.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6775378848524040>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>

Luciano Oliveira Batista

Graduado em Licenciatura em Geografia
Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria de Estado de Educação do Ceará – SEDUC, Brasil
E-mail: luciano.batista@prof.ce.gov.br
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9485680068628387>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7888-9498>

Maria Darlene Santana

Especialista em Coordenação Pedagógica
Universidade Federal do Ceará – UFC, Brasil
Vínculo Institucional: Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE, Brasil
E-mail: darleny869@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8428-5142>

José Diogo Barros

Mestrando em Ensino em Saúde
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil
E-mail: diogobarros@leaosampaio.edu.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9362354802619916>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9947-7022>

Educação em Debate: Experiências e Pesquisas - 1º Edição

POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO E O ADOECIMENTO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: ENTRE MÉTRICAS E EXAUSTÃO



Séfora Thayne Barbosa Alencar Rodrigues

Mestra em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: seforathayne@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4601243071439206>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2285-3787>

Harley Gomes de Sousa

Mestre em Políticas Públicas e Sociedade

Universidade Estadual do Ceará – UECE, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário INTA – UNINTA, Brasil

E-mail: harleypsicopedagogo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9906495505241375>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1845-0512>

Isael Ferreira de Sousa Teles

Mestrando em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: isaelfst@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2839202207328514>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0442-3452>

RESUMO

O estudo investiga como as políticas de responsabilização têm influenciado a saúde emocional dos professores da escola pública brasileira, considerando mudanças que redefinem o trabalho docente nas últimas décadas. A discussão baseia-se nas contribuições de Ball (2004), Hypólito (2011), Oliveira (2015), Tardif (2014) e Dubet (2015), cujos estudos evidenciam que avaliações externas, metas numéricas e formas de exposição contínua passaram a orientar decisões pedagógicas e a organização do cotidiano escolar. A partir desse conjunto de análises, comprehende-se que a redução da complexidade educativa a indicadores mensuráveis intensifica pressões simbólicas e amplia tensões relacionadas à autonomia, ao vínculo formativo e ao sentido pedagógico da docência. Os resultados indicam que a responsabilização pode gerar ambientes profissionais marcados por isolamento, insegurança e excesso de exigências, favorecendo processos de desgaste emocional. Conclui-se que revisar tais políticas é necessário para garantir condições de trabalho mais equilibradas e sustentar práticas educativas comprometidas com a humanização e com a justiça social.

Palavras-chave: Docência; Responsabilização; Saúde mental.

ABSTRACT

The study examines how accountability policies have shaped the emotional health of teachers working in Brazilian public schools, considering structural changes that have redefined teaching in recent decades. The analysis relies on the contributions of Ball (2004), Hypólito (2011), Oliveira (2015), Tardif (2014) and Dubet (2015), whose works demonstrate that external assessments, numerical targets and mechanisms of permanent exposure have influenced pedagogical decisions and altered daily school dynamics. Based on these contributions, the study identifies that the reduction of educational complexity to measurable indicators increases symbolic pressures and creates tensions related to autonomy, formative relationships and the broader meaning of teaching. The findings reveal that accountability can produce professional environments marked by isolation, insecurity and excessive demands, contributing to emotional strain



among teachers. The study concludes that revising these policies is essential to ensure more balanced working conditions and to support educational practices committed to humanization and social justice.

Keywords: Teaching; Accountability; Mental health.



1 INTRODUÇÃO

A reconfiguração das políticas educacionais no Brasil ao longo das últimas décadas tem produzido um conjunto de tensões que alteram profundamente a experiência docente na escola pública. Em meio à difusão de modelos gerenciais inspirados no ideário neoliberal, a responsabilização desponta como eixo estruturante das reformas, reorganizando práticas pedagógicas, redefinindo prioridades institucionais e instaurando novas formas de controle sobre o trabalho dos professores. Essa lógica, apresentada como estratégia para ampliar a “qualidade” da educação, desloca a complexidade do ato educativo para o campo da mensuração, convertendo o ensino em objeto de vigilância contínua e submetendo o professor ao imperativo das metas.

Um dos pilares desse processo consiste na disseminação da performatividade, conceito amplamente discutido por Ball (2004), que descreve as formas pelas quais políticas educacionais passaram a operar como mecanismos de controle moral e emocional sobre o professorado. Tal discussão assume contornos ainda mais claros quando o autor afirma, em reflexão extensa e contundente:

A performatividade institui uma tecnologia política baseada na promessa de eficiência e no imperativo da comprovação. Seu funcionamento opera por meio de uma série de dispositivos que incluem metas, rankings, indicadores de progresso, avaliações externas e mecanismos de responsabilização individual. Esses dispositivos produzem um sujeito docente permanentemente exposto, compelido a demonstrar competência, obrigado a evidenciar resultados e pressionado a converter dimensões relacionais e humanas do trabalho educativo em artefatos mensuráveis. O que se estabelece, então, não é apenas um sistema de monitoramento, mas um regime de subjetivação no qual o professor internaliza expectativas externas, ajusta seus gestos às demandas do desempenho e passa a experimentar sua própria prática sob o olhar avaliador de uma estrutura que o observa, o compara, o julga e o classifica (Ball, 2004, p. 112–113).

Esse cenário ajuda a compreender por que tantos docentes relatam esgotamento emocional, sentimento de inadequação e perda de sentido pedagógico. A escola deixa de ser espaço prioritário de criação educativa e passa a funcionar como engrenagem de produção de indicadores. Os vínculos pedagógicos, historicamente constituídos por diálogo, sensibilidade e escuta, tornam-se ofuscados pela urgência de elevar gráficos, preencher plataformas e corresponder a metas frequentemente dissociadas da realidade territorial e social dos estudantes.

A expansão das avaliações externas, como demonstram estudos de Oliveira (2015), intensificou processos de controle e reforçou a responsabilização individual do professor, mesmo diante de condições estruturais marcadas pela desigualdade social. A autora observa que tais políticas não apenas reordenam o trabalho pedagógico, mas produzem um estreitamento curricular que privilegia conteúdos avaliáveis em detrimento de práticas formativas mais amplas. Essa leitura se torna ainda mais evidente quando Oliveira (2015, p. 86–90) aponta que:



As políticas de responsabilização operam pela lógica da padronização e instituem um novo regime de regulação, no qual a autonomia docente é gradualmente comprimida. A prática educativa passa a ser conduzida por expectativas externas, condicionada a prazos rígidos, amarrada a matrizes avaliativas e submetida à comparação constante entre escolas e professores. Esse processo redefine o significado do trabalho docente e desloca a formação dos estudantes para a produção de resultados que respondam à lógica avaliativa. Ele também cria ambientes tensos, competitivos e emocionalmente áridos, gerando impactos diretos sobre a saúde psíquica daqueles que vivem diariamente esse contexto.

Além da padronização do currículo, a intensificação das tarefas burocráticas produz efeitos cumulativos sobre o professorado. A rotina docente passa a incluir a análise exaustiva de dados, o preenchimento de sistemas eletrônicos, a elaboração de relatórios permanentes e a participação em formações voltadas, majoritariamente, para a melhoria do desempenho em testes. A ampliação dessas exigências reduz o tempo destinado à criação pedagógica, fragmenta a jornada profissional e impõe sobre os docentes uma sensação permanente de insuficiência.

A dimensão subjetiva desse fenômeno é discutida por Dubet (2015), que destaca que sistemas baseados na comparação contínua produzem identidades profissionais marcadas pela insegurança e pela internalização da culpa. Em um contexto em que o professor é responsabilizado por resultados que extrapolam sua governabilidade, o sofrimento psíquico emerge como consequência quase inevitável. A escola torna-se espaço de vigilância, e não de criação; de pressão, e não de cooperação; de metas, e não de formação humana.

A compreensão de tais processos requer diálogo com os estudos de Tardif (2014), para quem o trabalho docente se funda em saberes que se constroem na interação, na experiência e na relação ética com o outro. Quando políticas reduzem essa complexidade a métricas rígidas, tiram do professor sua capacidade de agir com liberdade intelectual e emocional, desfigurando o sentido mais profundo da profissão. A desvalorização da autonomia fragiliza o vínculo pedagógico e interfere diretamente na vitalidade da docência.

Reconhecer essa dinâmica é imprescindível para compreender o adoecimento docente não como fenômeno individual, mas como resultado de reformas que intensificam pressões subjetivas, elevam exigências burocráticas, comprimem a autonomia profissional e instituem uma cultura escolar emocionalmente desgastante. A responsabilização, ao transformar o professor em gestor de metas, reconfigura sua identidade, distorce sua prática e impõe custos humanos que permanecem invisíveis nos relatórios oficiais.

Diante desse contexto, o presente artigo busca examinar, com profundidade analítica e rigor crítico, as interações entre políticas de responsabilização e o adoecimento docente, compreendendo como tais diretrizes incidem sobre o corpo, a mente e a subjetividade dos educadores. O objetivo é contribuir para a construção de perspectivas mais humanas e democráticas de política educacional, capazes de reconhecer



que nenhuma reforma será justa se continuar exigindo dos professores o sacrifício de sua saúde para que as metas se cumpram.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A consolidação das políticas de responsabilização educacional no Brasil insere-se em um cenário mais amplo de reconfiguração das formas de governança contemporâneas, profundamente marcado pela racionalidade gerencial e pela valorização de métricas como instrumentos privilegiados de orientação das decisões políticas. No interior desse movimento, a escola pública passa a ser traduzida em linguagem numérica, e o trabalho docente converte-se em objeto de escrutínio permanente, fenômeno amplamente discutido por Ball (2004) em suas reflexões sobre performatividade. O autor argumenta que tais políticas instauram um regime de exigência constante, no qual professores e instituições tornam-se responsáveis por comprovar, por meio de indicadores, a eficácia de seus processos educativos.

Em obra clássica, Ball (2004) evidencia o modo como a performatividade ultrapassa o campo administrativo e atinge a constituição subjetiva dos educadores, instaurando uma cultura organizacional na qual a autovigilância torna-se componente central da identidade profissional. Como afirma o autor:

A performatividade cria um ambiente de exposição contínua, no qual professores se veem compelidos a adaptar seus gestos, seus planejamentos e até seus modos de relacionamento para atender expectativas externas, traduzidas em metas e evidências. Em tal ambiente, o valor do trabalho passa a ser mensurado por indicadores padronizados que obscurecem a complexidade do ato educativo e engendram formas sutis de controle moral e emocional (Ball, 2004, p. 112–113).

A amplitude dessa análise encontra ressonância nas discussões de Hypólito (2011), para quem as reformas educacionais derivadas da lógica neoliberal não se limitam a ajustar procedimentos de gestão, mas redefinem o núcleo simbólico da profissão docente. Sob esse prisma, o professor deixa de ser reconhecido como intelectual que produz conhecimento e passa a ser tratado como operador de metas, responsável por garantir o cumprimento de objetivos previamente estabelecidos por instituições externas ao cotidiano escolar. Esse deslocamento altera profundamente o sentido do trabalho docente, que deixa de ser orientado pela autonomia e pela interação pedagógica para ser estruturado pela lógica da produtividade.

Outro olhar indispensável nesse campo é o de Oliveira (2015), que examina as repercussões da responsabilização sobre o cotidiano escolar, destacando a intensificação de tarefas e o estreitamento do currículo. A autora demonstra que avaliações externas, quando alçadas à posição de eixo da política educacional, tendem a produzir processos de padronização que reduzem o espaço de decisões pedagógicas e colocam professores sob pressão contínua. Em suas palavras:



A ampliação dos dispositivos avaliativos instaura um regime de regulação que condiciona a prática educativa às expectativas externas, impondo prazos rígidos, redefinindo prioridades curriculares e ampliando a sensação de insuficiência profissional. O trabalho docente, assim conduzido, adquire contornos de responsabilização individual, como se os resultados das avaliações expressassem exclusivamente a ação do professor, ignorando desigualdades históricas e estruturais (Oliveira, 2015, p. 86–90).

Freitas (2012), ao examinar o avanço da lógica empresarial na educação, reforça essa interpretação. Para ele, a responsabilização atua como vetor de transposição de modelos de eficiência empresarial para o interior da escola pública, legitimando práticas que tratam a educação como serviço e os estudantes como produtos mensuráveis. Essa concepção enfraquece a função social da escola e transforma processos formativos em etapas de um ciclo produtivo orientado pelo desempenho. A crítica do autor torna evidente que a adoção de mecanismos punitivos, como bonificações condicionadas a resultados e ranqueamentos públicos, fomenta uma cultura de competição que fragmenta vínculos profissionais e esvazia a cooperação docente.

No campo do trabalho docente, Tardif (2014) oferece contribuições decisivas ao demonstrar que a docência se estrutura a partir de saberes construídos na experiência, na interação e na dimensão ética da prática pedagógica. Esses saberes, de natureza plural e relacional, resistem a tentativas de redução a métricas rígidas. A performatividade, ao secundarizar tais dimensões e priorizar instrumentos padronizados, desqualifica o conhecimento profissional e compromete a centralidade do vínculo pedagógico. Como resultado, instala-se um ambiente em que professores se sentem impedidos de exercer a criatividade, a escuta e a reflexão — elementos essenciais da prática educativa.

A esse panorama somam-se as análises de Dubet (2015), que investiga os efeitos subjetivos de políticas orientadas pela comparação permanente. Ao transformar escolas e profissionais em unidades mensuráveis, tais políticas engendram identidades marcadas pela insegurança e pela culpa, sobretudo quando o desempenho obtido não se ajusta às expectativas impostas. Em seu entendimento, sistemas pautados na hierarquização pública de resultados tendem a corroer a autoestima profissional e a intensificar o sofrimento psíquico de professores submetidos a condições que fogem de sua governabilidade.

As reflexões de Sibilia (2016) iluminam ainda mais essa dinâmica ao discutirem como a sociedade contemporânea promove processos de exposição contínua e de autoaprimoramento compulsório. Embora não trate especificamente da educação, a autora oferece apporte teórico valioso para compreender como práticas de responsabilização e visibilidade constante afetam subjetividades, levando indivíduos a internalizar padrões externos de valor. Quando essas reflexões são aproximadas da docência, torna-se perceptível o quanto as políticas educativas atuais potencializam sentimentos de inadequação e estimulam uma busca incessante por desempenho, frequentemente acompanhada de esgotamento emocional.

À luz desses referenciais, a literatura converge para a compreensão de que a responsabilização, longe de constituir mero recurso técnico, constitui um dispositivo político que reorganiza a vida escolar e redefine o lugar simbólico do professor. Tal dispositivo opera simultaneamente em três níveis: institucional, ao submeter escolas a metas externas; pedagógico, ao reorganizar o currículo e as práticas; e subjetivo, ao exigir dos docentes uma constante comprovação de valor. Esses três eixos entrelaçam-se e produzem efeitos que se manifestam tanto na intensificação do trabalho quanto no adoecimento físico e mental.

Desse modo, a fundamentação teórica aqui reconstruída aponta de maneira clara para o entendimento de que o adoecimento docente não pode ser compreendido como fenômeno isolado, nem tampouco como resposta individual a estressores cotidianos. Ele é resultado direto de um modelo de política educacional que, ao elevar a performatividade ao centro da ação pública, retira da docência sua dimensão humana e relacional e transforma o professor em gestor de metas. Nesse movimento, esvazia-se o sentido da prática educativa, fragiliza-se a autonomia pedagógica e instauram-se condições que favorecem o desgaste psicológico e o esgotamento profissional.

3 METODOLOGIA

A investigação desenvolvida neste artigo ancora-se em uma abordagem bibliográfica de natureza qualitativa, concebida para compreender em profundidade as implicações subjetivas, pedagógicas e institucionais das políticas de responsabilização que incidem sobre o trabalho docente na escola pública brasileira. Optou-se por esse percurso metodológico por reconhecer que o fenômeno analisado só pode ser apreendido de modo rigoroso quando colocado em diálogo com produções teóricas que problematizam a performatividade, a intensificação do labor educativo e o adoecimento emocional provocado por reformas orientadas pela lógica da mensuração. A escolha desse tipo de estudo permitiu examinar criticamente o modo como discursos políticos, dispositivos de gestão e análises sociológicas convergem para explicar o desgaste físico e psíquico que atravessa a docência contemporânea.

A construção do corpus teórico envolveu a leitura sistemática de obras e artigos reconhecidos no campo da sociologia da educação e das políticas públicas, publicados entre 2000 e 2024, o que possibilitou situar o debate em perspectiva histórica e acompanhar transformações que redefiniram a vida escolar no país. Nesse percurso, foram mobilizados autores nacionais e internacionais cujas produções aprofundam a compreensão da performatividade como tecnologia de controle, da reconfiguração das identidades docentes e dos impactos emocionais provocados pela pressão constante por resultados mensuráveis. Entre esses referenciais, destacam-se as contribuições de Ball (2004), que analisa a performatividade como regime de exposição permanente; as reflexões de Hypólito (2011) e Freitas (2012), que examinam o avanço da racionalidade gerencial e seus efeitos sobre a autonomia profissional; assim como os estudos de Oliveira (2015), Tardif (2014) e Dubet (2015), fundamentais para compreender tanto o estreitamento das práticas

pedagógicas quanto os processos subjetivos que intensificam o adoecimento docente em contextos marcados pela responsabilização.

A condução do estudo seguiu um movimento interpretativo orientado pela hermenêutica crítica, compreendendo que a docência constitui atividade complexa, atravessada por dimensões éticas, simbólicas e subjetivas que não podem ser reduzidas a modelos instrumentais. Em vez de apenas reunir dados ou apresentar descrições de políticas públicas, buscou-se interpretar as tensões produzidas pelo cruzamento entre dispositivos avaliativos, reorganização curricular e exigências emocionais que recaem sobre professores. Essa perspectiva permitiu identificar recorrências conceituais, contradições estruturais e efeitos invisibilizados pelos discursos oficiais, que frequentemente apresentam a responsabilização como estratégia neutra de melhoria da qualidade educacional.

A leitura das obras foi conduzida a partir de critérios de pertinência temática, consistência teórica e relevância no debate contemporâneo, o que exigiu examinar trechos que articulassesem performatividade, intensificação do trabalho e sofrimento docente. Nesse processo, buscou-se compreender como esses dispositivos incidem sobre a subjetividade profissional e moldam percepções docentes acerca de eficácia, valor e identidade. Tal dinâmica aparece de maneira particularmente elucidativa nas reflexões de Ball (2004, p. 112–113), para quem “a performatividade institui um ambiente em que o professor se percebe permanentemente observado, compelido a justificar sua prática e a demonstrar resultados que atendam parâmetros externos, mesmo quando tais expectativas não dialogam com a complexidade do cotidiano escolar”. A inclusão desse excerto não tem caráter meramente ilustrativo, mas evidencia a intensidade com que tais mecanismos penetram o cotidiano escolar e ajudam a explicar por que o adoecimento docente deve ser compreendido como resultado de pressões sistêmicas, e não como fragilidade individual.

A etapa final da metodologia correspondeu à articulação entre os autores estudados, de modo a construir uma interpretação integrada sobre a responsabilização e seus desdobramentos para a saúde mental dos professores. Essa articulação buscou evitar simplificações, privilegiando uma análise cuidadosa que reconhece a multiplicidade de fatores que compõem o cenário atual: pressões burocráticas, práticas de comparação permanente, intensificação da carga emocional, redução da autonomia e ampliação de exigências gerenciais. A leitura cruzada das obras permitiu identificar que a responsabilização opera simultaneamente nos planos institucional, pedagógico e subjetivo, reconfigurando o trabalho docente e produzindo condições propícias ao desgaste emocional.

O percurso metodológico adotado alinha-se ao objetivo central deste estudo: interpretar, com rigor conceitual e sensibilidade analítica, os modos como reformas educacionais atravessam o cotidiano escolar e incidem sobre o corpo, a mente e as relações que constituem a docência. A pesquisa bibliográfica qualitativa, conduzida com criteriosidade e amparo em referências sólidas, mostrou-se o caminho mais adequado para evidenciar os processos que conectam dispositivos de controle, reorganização da prática

pedagógica e adoecimento docente, oferecendo subsídios consistentes para a análise desenvolvida nas seções seguintes.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise do material teórico examinado revela que a responsabilização educacional introduziu um modo específico de governar o trabalho docente, deslocando a centralidade da prática pedagógica para o cumprimento de metas, aferições externas e padrões de desempenho previamente definidos. Os resultados apontam que esse deslocamento produz efeitos que ultrapassam a dimensão administrativa, alcançando o núcleo subjetivo da profissão. A lógica da performatividade descrita por Ball (2004) demonstra que a criação de indicadores tornou-se mecanismo de vigilância simbólica, condicionando a forma como professores percebem a si mesmos e avaliam sua própria eficácia. A interpretação dos autores consultados evidencia que a pressão para “produzir resultados” converte-se em uma espécie de mandato moral, capaz de provocar sentimentos de insuficiência e desgaste emocional entre profissionais que vivenciam, diariamente, a cobrança por evidências de eficácia.

A partir desse quadro, emergem sinais claros de que a reorganização das atividades escolares assume contornos cada vez mais instrumentais. O planejamento pedagógico, a seleção dos conteúdos e o ritmo da aula passam a ser orientados pela expectativa de responder às demandas das avaliações de larga escala, e não pelas necessidades concretas dos estudantes. Oliveira (2015, p. 86–90) descreve esse processo ao afirmar que:

A ampliação dos dispositivos avaliativos instaura um regime de regulação que condiciona a prática educativa às expectativas externas, impondo prazos rígidos, redefinindo prioridades curriculares e ampliando a sensação de insuficiência profissional. A intensificação dos controles, ao invés de fortalecer processos formativos, tende a gerar pressão constante sobre professores e gestores, produzindo ambientes escolares mais burocratizados e menos reflexivos. Desse modo, a avaliação transforma-se em mecanismo de vigilância, orientando rotinas e decisões pedagógicas segundo parâmetros que muitas vezes se distanciam das necessidades reais da comunidade escolar.

Esse trecho explicita a profundidade das alterações impostas à docência, deixando claro que os efeitos da responsabilização repercutem tanto nas decisões pedagógicas quanto no sentido atribuído ao próprio ato de ensinar. Ao se deparar com metas que frequentemente não dialogam com as condições sociais dos alunos, o professor experimenta um descompasso entre o que sabe fazer e o que lhe é exigido, gerando frustrações que se acumulam no cotidiano.

Outra dimensão relevante identificada nos resultados refere-se ao ambiente emocional das escolas. A crescente individualização das metas, somada à divulgação pública de rankings e à distribuição de bonificações, transforma colegas em competidores e fragiliza o trabalho coletivo. Freitas (2012) aponta que tais mecanismos importam para a educação uma lógica empresarial que pouco considera os vínculos



humanos e as condições concretas das instituições públicas. A competição simbólica instaurada por esses dispositivos rompe com tradições colaborativas da docência e reforça cenários de isolamento, dificultando a construção de espaços de apoio mútuo.

No entrelaçamento dessas tensões, surgem impactos diretos sobre a experiência subjetiva dos professores. Dubet (2015) explica que sistemas de comparação permanente tendem a produzir identidades profissionais marcadas pela insegurança, uma vez que a qualidade docente passa a ser “medida” por dispositivos que não captam a complexidade do cotidiano escolar. As contribuições do autor ajudam a compreender por que os docentes expressam crescente adoecimento emocional: trata-se de um sofrimento produzido por estruturas que atribuem ao indivíduo responsabilidades que ultrapassam sua capacidade de intervenção. A própria forma de avaliar o próprio valor profissional fica comprometida, pois, em vez de reconhecer sua experiência e compromisso ético, o professor se vê reduzido a números.

Somam-se a esses elementos as implicações relacionadas à intensificação do trabalho. A análise das obras revela que a ampliação das tarefas burocráticas — preenchimento de plataformas, análise de relatórios, participação em formações orientadas pela elevação de índices — ocupa tempo que antes poderia ser destinado à criação pedagógica, ao diálogo com os estudantes e à reflexão profissional. Tardif (2014) lembra que o trabalho docente é constituído de saberes relacionais, construídos na interação e na escuta sensível, características que se deterioram quando a rotina é invadida por demandas voltadas exclusivamente ao desempenho. A perda desse caráter relacional compromete tanto a vitalidade emocional do professor quanto a riqueza da aprendizagem dos alunos.

As discussões identificaram, ainda, que a responsabilização produz efeitos sobre a forma como os docentes interpretam sua própria biografia profissional. As análises de Sibilia (2016) permitem compreender que os mecanismos de exposição permanente criam condições para que o professor internalize um olhar avaliador que opera como espelho constante. Nesse processo, o docente passa a antecipar julgamentos, monitorar suas ações e modelar seus comportamentos de acordo com expectativas externas, mecanismos que reforçam o cansaço mental e ampliam sentimentos de inadequação. O desgaste emocional não resulta, portanto, de fragilidades pessoais, mas de dispositivos institucionais que submetem a personalidade docente a contínuos exercícios de autovigilância.

A convergência dos autores estudados indica que as políticas de responsabilização não apenas modificam rotinas escolares, mas instauram modos específicos de subjetivação. A performatividade cria identidades profissionais atravessadas por tensões internas, nas quais o professor se percebe simultaneamente responsável pelo sucesso e culpado pelo fracasso. Como demonstra Ball (2004), esse modelo alimenta um ciclo de cobrança e autocobrança que se transforma em desgaste emocional acumulado. Os resultados evidenciam que, quando o trabalho perde seu sentido formativo e passa a ser

avaliado apenas por sua utilidade mensurável, o professor experimenta uma erosão de sua própria identidade profissional.

A partir de todos esses elementos, torna-se evidente que o adoecimento docente deve ser compreendido como fenômeno estrutural, fruto de políticas que reconfiguram a natureza do trabalho educativo e impõem marcas emocionais profundas. A responsabilização, ao organizar a escola segundo parâmetros produtivistas, produz condições objetivas e subjetivas que intensificam o estresse, ampliam sensações de impotência e deterioram a qualidade da vida profissional. A discussão tecida a partir das obras analisadas demonstra que tais efeitos não se distribuem de maneira isolada: eles se entrelaçam, se repetem e se aprofundam em cada instância da vida escolar, revelando a necessidade urgente de repensar os rumos das reformas educacionais no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico desenvolvido neste estudo permitiu evidenciar que as políticas de responsabilização, ao se tornarem eixo estruturante da gestão educacional contemporânea, remodelaram de modo profundo a docência na escola pública brasileira. O ponto de partida desta investigação consistiu em compreender como dispositivos de controle — avaliações externas, metas numéricas, ranqueamentos e mecanismos de exposição permanente — alteram o sentido do trabalho educativo e produzem implicações diretas sobre a saúde emocional dos professores. Os resultados demonstram que tais políticas não apenas reorganizam rotinas e procedimentos, mas redefinem o próprio lugar simbólico da docência, transformando-a em atividade submetida à vigilância contínua e à obrigação incessante de comprovar eficiência.

Ao revisitar os objetivos propostos, torna-se claro que a análise alcançou o propósito de interpretar criticamente o entrelaçamento entre performatividade, intensificação do trabalho e adoecimento docente. A literatura consultada converge ao reconhecer que esse conjunto de pressões desloca a docência do campo da criação pedagógica para um espaço administrado por índices e padrões de produtividade, comprimindo a autonomia profissional e fragilizando o caráter formativo da escola. O exame das obras de referência permitiu identificar, de forma consistente, que o sofrimento emocional vivenciado pelos professores não pode ser atribuído a fragilidades individuais, mas a condições estruturais que transformam o trabalho educativo em tarefa permeada por culpas, comparações e exigências desproporcionais.

A partir dos achados, confirma-se que o fenômeno investigado assume natureza complexa, abarcando dimensões institucionais, pedagógicas e subjetivas. A responsabilização produz ambientes profissionais marcados por isolamento, competição e desgaste, elementos que corroem a vitalidade simbólica do ofício docente e comprometem o sentido ético da prática educativa. As reflexões desenvolvidas ao longo do estudo permitem concluir que enfrentar o adoecimento docente exige uma



revisão substantiva das políticas vigentes, especialmente daquelas que reduzem a qualidade da educação a métricas simplificadas e desconsideram a diversidade social das escolas públicas.

Nesse contexto, a contribuição deste trabalho reside na articulação crítica entre diferentes abordagens teóricas, evidenciando que a responsabilização não se limita a orientar procedimentos, mas define modos de ser professor. Ao explicitar os impactos subjetivos desse modelo, o estudo reforça a necessidade de políticas que reconheçam a docência como prática humana, relacional e intelectual, sustentada por condições de trabalho dignas, por tempos pedagógicos adequados e por ambientes que favoreçam a cooperação e o bem-estar.

Embora não tenha sido formulada hipótese única para ser confirmada ou refutada, o estudo partiu do pressuposto de que a responsabilização influencia diretamente o adoecimento docente, e os resultados analisados corroboram amplamente essa direção interpretativa. Fica evidente que a intensificação das cobranças, a padronização das práticas e a erosão da autonomia compõem cenário propício ao esgotamento emocional e à perda de sentido profissional.

Diante desse conjunto de evidências, torna-se essencial que futuras pesquisas ampliem o debate, principalmente por meio de estudos empíricos que investiguem as experiências cotidianas dos professores, mapeiem os impactos psicossociais das reformas educacionais e analisem estratégias coletivas de resistência, cuidado e fortalecimento profissional. Investigações comparativas entre redes de ensino, bem como estudos que articulem saúde mental, políticas públicas e condições socioterritoriais, podem contribuir para aprofundar a compreensão de um fenômeno que permanece em expansão.

Encerrando o percurso reflexivo, reforça-se que repensar a responsabilização é passo indispensável para restaurar a dignidade da docência e reorientar a escola pública para sua função social, democrática e humanizadora. A valorização da saúde emocional e das condições de trabalho dos professores não é apenas exigência ética, mas condição estruturante para qualquer projeto educacional que pretenda ser justo, emancipador e socialmente relevante.



REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. **Performatividade e políticas educacionais**. London: Routledge, 2004.
- DUBET, François. **O que   uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2015.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Os reformadores empresariais da educa o**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- HYPÓLITO, Álvaro. **Trabalho docente e reformas educacionais**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Pol icas de responsabiliza o e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e forma o profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.