ISSN: 2358-8829

ADOECIMENTO EMOCIONAL-INSTITUCIONAL DOCENTE NAS ECOLOGIAS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES

Edilma Soares Machado Costa[1]

INTRODUÇÃO

O trabalho docente envolve decisões sobre tarefas, participação pedagógica, reconhecimento profissional e acesso a apoio que integram suas condições de exercício. Investigar o sofrimento nessa perspectiva exige acompanhar as relações docente-instituição, distinguindo condições de trabalho, experiência emocional e mudanças no vínculo institucional.

A dimensão emocional da docência integra uma tradição de pesquisa. Hargreaves (1998) situa o ensinar como prática emocional atravessada por relações sociais e condições de trabalho. Kelchtermans (2005) articula emoções, autocompreensão profissional, vulnerabilidade e micropolítica nas reformas educacionais. Dreer (2023), em revisão sistemática, examina relações do bem-estar docente com desfechos profissionais e educacionais, assinalando limites dos desenhos e contextos investigados. Essas contribuições reconhecem o caráter relacional da experiência docente.

A proposta denominada Adoecimento Emocional-Institucional Docente, doravante AEI, foi apresentada por Costa (2026) para interpretar institucionalmente o sofrimento profissional na docência. Neste artigo, examina-se sua contribuição perante conceitos que também abordam relações profissionais. A expressão “deterioração do vínculo docente-instituição” especifica a mudança relacional investigada, sem designar diagnóstico ou abranger toda experiência de sofrimento.

Wator, Patrick e Yip (2025) identificam interação colegial, valores coletivos, liderança, reconhecimento e relações professor-estudante como temas do pertencimento docente. A tensão deste estudo consiste em examinar se a articulação dessas dimensões no AEI organiza informação relevante sobre trajetórias ou renomeia interpretações disponíveis em outros conceitos. Trata-se de uma questão de desenvolvimento da proposta, sem pressupor ausência geral de pesquisas sobre o tema.

A lacuna assumida é explicitar as condições de uso do AEI e examinar argumentativamente seu alcance em situações construídas. Pergunta-se: como delimitar o AEI

[1] Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Paraguai. Mestra em Criminologia pela Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. E-mail: dra.edilma.machado@gmail.com.

para interpretar a articulação entre experiências emocionalmente prejudiciais, práticas institucionais e mudanças no vínculo docente-instituição, e que contribuição essa delimitação oferece diante de explicações concorrentes?

O objetivo geral é desenvolver uma interpretação institucional-relacional do AEI e examinar seu alcance mediante comparação teórica. Os objetivos específicos são: distinguir condições institucionais, experiência emocional e mudança relacional; explicitar referente, temporalidade, significação e alcance do vínculo; comparar a proposta com confiança, identificação e desidentificação organizacional e contrato psicológico; e formular implicações e limites para a investigação de trajetórias docentes.

Realiza-se um estudo teórico-conceitual qualitativo e interpretativo, com seleção intencional de referências e quatro contrastes: estado e trajetória, perda localizada e ambivalência, restituição e recomposição, e troca de referente. O resultado consiste em regras de delimitação também preserváveis pelas alternativas examinadas. A contribuição é de organização interpretativa, permanecendo aberta a autonomia explicativa.

METODOLOGIA

Desenvolveu-se um estudo teórico-conceitual qualitativo e interpretativo, com seleção intencional de referências e comparação argumentativa. Jaakkola (2020) fundamenta a explicitação do desenho e da função das teorias em artigos conceituais. Articulam-se síntese e diferenciação, sem aplicação integral de um dos desenhos discutidos pela autora. Analisam-se definições, distinções e inferências sobre a relação docente-instituição.

O corpus reúne 13 referências, de 1995 a 2026, selecionadas por sua função: contextualizar a experiência docente; discutir reconhecimento, pertencimento e condições de trabalho; fundamentar os comparadores e a perspectiva do dano social; e orientar o desenho conceitual. Inclui a publicação de origem do AEI. A pertinência argumentativa dessas obras não as converte em amostra representativa da literatura.

Realizou-se conferência dirigida em páginas editoriais, repositórios e textos acessíveis, restrita às definições e aos enunciados mobilizados. A ausência de registro prospectivo de busca e triagem impede caracterizar o percurso como revisão sistemática. Consultas limitadas a registros ou resumos sustentam apenas as informações neles disponíveis, sem extrapolação de resultados ou procedimentos.

A análise compreende delimitação das dimensões, construção de quatro contrastes e comparação das interpretações. Em cada contraste, explicitam-se descrição compartilhada, temporalidade, referente, inferências admitidas e informação ausente. A descrição cronológica

ISSN: 2358-8829

e a articulação dos comparadores constituem alternativas ao AEI. Uma distinção preservada por essas alternativas não demonstra vantagem exclusiva da proposta.

A unidade de análise é a trajetória de um docente diante de um referente institucional delimitado, em determinado período. Os exemplos são construções analíticas autorais, sem participantes, coleta de campo ou correspondência alegada com escolas reais. As regras e os contrastes constituem elaboração conceitual, sem validação empírica ou avaliação independente de desempenho.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ecologias escolares e experiência emocional

"Ecologias organizacionais escolares" designa, neste artigo, a articulação situada entre regras, recursos, relações de poder, decisões, práticas e condições de participação que compõem o trabalho na escola. É uma definição contextual de trabalho, sem equivalência presumida com uma teoria formal de ecologia organizacional. Uma decisão da secretaria, sua tradução pela direção e sua aplicação no cotidiano podem envolver mediações diferentes. A análise precisa identificar essas mediações antes de atribuir o acontecimento à escola como totalidade.

A vulnerabilidade profissional discutida por Kelchtermans (2005) situa a relevância das condições de reconhecimento e julgamento do trabalho. Depender de avaliações e decisões de outros não constitui, por si, deterioração do vínculo. Nesta proposta, vulnerabilização relacional designa a exposição a condições que podem fragilizar a participação, a sustentação profissional ou a possibilidade de contestação. Essa condição deve ser diferenciada tanto da experiência emocional quanto da mudança efetivamente reconstruída na relação docente-instituição.

O exame institucional também encontra interlocução em abordagens do burnout e das condições de trabalho. Maslach e Leiter (2016) discutem a experiência de burnout em relação ao trabalho e ao ambiente organizacional. Bakker e Demerouti (2017) articulam demandas e recursos a processos ocupacionais. Essas abordagens não podem ser caracterizadas como exclusivamente individuais para justificar a novidade do AEI. O recorte deste artigo acompanha mudanças no vínculo com um referente identificado, sem substituir a análise de exaustão, demandas ou recursos.

Reconhecimento e pertencimento no vínculo institucional

Reconhecimento e pertencimento são relevantes, mas não intercambiáveis. Brun e Dugas (2008) distinguem reconhecimento da pessoa, dos resultados, das práticas de trabalho e

ISSN: 2358-8829

da dedicação. Wator, Patrick e Yip (2025), em revisão de escopo, organizam o pertencimento docente em cinco temas relacionais e institucionais. Esses resultados sustentam a atenção ao contexto escolar, sem estabelecer que diferentes experiências sejam manifestações de um único processo.

Vínculo docente-instituição designa, neste estudo, o modo situado de o professor se relacionar com uma instituição identificada, reconstruído por expectativas, interpretações e posicionamentos. Pertencer à profissão, manter proximidade com colegas e confiar numa direção não são relações equivalentes. Um professor pode preservar seu compromisso com os estudantes e questionar decisões administrativas. A análise deve conservar essas diferenças, evitando converter uma perda localizada em deterioração de toda a relação institucional.

Permanecer no cargo é uma condição administrativa; a qualidade do vínculo exige informações próprias. A expressão “permanência sem pertencimento” pode nomear uma situação a investigar, mas não demonstra, isoladamente, uma trajetória de deterioração. É necessário reconstruir a condição anterior, o que mudou e a qual instituição se refere a narrativa. A contribuição de Dreer (2023) ao exame dos desfechos do bem-estar também requer cautela na direção das relações e no alcance dos resultados; relações profissionais não devem ser deduzidas automaticamente de um estado emocional.

Explicações concorrentes e perspectiva do dano social

Mayer, Davis e Schoorman (1995) distinguem confiança, antecedentes e consequências. A confiança não se confunde com qualquer avaliação favorável ou com um comportamento isolado. O escopo interpessoal do modelo exige cuidado ao utilizá-lo para interpretar uma organização: confiar numa direção identificada não equivale, sem justificativa adicional, a confiar na escola ou na rede. Nos contrastes deste artigo, o alvo da confiança é explicitado para limitar essa extensão.

Elsbach e Bhattacharya (2001) descrevem a desidentificação organizacional mediante separação identitária e categorização relacional negativa. Ela não se infere da simples ausência de identificação ou da discordância com uma decisão. Rousseau, Hansen e Tomprou (2018) incorporam uma perspectiva temporal ao contrato psicológico, que considera obrigações percebidas e suas mudanças. Logo, trajetória e transformação não constituem atributos exclusivos do AEI. A aplicação contratual exige informação sobre obrigações percebidas; uma expectativa genérica ou a falta de materiais não basta para presumir quebra de contrato psicológico.

ISSN: 2358-8829

O diálogo com a perspectiva do dano social amplia as perguntas sobre consequências institucionais que não se esgotam em categorias penais. Hillyard e Tombs (2007) discutem os limites de organizar a investigação social exclusivamente em torno do crime. Neste artigo, essa interlocução orienta a atenção a prejuízos emocionais e relacionais na escola, sem classificar toda experiência adversa como crime, ilícito ou responsabilidade jurídica.

Investigar dano exige explicitar o prejuízo alegado, suas mediações e os elementos que sustentam a atribuição institucional. A narrativa docente informa a experiência e sua interpretação, mas não encerra a explicação de suas causas. Registros, decisões e outras perspectivas podem confirmar, restringir ou contrariar essa leitura. A perspectiva do dano sustenta a relevância de investigar consequências prejudiciais; não demonstra, por si, a causalidade institucional nem a autonomia da proposta AEI.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Delimitação da proposta e alcance relacional

O primeiro resultado é a separação entre condição institucional, experiência emocional e mudança relacional. Uma regra percebida como injusta não demonstra automaticamente sofrimento; sofrer tampouco demonstra deterioração do vínculo. Delimita-se o objeto como mudança adversa reconstruível na relação do docente com um referente institucional identificado, articulada a experiências emocionalmente prejudiciais que ele interpreta em referência a práticas, decisões ou omissões institucionais. Essa articulação deve ser confrontada com a cronologia e com explicações alternativas.

Para o uso do AEI neste artigo, requer-se explicitar tanto a experiência emocional quanto a mudança relacional. Quando apenas a mudança relacional estiver documentada, descreve-se a deterioração do vínculo, sem concluir pela configuração do AEI. Quando houver sofrimento sem mudança reconstruível no vínculo, registra-se a experiência emocional, sem deduzir deterioração. Essa regra delimita o emprego da proposta nesta análise; não estabelece critérios clínicos ou condições empiricamente validadas.

O Quadro 1 organiza quatro dimensões de delimitação e uma regra de leitura conjunta. A adversidade relacional diz respeito ao que se tornou menos possível, menos esperado ou mais inseguro na participação, interlocução ou cooperação, em relação à condição anterior. Não corresponde à perda de obediência nem à conveniência da gestão. Conflito e crítica podem expressar investimento na instituição. Não foram estabelecidos parâmetros de intensidade, duração mínima ou abrangência que autorizem classificar casos individuais.

ISSN: 2358-8829

Quadro 1 - Dimensões de delimitação e regra de leitura conjunta

Dimensão ou regra	Exigência analítica
P1 Referente	Identificar a instituição e as práticas, decisões, omissões ou regras pertinentes.
P2 Trajetória	Reconstruir condição anterior, mudança e evolução posterior.
P3 Significação e experiência emocional	Explicitar o sentido atribuído, a experiência emocional relatada e os elementos para confrontar a interpretação.
P4 Mudança relacional	Ligar a mudança adversa a expectativas ou posicionamentos perante o mesmo referente, delimitando seu alcance.
P5 Leitura conjunta	Examinar P1-P4 com contraevidências e alternativas, preservando aspectos estáveis e ambivalentes.

Fonte: elaboração da autora. Regras analíticas preliminares, sem validação empírica.

Mudança de participação, cronologia e interpretação relatada são informações distintas. Ao interpretar a redução da participação após exposição profissional, devem-se examinar também a carga horária e as oportunidades de reunião. O comportamento não mede diretamente confiança ou pertencimento; a emoção, isoladamente, não demonstra deterioração. “Adoecimento” conserva o sentido analítico não clínico da proposta, sem autorizar diagnóstico da pessoa ou da instituição.

Quatro contrastes sobre trajetórias escolares

O primeiro contraste distingue estado e trajetória. Considere-se um professor que relata baixa confiança na mesma direção desde o ingresso e outro que descreve confiança anterior, seguida de redução após episódios interpretados como exposição profissional e acompanhados de humilhação relatada. O primeiro relato informa um estado; o segundo oferece elementos para investigar uma trajetória. O AEI exige essa reconstrução, mas a confiança examinada temporalmente também preserva a diferença. O relato emocional não elimina a necessidade de verificar o alcance da mudança e as explicações alternativas.

O segundo contraste examina perda localizada e ambivalência. Um docente relata humilhação em episódios atribuídos à direção, reduz a procura de apoio junto a ela e mantém identificação com a escola, proximidade com colegas e participação em reuniões. A interpretação deve localizar a perda e conservar os aspectos estáveis. A articulação entre confiança e identificação também representa essa coexistência. Não há fundamento para inferir

ISSN: 2358-8829

desidentificação organizacional sem informação de separação identitária e categorização negativa. A participação contestatória pode expressar compromisso com a escola.

O terceiro contraste separa restituição de condições e recomposição relacional. Estipula-se uma promessa da direção de garantir materiais, interpretada pelo docente como obrigação institucional, seguida de descumprimento e aflição relatada. A posterior reposição documenta restituição material, mas não informa como o docente interpretou a medida nem se suas expectativas se recompuseram. O contrato psicológico dispõe, nesse exemplo, de um referente obrigacional; se essa informação fosse retirada, sua aplicação exigiria investigação adicional. O AEI e a análise da confiança também permanecem indeterminados quanto à recomposição posterior.

O quarto contraste trata da troca de referente. Um professor descreve confiança baixa na direção anterior e alta na seguinte, sem informar sua relação com a escola como organização. A diferença entre os alvos não permite concluir que houve recomposição do vínculo com a escola. Tampouco autoriza interpretar a situação como AEI sem informação emocional e relacional pertinente. A análise da confiança distingue as duas relações; o mesmo cuidado deve limitar qualquer interpretação institucional. Avaliações da secretaria também não podem ser transferidas à escola sem reconstruir as mediações.

Os contrastes mostram a relevância da cronologia, do referente e dos aspectos preservados na interpretação das trajetórias. Essas informações também são representáveis por alternativas articuladas. O resultado limita-se aos exemplos construídos, sem demonstrar suficiência universal dos comparadores, redundância universal do AEI ou ocorrência das situações nas escolas.

Contribuição analítica e condições de revisão

A contribuição é organizar uma leitura que distinga experiência emocional, significação institucional e mudança no vínculo, preservando suas relações. Identificar referente e trajetória, conservar ambivalências e limitar inferências pode apoiar a formulação de perguntas e o registro de decisões analíticas. Essa organização não demonstrou exclusividade ou superioridade perante os comparadores.

Para sustentar autonomia, o AEI precisaria preservar informação pertinente não representada pelas melhores alternativas sob condições equivalentes. Ganho informativo e economia analítica são questões distintas: reunir dimensões numa sigla não elimina a complexidade das regras de alcance e exceção. A utilidade da organização deve ser examinada diretamente.

ISSN: 2358-8829

A associação entre interpretar mudanças como concessões episódicas e apresentar menor recomposição posterior da confiança é uma conjectura para investigação futura. Exige histórias comparáveis, interpretação anterior ao desfecho e registros distintos das expectativas posteriores. Como também é investigável pelos comparadores, seu eventual apoio não decidiria a autonomia do AEI.

A proposta permanece revisável: renomear perda de confiança não demonstra autonomia; classificar protesto como deterioração ou generalizar uma perda parcial exige correção; e informações insuficientes impõem indeterminação. Seu desenvolvimento pode resultar em reformulação ou integração a conceitos existentes.

Implicações para pesquisa e organização escolar

Investigações futuras poderão articular entrevistas narrativas, documentos e acompanhamento temporal para reconstruir trajetórias. O mesmo material deverá ser examinado pelo AEI e pelas alternativas, com regras explícitas e análise de divergências. Esses procedimentos são propostas, não atividades executadas neste estudo.

Casos negativos delimitam a interpretação: indignação pode coexistir com confiança; exaustão, com vínculo favorável; e mudança relacional, com informação emocional insuficiente. O mesmo enunciado não deve definir a configuração e comprovar seus efeitos. Circunstâncias pessoais, relações interpessoais e pressões estruturais também precisam ser consideradas.

Na organização escolar, a análise permite distinguir reposição de recursos, reconhecimento e participação. Perguntar se uma medida alcança apenas condições materiais ou também relações institucionais orienta o exame de respostas às dificuldades, sem demonstrar eficácia de intervenções ou fundamentar decisões individuais sobre docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de desenvolver uma interpretação institucional-relacional do AEI e examinar seu alcance foi atendido pela análise de 13 referências e pela comparação de quatro contrastes construídos. O percurso teórico-conceitual permitiu explicitar condições de uso da proposta e responder à pergunta sobre sua contribuição diante de explicações concorrentes, sem recorrer a dados de campo.

Os resultados distinguem condição institucional, experiência emocional e mudança no vínculo, articulando referente, trajetória, significação e alcance relacional. Para o emprego do AEI neste artigo, devem ser explicitadas a experiência emocionalmente prejudicial e a mudança

adversa no vínculo. Os contrastes diferenciam estado e trajetória, perda localizada e ambivalência, restituição e recomposição, e troca de referente. Essas distinções também podem ser preservadas pelas alternativas examinadas.

A contribuição acadêmica consiste em tornar explícitas as decisões necessárias à interpretação institucional-relacional, incluindo informações que sustentam ou restringem cada conclusão. O estudo oferece uma organização examinável, sem demonstrar superioridade explicativa ou necessidade de categoria autônoma. Pertencimento, reconhecimento e confiança permanecem dimensões distintas, cuja articulação exige evidências próprias.

Como contribuição prática, a análise oferece perguntas para examinar se respostas escolares alcançam condições materiais, reconhecimento e participação, evitando equiparar reposição de recursos à recomposição do vínculo. Trata-se de orientação interpretativa, sem eficácia de intervenção demonstrada. Não foram avaliados efeitos sociais, de modo que não se afirmam benefícios observados para docentes ou comunidades escolares.

O alcance do estudo é delimitado pela seleção intencional de referências e por exemplos construídos, sem participantes ou contexto empírico investigado. As conclusões dizem respeito às possibilidades de interpretação desses exemplos; não estabelecem frequência, causalidade institucional ou validade empírica do AEI. A conferência dirigida das fontes não constitui revisão sistemática do estado da arte.

Pesquisas futuras poderão reconstruir trajetórias por entrevistas, documentos e acompanhamento temporal, incluindo casos negativos e interpretações divergentes. Comparar o AEI com as melhores alternativas sob informação equivalente permitirá examinar ganho informativo e economia analítica. Esse percurso poderá fundamentar sua manutenção, reformulação, restrição ou integração a conceitos existentes.

Palavras-chave: Adoecimento emocional-institucional, Trabalho docente, Pertencimento docente, Reconhecimento institucional, Vínculo docente-instituição.

REFERÊNCIAS

BAKKER, A. B.; DEMEROUTI, E. Job demands-resources theory: taking stock and looking forward. **Journal of Occupational Health Psychology**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 273-285, 2017. DOI: 10.1037/ocp0000056. Disponível em: https://doi.org/10.1037/ocp0000056. Acesso em: 28 out. 2026.

BRUN, J.-P.; DUGAS, N. An analysis of employee recognition: perspectives on human resources practices. **The International Journal of Human Resource Management**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 716-730, 2008. DOI: 10.1080/09585190801953723. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09585190801953723. Acesso em: 28 out. 2026.

COSTA, E. S. M. Adoecimento emocional-institucional docente (AEI): uma abordagem institucional para compreender a produção do sofrimento profissional na docência. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 32, p. 1-40, 2026. DOI: 10.70773/revistatopicos/776143363. Disponível em: https://doi.org/10.70773/revistatopicos/776143363. Acesso em: 28 out. 2026.

DREER, B. On the outcomes of teacher wellbeing: a systematic review of research. **Frontiers in Psychology**, [S. l.], v. 14, art. 1205179, 2023. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1205179. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179. Acesso em: 28 out. 2026.

ELSBACH, K. D.; BHATTACHARYA, C. B. Defining who you are by what you're not: organizational disidentification and the National Rifle Association. **Organization Science**, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 393-413, 2001. DOI: 10.1287/orsc.12.4.393.10638. Disponível em: https://doi.org/10.1287/orsc.12.4.393.10638. Acesso em: 28 out. 2026.

HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 14, n. 8, p. 835-854, 1998. DOI: 10.1016/S0742-051X(98)00025-0. Disponível em: https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0. Acesso em: 28 out. 2026.

HILLYARD, P.; TOMBS, S. From ‘crime’ to social harm? **Crime, Law and Social Change**, [S. l.], v. 48, p. 9-25, 2007. DOI: 10.1007/s10611-007-9079-z. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10611-007-9079-z. Acesso em: 28 out. 2026.

JAAKKOLA, E. Designing conceptual articles: four approaches. **AMS Review**, [S. l.], v. 10, p. 18-26, 2020. DOI: 10.1007/s13162-020-00161-0. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0. Acesso em: 28 out. 2026.

KELCHTERMANS, G. Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 21, n. 8, p. 995-1006, 2005. DOI: 10.1016/j.tate.2005.06.009. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009. Acesso em: 28 out. 2026.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. **World Psychiatry**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 103-111, 2016. DOI: 10.1002/wps.20311. Disponível em: https://doi.org/10.1002/wps.20311. Acesso em: 28 out. 2026.

MAYER, R. C.; DAVIS, J. H.; SCHOORMAN, F. D. An integrative model of organizational trust. **Academy of Management Review**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 709-734, 1995. DOI: 10.5465/amr.1995.9508080335. Disponível em: https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080335. Acesso em: 28 out. 2026.

ROUSSEAU, D. M.; HANSEN, S. D.; TOMPROU, M. A dynamic phase model of psychological contract processes. **Journal of Organizational Behavior**, [S. l.], v. 39, n. 9, p. 1081-1098, 2018. DOI: 10.1002/job.2284. Disponível em: https://doi.org/10.1002/job.2284. Acesso em: 28 out. 2026.

WATOR, J.; PATRICK, P.; YIP, S. Y. Teachers' sense of belonging in school: a scoping review. **The Australian Educational Researcher**, [S. l.], v. 52, p. 4269-4297, 2025. DOI: 10.1007/s13384-025-00897-3. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s13384-025-00897-3. Acesso em: 28 out. 2026.