



Bem-Estar Psicológico em Docentes

Psychological Well-Being in Teachers

Marcos Almeida Rocha

marcosar17@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-0871-3415>

Universidade Federal do Pampa

Brasil

Artículo recibido: 13/01/2024
Aceptado para publicación: 24/02/2024
Conflictos de Intereses: Ninguno que declarar

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar e sistematizar a produção científica sobre o bem-estar psicológico em docentes, integrando literatura recente e referências teóricas fundacionais da área, com a finalidade de identificar suas principais conceitualizações, modelos teóricos, fatores associados, problemáticas recorrentes e contribuições para a prática educativa e as políticas públicas. Para isso, foi desenvolvida uma revisão narrativa da literatura, que incluiu a busca e a análise de artigos científicos publicados em bases de dados acadêmicas internacionais e regionais. O processo foi conduzido por meio de uma abordagem qualitativa e análise temática, organizando os achados em categorias analíticas previamente definidas. Os resultados evidenciam que o bem-estar psicológico docente é concebido como um construto multidimensional de natureza eudaimônica, estreitamente vinculado ao propósito profissional, ao desenvolvimento pessoal e ao equilíbrio entre demandas laborais e recursos individuais e institucionais. Além disso, identificam-se fatores protetores como a autoeficácia, e resiliência, o apoio social e a autonomia pedagógica, juntamente com problemáticas persistentes relacionadas ao estresse laboral e ao burnout. Conclui-se que a promoção do bem-estar psicológico docente constitui um elemento-chave para a qualidade educacional e a sustentabilidade dos sistemas educativos.

Palavras-chave: bem-estar psicológico; docentes; saúde mental ocupacional



ABSTRACT

This article aims to analyze and systematize scientific production on psychological well-being in teachers, integrating recent literature and foundational theoretical references, with the purpose of identifying its main conceptualizations, theoretical models, associated factors, recurring problems, and contributions to educational practice and public policy. To this end, a narrative literature review was carried out, including the search and analysis of scientific articles published in international and regional academic databases. The analysis was conducted through a qualitative approach and thematic analysis, organizing the findings into previously defined analytical categories. The results indicate that teachers' psychological well-being is conceived as a multidimensional construct of a eudaimonic nature, closely related to professional purpose, personal development, and the balance between work demands and individual and institutional resources. Likewise, protective factors were identified, such as self-efficacy, resilience, social support, and pedagogical autonomy, along with persistent problems related to occupational stress and burnout. It is concluded that promoting teachers' psychological well-being is a fundamental element for educational quality and the sustainability of education systems.

Keywords: psychological well-being; teachers; occupational mental health

INTRODUÇÃO

O bem-estar psicológico em docentes constitui um construto central para compreender a qualidade dos processos educativos e a sustentabilidade do exercício profissional em contextos escolares cada vez mais complexos. A partir da psicologia positiva e da psicologia da saúde, esse construto é concebido como um estado multidimensional que integra aspectos emocionais, cognitivos e sociais, e que repercute tanto na qualidade de vida dos professores quanto nos processos de ensino-aprendizagem, no clima escolar e no desempenho acadêmico dos estudantes (Ryff, 1989; Keyes, 2002; Travers & Cooper, 1996; Jennings & Greenberg, 2009). Seu comprometimento, por sua vez, está associado ao esgotamento emocional, à desmotivação e ao abandono da profissão docente (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Do ponto de vista teórico, o bem-estar psicológico docente tem sido amplamente desenvolvido a partir do modelo eudaimônico proposto por Ryff (1989), que identifica seis dimensões fundamentais — auto aceitação, relações positivas com os outros, autonomia, domínio do ambiente, propósito de vida e crescimento pessoal — cuja aplicação ao contexto educacional é examinada em detalhe na Fundamentação Teórica e nos Resultados desta revisão (Ryff & Keyes, 1995).

Sob uma perspectiva contextual, o bem-estar psicológico em docentes é profundamente influenciado pelas condições laborais e organizacionais. Fatores como sobrecarga de trabalho, pressão administrativa, precarização laboral e falta de recursos educacionais têm sido identificados como determinantes do mal-estar psicológico no professorado (Kyriacou, 2001), problemática agravada na América Latina por desigualdades estruturais e limitações orçamentárias (Vaillant & Rossel, 2006).

O estresse laboral e o burnout — caracterizado por exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal — representam algumas das expressões mais graves da deterioração do bem-estar psicológico docente (Kyriacou, 2001; Maslach et al., 2001), problemática que a literatura recente tem abordado a partir de modelos integradores como o de demandas e recursos de trabalho (JD-R), examinado com maior detalhe na Fundamentação Teórica (Bakker & Demerouti, 2017).

A pandemia de COVID-19 evidenciou ainda mais a vulnerabilidade do bem-estar psicológico docente diante de situações de crise (Pressley, 2021; Kim & Asbury, 2020), consolidando a promoção desse bem-estar como prioridade nas agendas educacionais internacionais (UNESCO, 2021; OECD, 2020).

O bem-estar psicológico em docentes deve, portanto, ser compreendido como um processo dinâmico, influenciado por fatores individuais, institucionais e socioculturais, cuja abordagem requer uma perspectiva sistêmica que integre pesquisa científica, prática educativa e formulação de políticas públicas (Day & Gu, 2014). Fortalecer o bem-estar psicológico docente não constitui apenas uma responsabilidade ética, mas também uma estratégia fundamental para melhorar a qualidade e a equidade da educação.

O bem-estar psicológico em docentes tem se consolidado como um eixo central de análise na pesquisa educacional contemporânea, devido à sua estreita relação com a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, o clima institucional e a sustentabilidade da profissão docente. Em um contexto marcado por transformações curriculares, crescentes demandas administrativas e mudanças socioculturais aceleradas, os docentes enfrentam múltiplas pressões que impactam diretamente sua saúde mental e emocional (Kyriacou, 2001). Essas condições têm levado o bem-estar psicológico a deixar de ser considerado uma questão individual para se posicionar como um desafio estrutural dos sistemas educativos (OECD, 2020).

Nas últimas décadas, a literatura científica tem evidenciado que o bem-estar psicológico docente influencia significativamente variáveis-chave do âmbito educacional, como a motivação profissional, o comprometimento laboral, a autoeficácia pedagógica e a permanência na carreira docente (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Docentes com altos níveis de bem-estar tendem a desenvolver práticas pedagógicas mais inovadoras, estabelecer relações mais positivas com seus estudantes e gerir de forma mais eficaz às demandas do ambiente escolar (Jennings & Greenberg, 2009). Em contrapartida, o comprometimento do bem-estar psicológico está associado ao aumento do estresse laboral, ao esgotamento emocional e ao burnout, com consequências negativas tanto para os docentes quanto para as instituições educativas (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

A relevância deste estudo se intensifica no contexto latino-americano, onde os docentes frequentemente desempenham sua atividade em condições de precarização laboral, escassez de recursos e alta exposição a problemáticas sociais complexas (Vaillant & Rossel, 2006). Essas realidades configuram cenários de alta exigência emocional que aumentam a vulnerabilidade psicológica do professorado e demandam investigações que permitam compreender o fenômeno a partir de uma perspectiva contextualizada (Tenti Fanfani, 2008). Além disso, a pandemia de COVID-19 aprofundou essas tensões, evidenciando a fragilidade do bem-estar psicológico docente diante de situações de crise e mudanças abruptas (Kim & Asbury, 2020).

Nesse marco, estudar o bem-estar psicológico em docentes é relevante não apenas por suas implicações individuais, mas também por seu impacto sistêmico na qualidade educacional e no desenvolvimento sustentável dos sistemas escolares. A produção de evidências científicas sólidas nesse campo permite orientar políticas públicas, programas de formação docente e estratégias institucionais voltadas à promoção da saúde mental e ao fortalecimento do papel docente (UNESCO, 2021).

Fundamentação Teórica

O bem-estar psicológico tem sido conceituado a partir de diversas perspectivas teóricas dentro da psicologia, destacando-se o enfoque eudaimônico proposto por Ryff (1989), que o concebe como um processo de desenvolvimento humano orientado ao funcionamento ótimo e à autorrealização. Esse modelo identifica seis dimensões centrais: auto aceitação, relações positivas com os outros, autonomia, domínio do ambiente, propósito de vida e crescimento pessoal, as quais oferecem um marco integral para analisar o bem-estar psicológico em contextos laborais complexos como o educacional (Ryff & Keyes, 1995).

Nessa perspectiva, o bem-estar psicológico docente implica não apenas a ausência de mal-estar ou doença, mas a presença de recursos pessoais que permitam enfrentar de forma adaptativa as demandas profissionais e promover o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo (Keyes, 2002). A docência, por ser uma profissão de alta implicação emocional e social, exige elevados níveis de regulação emocional, sentido de propósito e competências interpessoais, o que torna especialmente pertinente a aplicação do modelo de Ryff ao estudo do bem-estar docente (Day, 2004).

De forma complementar, a teoria da autodeterminação oferece um marco explicativo relevante ao relacionar o bem-estar psicológico à satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relações sociais (Ryan & Deci, 2000). No contexto educacional, diversos estudos demonstram que, quando essas necessidades são atendidas no ambiente de trabalho, os docentes experimentam maiores níveis de motivação intrínseca, compromisso profissional e bem-estar psicológico (Deci & Ryan, 2008). Por outro lado, a falta de autonomia pedagógica, o baixo reconhecimento profissional e relações laborais conflituosas estão associados ao mal-estar psicológico e à desmotivação (Pearson & Moomaw, 2005).

O modelo de demandas e recursos de trabalho (JD-R) tem sido amplamente utilizado para explicar o bem-estar psicológico em docentes, ao propor que o equilíbrio entre as

demandas laborais e os recursos disponíveis determina o nível de bem-estar ou desgaste profissional (Bakker & Demerouti, 2017). Nesse marco, recursos como o apoio social, a autoeficácia docente e as oportunidades de desenvolvimento profissional atuam como fatores protetores frente ao estresse e ao burnout (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Esse enfoque é especialmente útil para compreender o bem-estar psicológico docente em contextos educacionais caracterizados por altas exigências e limitações estruturais.

A literatura recente destaca a importância de integrar abordagens positivas e preventivas no estudo do bem-estar psicológico docente, superando visões centradas exclusivamente no déficit ou no risco psicossocial (Seligman, 2011). A partir dessa perspectiva, o bem-estar psicológico configura-se como um recurso estratégico para a qualidade educacional, o desenvolvimento organizacional e a construção de sistemas educativos mais humanos e sustentáveis (OECD, 2020).

Apesar do crescente reconhecimento da importância do bem-estar psicológico em docentes, numerosos estudos evidenciam que o professorado enfrenta níveis elevados de estresse laboral e mal-estar psicológico em diversos contextos educativos (Kyriacou, 2001). A intensificação do trabalho docente, caracterizada pela sobrecarga administrativa, pela pressão por resultados acadêmicos e pela multiplicidade de papéis assumidos, tem gerado um cenário propício à deterioração da saúde mental dos professores (Travers, 2017). Essas condições afetam não apenas o desempenho profissional, mas também a qualidade de vida e a permanência na carreira docente (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Um dos principais problemas identificados na literatura é a alta prevalência da síndrome de burnout em docentes (Maslach et al., 2001; Ozamiz-Etxebarria et al., 2023), especialmente nos níveis de educação obrigatória e em contextos de vulnerabilidade social. O esgotamento emocional, a despersonalização e a baixa realização pessoal constituem manifestações da deterioração do bem-estar psicológico que impactam negativamente nas relações pedagógicas e no clima escolar (Schaufeli & Taris, 2014). Na América Latina, essas problemáticas são agravadas por condições laborais precárias, salários insuficientes e escasso apoio institucional (Vaillant & Rossel, 2006).

Observa-se uma lacuna significativa entre as exigências do sistema educativo e os recursos disponíveis para o cuidado do bem-estar psicológico docente. Em muitos contextos, as políticas educacionais priorizam o rendimento acadêmico e a avaliação padronizada, relegando a atenção à saúde mental do professorado (Tenti Fanfani, 2008). Essa ausência de enfoque preventivo e promocional contribui para a naturalização do mal-

estar docente e para a invisibilização de suas consequências a longo prazo (Jennings & Greenberg, 2009).

Outro aspecto problemático reside na escassez de pesquisas contextualizadas que abordem o bem-estar psicológico docente a partir de uma perspectiva integral, especialmente em países em desenvolvimento. Grande parte das evidências disponíveis provém de contextos anglo-saxões, o que limita a transferência direta dos resultados para realidades socioculturais distintas (OECD, 2020). Essa situação evidencia a necessidade de estudos que analisem o bem-estar psicológico docente considerando fatores individuais, institucionais e contextuais próprios de cada sistema educativo (UNESCO, 2021).

Objetivos e Perguntas de Pesquisa

O objetivo geral do presente estudo é analisar e sistematizar a produção científica sobre o bem-estar psicológico em docentes, considerando tanto estudos recentes quanto referências teóricas fundacionais, com o propósito de identificar os principais enfoques teóricos, fatores associados, problemáticas recorrentes e contribuições relevantes para a prática educacional e a formulação de políticas públicas (Ryff, 1989; OECD, 2020).

Como objetivos específicos, propõe-se:

- a) identificar os modelos teóricos mais utilizados no estudo do bem-estar psicológico docente;
- b) analisar os fatores individuais e contextuais associados ao bem-estar psicológico no professorado;
- c) descrever as principais problemáticas vinculadas ao mal-estar psicológico, ao estresse laboral e ao burnout docente; e
- d) examinar as implicações do bem-estar psicológico docente para a qualidade educacional e o desenvolvimento profissional (Jennings & Greenberg, 2009; Maslach et al., 2001).

A partir desses objetivos, formulam-se as seguintes perguntas de pesquisa: Como se conceitua o bem-estar psicológico em docentes na literatura científica recente? Quais fatores pessoais, institucionais e contextuais influenciam o bem-estar psicológico do professorado? Quais são as principais problemáticas associadas à deterioração do bem-estar psicológico docente? E quais contribuições a pesquisa atual oferece para o desenho de estratégias voltadas à promoção do bem-estar psicológico no âmbito educacional? (Kyriacou, 2001; UNESCO, 2021).

METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido por meio de uma revisão narrativa da literatura, abordagem adequada para sintetizar de maneira ordenada e crítica a produção científica sobre o bem-estar psicológico em docentes — combinando estudos recentes e referências teóricas fundacionais —, integrando contribuições teóricas e empíricas de diferentes tradições disciplinares e identificando tendências, fatores associados e problemáticas abordadas em distintos contextos educacionais.

Desenho metodológico

Adotou-se um desenho qualitativo de revisão narrativa, orientado para a análise, integração e síntese temática de estudos empíricos e teóricos previamente publicados. Esse tipo de desenho é adequado para examinar fenômenos complexos e multidimensionais, como o bem-estar psicológico docente, permitindo uma compreensão aprofundada dos enfoques conceituais e dos resultados reportados na literatura especializada (Snyder, 2019). A revisão concentrou-se em investigações que abordassem o bem-estar psicológico a partir de perspectivas psicológicas, educacionais e organizacionais, em diferentes níveis e contextos do sistema educacional.

Procedimento de revisão

A busca bibliográfica foi realizada em bases de dados acadêmicas internacionais e regionais reconhecidas por seu rigor científico — Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO e Redalyc —, utilizando descritores em espanhol, português e inglês combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR, entre os quais bem-estar psicológico, psychological well-being, docentes, teachers, professores, teacher well-being, estresse docente e burnout, priorizando publicações recentes com o objetivo de garantir a atualidade dos achados. Foram priorizadas publicações compreendidas entre 2019 e 2024, admitindo-se trabalhos anteriores quando correspondem a referências teóricas fundacionais ou de especial relevância para o tema. A busca foi posteriormente atualizada para incorporar estudos do período 2022–2024 que não haviam sido recuperados na primeira etapa. A seleção dos materiais considerou como critérios centrais: artigos revisados por pares e obras de referência que abordassem explicitamente o bem-estar psicológico em docentes, publicados em espanhol, português ou inglês; foram deixados de lado documentos não arbitrados, estudos centrados exclusivamente em estudantes ou em outros profissionais não docentes, e materiais que tratassem o bem-estar apenas de forma tangencial. Os textos identificados foram avaliados por título, resumo e, quando

pertinente, leitura integral, e as informações relevantes de cada um — autoria, ano, enfoque teórico, principais resultados e conclusões — foram sistematizadas em uma matriz de análise elaborada ad hoc (Snyder, 2019). A análise das informações foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa e análise temática, o que possibilitou organizar os achados nas seguintes categorias analíticas, definidas a partir da revisão preliminar da literatura e dos objetivos do estudo: (1) conceitualização do bem-estar psicológico em docentes; (2) modelos teóricos utilizados para seu estudo; (3) fatores individuais associados ao bem-estar psicológico docente; (4) fatores contextuais e institucionais que influenciam o bem-estar; (5) problemáticas vinculadas ao estresse laboral e ao burnout; e (6) implicações do bem-estar psicológico para a prática educativa e a qualidade educacional — mantendo-se abertura para incorporar categorias emergentes, conforme o caráter indutivo próprio da abordagem qualitativa (Braun & Clarke, 2006). Por tratar-se de uma revisão documental, não houve necessidade de procedimentos de consentimento informado; foram respeitados os princípios éticos de citação correta das fontes e reconhecimento da autoria intelectual (APA, 2020).

Limitações metodológicas

Como limitação própria de uma revisão de caráter narrativo, este trabalho não apresenta uma quantificação exaustiva do número de fontes avaliadas em cada etapa da busca, tampouco uma tabela individualizada dos estudos consultados; a síntese aqui apresentada tem finalidade temática e conceitual, e não pretende esgotar a totalidade da produção disponível sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conceitualização do bem-estar psicológico em docentes

A conceitualização do bem-estar psicológico em docentes evoluiu progressivamente de enfoques centrados na ausência de mal-estar para perspectivas integrais que destacam o ótimo funcionamento, o desenvolvimento pessoal e a realização profissional. Na literatura revisada, o bem-estar psicológico é entendido como um construto multidimensional que integra componentes emocionais, cognitivos e sociais, estreitamente vinculados à experiência subjetiva do exercício docente (Ryff, 1989; Keyes, 2002). Essa conceitualização é especialmente relevante no âmbito educacional, onde as demandas emocionais e relacionais constituem um elemento central do trabalho cotidiano do professorado (Hargreaves, 2000).

Um dos achados mais consistentes da revisão é a predominância do enfoque eudaimônico do bem-estar psicológico, particularmente do modelo proposto por Ryff (1989), como referencial teórico para o estudo do bem-estar docente. Nessa perspectiva, o bem-estar não se reduz a estados de satisfação momentânea ou afeto positivo, mas é concebido como um processo dinâmico orientado ao desenvolvimento do potencial humano, ao sentido de propósito e à autorrealização (Ryff & Keyes, 1995). No caso dos docentes, esse enfoque permite compreender o bem-estar como uma construção ligada à identidade profissional, à vocação educativa e ao compromisso com a aprendizagem dos estudantes (Day, 2004). Os resultados mostram que a autoaceitação constitui uma dimensão central na conceitualização do bem-estar psicológico docente. Diversos autores assinalam que a capacidade do docente de aceitar suas fortalezas e limitações profissionais está associada a uma menor vulnerabilidade ao estresse laboral e a uma maior estabilidade emocional diante das demandas do sistema educacional (Skaalvik & Skaalvik, 2010). A auto aceitação favorece uma percepção mais realista do desempenho profissional e reduz a autocritica excessiva, identificada como fator de risco para o esgotamento emocional em docentes (Aelterman et al., 2007).

As relações positivas com os outros constituem outro componente essencial do bem-estar psicológico em docentes. A interação constante com estudantes, colegas e gestores torna a docência uma profissão altamente relacional, em que a qualidade dos vínculos interpessoais influencia diretamente o bem-estar subjetivo e profissional (Jennings & Greenberg, 2009). Estudos empíricos indicam que o apoio social percebido no ambiente escolar atua como fator protetor frente ao estresse e ao *burnout*, fortalecendo o senso de pertencimento e a satisfação laboral (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006).

Outra dimensão recorrente na conceitualização do bem-estar psicológico docente é a autonomia profissional. A partir da teoria da autodeterminação, a autonomia é considerada uma necessidade psicológica básica cuja satisfação é fundamental para o bem-estar e a motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000). No âmbito educacional, a autonomia se manifesta na possibilidade de tomar decisões pedagógicas, adaptar estratégias de ensino e exercer o julgamento profissional sem restrições excessivas (Pearson & Moomaw, 2005). Os estudos analisados coincidem em que contextos escolares altamente controladores e burocratizados limitam a autonomia docente e geram impacto negativo no bem-estar psicológico (Deci & Ryan, 2008).

O domínio do ambiente também aparece como dimensão-chave na conceitualização do bem-estar psicológico em docentes. Essa dimensão refere-se à capacidade do indivíduo

de gerir eficazmente as demandas do contexto e criar condições favoráveis para seu desenvolvimento pessoal e profissional (Ryff, 1989). Na docência, o domínio do ambiente relaciona-se com habilidades como gestão da sala de aula, planejamento didático e resolução de conflitos escolares (Klassen & Chiu, 2010). A evidência empírica sugere que docentes que percebem maior controle sobre seu ambiente laboral experimentam níveis superiores de bem-estar psicológico e menor incidência de estresse crônico (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

O propósito de vida constitui outra dimensão amplamente destacada na conceitualização do bem-estar psicológico docente. A docência tem sido tradicionalmente associada a motivações vocacionais e valores pró-sociais, o que confere ao trabalho educativo um forte componente de sentido e transcendência (Day, 2004). Há evidências convergentes de que docentes que atribuem um significado profundo ao seu trabalho apresentam maiores níveis de resiliência emocional e compromisso profissional, inclusive em contextos adversos (Beltman, Mansfield & Price, 2011). Esse achado reforça a ideia de que o bem-estar psicológico docente se constrói não apenas a partir de condições externas, mas também de processos internos de atribuição de sentido.

O crescimento pessoal emerge como elemento central na conceitualização do bem-estar psicológico em docentes, especialmente em uma profissão caracterizada pela mudança constante e pela necessidade de atualização permanente (Avalos, 2011). A percepção de desenvolvimento contínuo, aprendizagem profissional e abertura a novas experiências associa-se positivamente ao bem-estar psicológico e à satisfação laboral (Day & Gu, 2014). Em contraste, a falta de oportunidades de desenvolvimento profissional e de reconhecimento institucional vincula-se a sentimentos de estagnação, frustração e desmotivação (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Sob uma perspectiva integradora, os resultados da revisão permitem afirmar que a conceitualização do bem-estar psicológico em docentes deslocou-se para enfoques holísticos que reconhecem a interação entre fatores individuais, relacionais e institucionais. Esse enfoque supera visões reducionistas centradas exclusivamente no estresse ou no *burnout* e propõe uma compreensão mais ampla do bem-estar como recurso estratégico para a qualidade educacional e a sustentabilidade do exercício docente (Seligman, 2011; OECD, 2020). Nesse sentido, o bem-estar psicológico docente configura-se como construto-chave para o desenho de políticas educacionais orientadas não apenas ao rendimento acadêmico, mas também ao cuidado integral do professorado (UNESCO, 2021).

Modelos teóricos utilizados para o estudo do bem-estar psicológico em docentes

A revisão evidencia que os estudos sobre bem-estar psicológico em docentes se apoiam em modelos de eudaimonia, motivacionais, ocupacionais e psicossociais, o que confirma que o fenômeno é multidimensional e não pode ser explicado a partir de um único marco interpretativo. Em termos gerais, predomina uma tendência a integrar teorias do bem-estar com modelos do estresse laboral e recursos pessoais, buscando explicar por que alguns docentes mantêm funcionamento ótimo apesar de elevadas demandas (Ryff, 1989; Bakker & Demerouti, 2017). Essa diversidade teórica também reflete diferenças nos desenhos de pesquisa, com aproximações que vão desde medições psicométricas do bem-estar até análises explicativas do *burnout* e da satisfação laboral (Schaufeli & Taris, 2014; Klassen & Chiu, 2010).

Um modelo central identificado é o bem-estar psicológico eudaimônico de Ryff, utilizado para operacionalizar o bem-estar como desenvolvimento e funcionamento positivo por meio de dimensões como propósito de vida, crescimento pessoal e domínio do ambiente. No campo docente, esse enfoque permite analisar o bem-estar para além da “felicidade” imediata, destacando o sentido do trabalho educativo, a identidade profissional e a autorrealização como fontes estruturais de bem-estar (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995). Na literatura revisada, esse modelo mostra-se especialmente útil para compreender a experiência docente em contextos de exigência crônica, nos quais o bem-estar se sustenta por valores, propósito e trajetória profissional, mais do que por estados emocionais momentâneos (Day, 2004; Hargreaves, 2000).

Um segundo marco amplamente utilizado é a Teoria da Autodeterminação (TAD), que explica o bem-estar em função da satisfação de necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relação. Os estudos mostram que, quando as instituições promovem autonomia pedagógica, retroalimentação formativa e apoio relacional, aumentam a motivação autodeterminada e o bem-estar do professorado; quando essas necessidades são frustradas, surgem desmotivação e mal-estar (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008). Consequentemente, os resultados da revisão sugerem que o bem-estar docente vincula-se diretamente com políticas escolares, por exemplo, controle burocrático versus confiança profissional, e com a cultura institucional (Pearson & Moomaw, 2005; Collie, Shapka & Perry, 2012).

No plano ocupacional, destaca-se o Modelo de Demandas e Recursos Laborais (JD-R), que conceitualiza o bem-estar como resultado do equilíbrio entre demandas (sobrecarga, pressão emocional, conflito de papéis) e recursos (apoio social, autonomia, recursos

didáticos, liderança). A evidência revisada indica que o JD-R explica com clareza a coexistência de *engagement* e desgaste na docência: diante de altas demandas, os recursos amortecem o impacto e sustentam a energia laboral; quando os recursos são insuficientes, aumenta a probabilidade de *burnout* (Bakker & Demerouti, 2017; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Vários estudos analisam, além disso, recursos pessoais como autoeficácia e resiliência como “motores” do bem-estar sob pressão, alinhando-se com extensões do JD-R (Xanthopoulou et al., 2007; Bandura, 1997).

Junto com o JD-R, aparece a teoria da Conservação de Recursos (COR), especialmente útil para explicar a vulnerabilidade do bem-estar docente em cenários de perda sustentada de recursos, como tempo, energia e reconhecimento. A COR sustenta que o estresse aumenta quando as pessoas perdem recursos ou não consegue repô-los, e que as “espirais de perda” explicam a deterioração progressiva do bem-estar se o ambiente não proteger o trabalhador (Hobfoll, 1989; Hobfoll et al., 2018). Na docência, a revisão mostra que a falta de apoio institucional, a intensificação do trabalho e a exposição a conflitos escolares podem gerar perdas cumulativas, enquanto intervenções de apoio, *mentoring* e fortalecimento de comunidades docentes ajudam a “reconstruir recursos” (Day & Gu, 2014; Johnson et al., 2012).

Também se observam modelos integradores socioemocionais, como o Modelo Prosocial de Sala de Aula e aproximações de aprendizagem socioemocional docente, que conectam o bem-estar do professorado com competências emocionais, qualidade dos vínculos e resultados estudantis. Nessa linha, argumenta-se que o bem-estar docente não é apenas um resultado individual, mas um determinante do clima da sala de aula e da regulação emocional coletiva no espaço educativo (Jennings & Greenberg, 2009; Gross, 1998). Em síntese, a revisão sugere que os modelos mais robustos são aqueles que integram: propósito e desenvolvimento (Ryff), motivação e necessidades (TAD) e estrutura laboral (JD-R/COR), oferecendo uma leitura multicausal e aplicada às políticas escolares (Bakker & Demerouti, 2017; Ryan & Deci, 2000).

Fatores individuais associados ao bem-estar psicológico docente

Os achados mostram que o bem-estar psicológico docente relaciona-se de forma consistente com um conjunto de recursos individuais que operam como fatores protetores diante da pressão laboral. Entre os mais citados aparecem a autoeficácia, e resiliência, as estratégias de enfrentamento, a regulação emocional, o otimismo e a orientação vocacional, os quais influenciam a avaliação das demandas, a persistência diante das

dificuldades e a qualidade das interações pedagógicas (Bandura, 1997; Lazarus & Folkman, 1984). Uma metanálise de 173 estudos situa esses recursos pessoais na teoria de demandas e recursos de trabalho e identifica a esperança, a motivação autônoma e o capital psicológico entre os preditores positivos mais fortes do bem-estar docente (Zhou, Slemple & Vella-Brodrick, 2024). Na literatura revisada, esses fatores não são interpretados como traços fixos, mas como capacidades treináveis e sensíveis ao contexto institucional, o que abre oportunidades para intervenções formativas (Day & Gu, 2014; Jennings & Greenberg, 2009).

Um preditor individual particularmente sólido é a autoeficácia docente, entendida como a crença sobre a própria capacidade de ensinar eficazmente e gerir a sala de aula. A evidência sugere que docentes com alta autoeficácia relatam maior bem-estar e menor esgotamento, porque percebem as demandas como desafios manejáveis e adotam estratégias ativas de solução de problemas (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Além disso, a autoeficácia associa-se a maior persistência, maior flexibilidade didática e melhores respostas diante da diversidade em sala de aula, o que retroalimenta o bem-estar ao melhorar resultados e reduzir a frustração profissional (Klassen & Chiu, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

A resiliência emerge como outro fator individual-chave, definida como a capacidade de adaptar-se e recuperar-se diante da adversidade mantendo funcionamento relativamente estável. Os estudos revisados vinculam a resiliência ao bem-estar, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e recursos institucionais limitados, onde o docente enfrenta tensões constantes (Beltman, Mansfield & Price, 2011; Day & Gu, 2014). A resiliência docente constrói-se por meio de experiências, apoio social e sentido de propósito, e associa-se a maior permanência na profissão e menor propensão ao *burnout* (Gu & Day, 2007; Maslach et al., 2001).

Também são identificadas como determinantes individuais as estratégias de enfrentamento e a avaliação cognitiva do estresse. Segundo o enfoque transacional, o estresse depende de como o indivíduo interpreta as demandas e os recursos disponíveis; por isso, enfrentamentos centrados no problema e na reestruturação cognitiva associam-se a maior bem-estar, enquanto evitação e ruminação vinculam-se ao mal-estar (Lazarus & Folkman, 1984; Kyriacou, 2001). Na docência, a revisão destaca que enfrentar com planejamento, busca de apoio e gestão do tempo protege o bem-estar, especialmente quando combinado com apoio institucional (Travers, 2017; Johnson et al., 2012).

A regulação emocional apresenta-se como recurso individual decisivo, dado que a docência implica “trabalho emocional” constante. A capacidade de reconhecer emoções, modular reações e sustentar interações pedagógicas respeitadas incide na satisfação laboral e no clima da sala de aula, afetando diretamente o bem-estar psicológico (Gross, 1998; Hargreaves, 2000). A literatura revisada sugere que docentes com maiores habilidades de regulação emocional apresentam menor desgaste, melhor qualidade relacional e maior senso de eficácia interpessoal, o que reforça o bem-estar a médio prazo (Jennings & Greenberg, 2009; Brackett et al., 2010).

Por fim, aparecem variáveis disposicionais e de sentido, como otimismo, propósito, valores pró-sociais e significado do trabalho. Na docência, o bem-estar se fortalece quando o professorado percebe seu trabalho como significativo e alinhado com valores pessoais, o que amortece o impacto das demandas externas (Seligman, 2011; Day, 2004). Em síntese, a evidência mostra que os fatores individuais não “substituem” as condições estruturais, mas explicam parte da variabilidade do bem-estar e orientam intervenções baseadas em habilidades socioemocionais, autoeficácia e resiliência (Beltman et al., 2011; OECD, 2020).

Fatores contextuais e institucionais que influenciam o bem-estar

Um padrão consistente entre os estudos é que o bem-estar psicológico docente está fortemente condicionado pelo contexto organizacional, incluindo clima escolar, liderança, cultura institucional, carga de trabalho e disponibilidade de recursos. O bem-estar não é entendido como atributo exclusivamente individual, mas como produto de interações entre a pessoa e um sistema educativo que pode facilitar ou erodir recursos psicológicos (Bakker & Demerouti, 2017; Hobfoll, 1989). Em particular, relata-se que condições laborais desfavoráveis aumentam o estresse e a sensação de ineficácia, enquanto ambientes de apoio sustentam o compromisso e o senso profissional (Johnson et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Um fator institucional recorrente é a sobrecarga laboral e a intensificação do trabalho docente, associada a tarefas administrativas, pressão por resultados e multiplicidade de papéis, como tutoria, contenção psicossocial e gestão de conflitos. A evidência mostra que o aumento sustentado de demandas sem compensação em recursos eleva o esgotamento e reduz o bem-estar, especialmente quando se combina com ambiguidade de papéis e exigências emocionais (Kyriacou, 2001; Travers, 2017). A partir do JD-R, essas demandas são preditores consistentes de desgaste, enquanto a provisão de recursos,

como tempo, materiais e apoio técnico, atua como amortecedor (Hakanen et al., 2006; Bakker & Demerouti, 2017).

O apoio social e a liderança escolar aparecem como protetores críticos. A literatura revisada indica que lideranças pedagógicas, próximas e justas associam-se a maior bem-estar, ao gerar confiança, reconhecimento e clareza organizacional, reduzindo conflito e isolamento profissional (Leithwood & Jantzi, 2006; Johnson et al., 2012). Do mesmo modo, comunidades docentes colaborativas, com trabalho entre pares, *mentoring* e planejamento, favorecem pertencimento e aprendizagem profissional, o que aumenta bem-estar e *engagement* (Vescio, Ross & Adams, 2008; Hargreaves, 2000).

A autonomia institucional e a participação docente nas decisões também influenciam significativamente. Quando o docente tem margem para adaptar metodologias, avaliar com critérios formativos e construir projetos com sentido, aumenta a motivação autodeterminada e o bem-estar; quando são impostos controles rígidos e burocráticos, aumentam a frustração e o mal-estar (Ryan & Deci, 2000; Pearson & Moomaw, 2005). Nessa linha, a revisão identifica como relevante a percepção de justiça organizacional e reconhecimento profissional, já que sua ausência vincula-se a desafeição laboral e desgaste (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Collie et al., 2012).

Em contextos latino-americanos, sublinha-se a influência de condições estruturais como precarização contratual, déficit de infraestrutura e desigualdade social, que aumentam a carga emocional do professorado e dificultam a gestão da sala de aula. A evidência sugere que ensinar em ambientes de alta vulnerabilidade expõe os docentes a maior estresse e demandas de contenção, razão pela qual políticas de apoio psicossocial e recursos escolares são determinantes para proteger o bem-estar (Vaillant & Rossel, 2006; Tenti Fanfani, 2008). Em síntese, os fatores institucionais não apenas “explicam” o bem-estar, mas marcam a diferença entre trajetórias docentes sustentáveis e trajetórias de desgaste crônico (OECD, 2020; UNESCO, 2021).

Problemáticas vinculadas ao estresse laboral e ao burnout

Destaca-se como problemática transversal o estresse laboral docente, compreendido como resposta psicológica diante de demandas percebidas como excessivas ou difíceis de manejar. A docência combina carga cognitiva, como planejamento e avaliação, carga emocional, como manejo de conflitos e apoio aos estudantes, e pressão institucional, como prestação de contas, o que eleva o risco de estresse crônico se não houver recursos suficientes (Kyriacou, 2001; Travers, 2017). A partir do modelo transacional, o estresse

surge quando o docente avalia que as demandas superam seus recursos, o que varia segundo autoeficácia, apoio social e contexto organizacional (Lazarus & Folkman, 1984; Klassen & Chiu, 2010).

O *burnout* aparece como consequência relevante do estresse sustentado, caracterizado por esgotamento emocional, despersonalização/cinismo e baixa realização pessoal. A evidência revisada mostra que o *burnout* docente associa-se à deterioração do bem-estar, à menor qualidade pedagógica, a conflitos interpessoais, absenteísmo e maior intenção de abandono profissional (Maslach et al., 2001; Schaufeli & Taris, 2014). No marco do JD-R, o *burnout* emerge quando altas demandas se mantêm ao longo do tempo sem recursos compensatórios, particularmente quando o docente carece de apoio, autonomia e reconhecimento (Bakker & Demerouti, 2017; Hakanen et al., 2006).

Entre os estressores mais relatados incluem-se a indisciplina escolar, a pressão por resultados, a burocracia, a falta de tempo e a dificuldade para atender à diversidade e às necessidades educacionais com recursos limitados. A literatura descreve que essas condições aumentam o esgotamento, reduzem a satisfação laboral e perdem o senso de eficácia, gerando climas de tensão que também afetam os estudantes (Kyriacou, 2001; Jennings & Greenberg, 2009). Além disso, o “trabalho emocional” docente pode conduzir à fadiga empática e ao cinismo quando não existem espaços institucionais de cuidado, supervisão ou apoio psicossocial (Hargreaves, 2000; Gross, 1998).

Um resultado relevante é a associação entre *burnout* e variáveis de saúde mental como ansiedade, sintomas depressivos e transtornos do sono, embora os estudos enfatizem que essas relações costumam ser mediadas por condições laborais e recursos pessoais. Em particular, contextos de insegurança laboral e sobrecarga sustentada aumentam a vulnerabilidade, enquanto apoio social, autoeficácia e estratégias de enfrentamento adaptativas reduzem o risco (Maslach et al., 2001; Hobfoll et al., 2018). Desse modo, a problemática não pode ser tratada apenas com intervenções individuais, mas com estratégias organizacionais que reduzam demandas excessivas e fortaleçam recursos institucionais (OECD, 2020; UNESCO, 2021).

Implicações do bem-estar psicológico para a prática e a qualidade educacionais

Os estudos revisados mostram que o bem-estar psicológico docente tem implicações diretas sobre a qualidade do ensino, o clima da sala de aula e a relação pedagógica, atuando como condição de possibilidade para práticas sustentáveis e efetivas. Docentes com maior bem-estar tendem a manter maior paciência, flexibilidade didática e

sensibilidade pedagógica, favorecendo interações positivas e ambientes emocionalmente seguros para a aprendizagem (Jennings & Greenberg, 2009; Hargreaves, 2000). Em contraste, o mal-estar e o esgotamento associam-se a respostas mais reativas, menor disponibilidade emocional e menor qualidade de retroalimentação, o que pode afetar a motivação e a participação estudantil (Maslach et al., 2001; Schaufeli & Taris, 2014).

A partir de enfoques motivacionais, observa-se que o bem-estar vincula-se a maior motivação autodeterminada e *engagement* docente, o que favorece inovação, persistência e compromisso institucional. A satisfação de autonomia, competência e relação fortalece o envolvimento profissional e traduz-se em práticas mais centradas no estudante, com maior apoio e mediação pedagógica (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008). Em termos organizacionais, o bem-estar docente também se associa a menor rotatividade e maior estabilidade da equipe educativa, o que beneficia a continuidade pedagógica e a cultura escolar (Skaalvik & Skaalvik, 2017; OECD, 2020).

A revisão também evidencia que o bem-estar do professorado influencia o clima escolar e a construção de comunidades profissionais de aprendizagem. Docentes com maior bem-estar tendem a participar mais de colaboração, *mentoring* e trabalho colegiado, fortalecendo processos de melhoria institucional e aprendizagem organizacional (Vescio et al., 2008; Johnson et al., 2012). A partir de modelos socioemocionais, o bem-estar docente contribui para uma melhor regulação emocional em sala de aula e para vínculos mais positivos, o que impacta a convivência e a prevenção de conflitos (Gross, 1998; Brackett et al., 2010).

Os achados sugerem que promover o bem-estar psicológico docente deve ser considerado uma estratégia de política educacional e não um assunto secundário. Organismos internacionais têm enfatizado que o cuidado com o professorado é fundamental para sustentar sistemas educativos de qualidade, especialmente em cenários de crise e desigualdade (UNESCO, 2021; OECD, 2020). Em suma, o bem-estar docente opera como variável “ponte” entre condições laborais, práticas pedagógicas e resultados educativos, o que justifica intervenções multinível: formação sócio emocional, liderança de apoio, redução de sobrecarga e criação de culturas escolares de cuidado (Bakker & Demerouti, 2017; Jennings & Greenberg, 2009).

Tabela 1: Síntese dos principais achados

CATEGORIAS DE ANÁLISE	EIXOS CONCEITUAIS PREDOMINANTES	PRINCIPAIS ACHADOS DA LITERATURA	AUTORES DE REFERÊNCIA
1. Conceitualização do bem-estar psicológico em docentes	Enfoque eudaimônico; bem-estar multidimensional; desenvolvimento pessoal e profissional	O bem-estar psicológico docente é conceitualizado como um construto dinâmico e multidimensional, vinculado ao funcionamento ótimo e ao sentido do trabalho educativo, superando a mera ausência de mal-estar.	Ryff (1989); Ryff & Keyes (1995); Keyes (2002); Day (2004); Hargreaves (2000)
2. Modelos teóricos utilizados para o estudo do bem-estar psicológico docente	Modelo eudaimônico; teoria da autodeterminação; modelo JD-R; teoria da conservação de recursos	Predominam modelos integradores que explicam o bem-estar como equilíbrio entre demandas laborais e recursos pessoais e institucionais, combinando propósito (Ryff), satisfação de necessidades psicológicas (TAD) e estrutura organizacional (JD-R/COR).	Ryan & Deci (2000); Deci & Ryan (2008); Bakker & Demerouti (2017); Hobfoll (1989); Schaufeli & Taris (2014)
3. Fatores individuais associados ao bem-estar psicológico docente	Autoeficácia; resiliência; regulação emocional; enfrentamento; sentido vocacional	Recursos pessoais como autoeficácia, resiliência e estratégias de enfrentamento adaptativas atuam como fatores protetores frente ao estresse, especialmente em contextos de alta exigência.	Bandura (1997); Tschannen-Moran & Hoy (2001); Beltman et al. (2011); Lazarus & Folkman (1984); Day & Gu (2014); Zhou et al. (2024)
4. Fatores contextuais e institucionais que influenciam o bem-estar	Clima escolar; liderança; apoio social; autonomia; condições laborais	O contexto organizacional é determinante: sobrecarga, burocratização e precarização afetam negativamente o bem-estar, enquanto liderança de apoio, autonomia pedagógica e reconhecimento profissional atuam como protetores.	Kyriacou (2001); Johnson et al. (2012); Skaalvik & Skaalvik (2017); Vaillant & Rossel (2006); OECD (2020)

CATEGORIAS DE ANÁLISE	EIXOS CONCEITUAIS PREDOMINANTES	PRINCIPAIS ACHADOS DA LITERATURA	AUTORES DE REFERÊNCIA
5. Problemáticas vinculadas ao estresse laboral e ao burnout	Estresse crônico; esgotamento emocional; despersonalização; baixa realização pessoal	O estresse sustentado sem recursos suficientes é o principal antecedente do <i>burnout</i> , associando-se a problemas de saúde mental e ao abandono da profissão.	Maslach et al. (2001); Kyriacou (2001); Travers (2017); Hakanen et al. (2006); Hobfoll et al. (2018); Ozamiz-Etxebarria et al. (2023)
6. Implicações do bem-estar psicológico para a prática e a qualidade educacionais	Clima de sala de aula; <i>engagement</i> docente; relações pedagógicas; qualidade educacional	Maior bem-estar docente associa-se à maior compromisso, melhores relações pedagógicas e práticas mais inovadoras, reforçando a qualidade do sistema educacional.	Jennings & Greenberg (2009); Ryan & Deci (2000); Vescio et al. (2008); UNESCO (2021); OECD (2020)

Fonte: Elaboração própria.

CONCLUSÕES

A presente revisão narrativa permitiu analisar e sistematizar a produção científica sobre o bem-estar psicológico em docentes — combinando estudos recentes e referências teóricas fundacionais da área —, evidenciando que se trata de um construto complexo, multidimensional e de alta relevância para a sustentabilidade da profissão docente e a qualidade dos sistemas educativos. A literatura revisada mostra um claro predomínio do enfoque eudaimônico proposto por Ryff, especialmente pertinente para o âmbito educacional ao enfatizar propósito de vida, crescimento pessoal, auto aceitação e relações positivas — elementos ligados à identidade e à vocação docente —, e é explicada de forma mais robusta quando integrada a enfoques motivacionais (teoria da autodeterminação) e ocupacionais (modelo de demandas e recursos de trabalho e teoria da conservação de recursos) (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Day, 2004; Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008; Bakker & Demerouti, 2017; Hobfoll et al., 2018).

Entre os fatores individuais, a autoeficácia docente, a resiliência, a regulação emocional e o sentido vocacional desempenham um papel fundamental como protetores frente ao estresse laboral (Bandura, 1997; Beltman, Mansfield & Price, 2011; Day & Gu, 2014),

mas não são suficientes por si sós: o clima escolar, a liderança educacional, o apoio social, a autonomia pedagógica e as condições de trabalho constituem determinantes igualmente decisivos do bem-estar docente (Johnson et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Essas condições estruturais se agravam em contextos de desigualdade social e escassez de recursos, como ocorre em numerosos sistemas educativos da América Latina (Vaillant & Rossel, 2006; Tenti Fanfani, 2008), o que reforça que o bem-estar psicológico docente deve ser abordado como responsabilidade organizacional e sistêmica, e não apenas como desafio individual.

O estresse laboral sustentado e o burnout — caracterizado por esgotamento emocional, despersonalização e baixa realização pessoal — constituem uma das principais ameaças ao bem-estar psicológico docente, com implicações diretas sobre a qualidade do ensino, o clima escolar e a permanência na profissão (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Schaufeli & Taris, 2014; Jennings & Greenberg, 2009). Por isso, organismos internacionais têm assinalado o cuidado com a saúde mental do professorado como componente essencial da sustentabilidade educacional, o que justifica políticas que integrem prevenção, promoção e acompanhamento psicossocial como eixo transversal (OECD, 2020; UNESCO, 2021).

Como limitação, esta revisão tem caráter narrativo: não apresenta uma quantificação exaustiva das fontes avaliadas nem uma tabela individualizada dos estudos consultados, e a literatura disponível segue concentrada em contextos anglo-saxões, com escassez de pesquisas contextualizadas em países em desenvolvimento — o que reforça a necessidade de ampliar a produção científica sobre bem-estar psicológico docente em contextos latino-americanos (Vaillant & Rossel, 2006). Para a pesquisa futura, recomenda-se avançar em estudos longitudinais sobre a evolução do bem-estar ao longo da carreira docente, em pesquisas mistas que integrem enfoques quantitativos e qualitativos, e em avaliações do impacto de intervenções institucionais sobre a prática educativa e os resultados escolares (Snyder, 2019; Bakker & Demerouti, 2017).

No plano prático, as instituições educativas deveriam desenvolver estratégias integrais para o cuidado do bem-estar psicológico do professorado — formação sócio emocional, espaços de apoio e reflexão profissional, fortalecimento da liderança pedagógica e culturas escolares colaborativas — a partir de uma perspectiva preventiva e promocional (Jennings & Greenberg, 2009; Day & Gu, 2014). Fortalecer o bem-estar psicológico docente não constitui apenas uma obrigação ética, mas também um investimento estratégico para garantir uma educação de qualidade, equitativa e sustentável.

REFERÊNCIAS

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–297.
<https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185–207.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417.
<https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204.
<https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. RoutledgeFalmer.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools*. Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23.
<https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J. P., & Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 103–128. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). “Like a rug had been pulled from under you”: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062–1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 results* (Vol. II): Teachers and school leaders as valued professionals. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Legorburu Fernández, I., Lipnicki, D. M., Idoiaga Mondragon, N., & Santabábara, J. (2023). Prevalence of burnout among teachers during the COVID-19 pandemic: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4866. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064866>
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38–54.
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325–327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health: A*

- transdisciplinary approach* (pp. 43–68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Tenti Fanfani, E. (Comp.). (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI Editores.
- Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 23–54). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_2
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. Routledge.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Vaillant, D., & Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. PREAL. <https://thedialogue.org/wp-content/uploads/2024/12/2006-Maestros-de-escuelas-basicas-en-America-Latina.pdf>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning.



Teaching and Teacher Education, 24(1), 80–91.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>

Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 63. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x>

© Los autores. Este artículo se publica en GlobalNet bajo la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esto permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, incluidos fines comerciales, siempre que se otorgue la atribución adecuada a los autores y a la fuente original.

