



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

Efeitos do Suporte Organizacional e da Autoeficácia na Identidade Profissional, na Identificação Organizacional e no Estresse Percebido dos Professores de Ciências Contábeis

EDICREIA ANDRADE DOS SANTOS

Universidade Federal do Paraná

ELCÍDIO HENRIQUES QUIRAQUE

Universidade Federal do Paraná

ANTONIO ZANIN

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

JONATAS DUTRA SALLABERRY

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

As dificuldades do isolamento social causado pela pandemia de Covid-19 alcançaram de sobremaneira o ambiente acadêmico, em especial o trabalho docente que demandou muito esforço na adaptação ao novo contexto de ensino. Assim, este estudo tem como objetivo analisar os efeitos do suporte organizacional, da autoeficácia na identificação organizacional, na identidade profissional e no estresse percebido dos professores dos cursos de Ciências Contábeis das instituições federais de ensino. Para tal, coletou-se 81 respostas em um instrumento com questões direcionadas a situações de contexto da pandemia da Covid-19. Os resultados evidenciaram que o suporte organizacional influencia positivamente na identificação organizacional, e a autoeficácia influencia positivamente a identidade profissional dos docentes, mesmo em momento de isolamento social. Entretanto percebe-se que as dificuldades, restrições e exaustão causada aos docentes no processo de adaptação ao novo contexto tornaram as relações do suporte organizacional, da identificação organizacional, da autoeficácia e da identidade profissional no nível de estresse percebido. Apesar do suporte organizacional influenciar positivamente na identificação organizacional, elas foram indiferentes ao nível de estresse percebido. Da mesma forma, a autoeficácia do docente influenciou positivamente na identidade profissional, entretanto foram indiferentes ao nível de estresse percebido. Essas evidências encontradas podem contribuir com a literatura organizacional e com as práticas institucionais das universidades federais no suporte organizacional, na formação do docente e na atenção à saúde psicológica dos docentes. Além disso, os achados permitem sinalizar novas pesquisas a partir da escala usada para mensurar o estresse percebido baseado em Pedrozo-Pupo et. al. (2020) em diferentes contextos organizacionais e profissionais.

Palavras-chave: Teoria da Identidade Social. Covid-19. Ensino superior.



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

1. INTRODUÇÃO

O suporte organizacional possibilita os funcionários desenvolverem uma percepção geral a respeito da forma como a organização valoriza as suas contribuições e se preocupa com o seu bem-estar (Eisenberger et al., 1986; Eisenberger & Stinglhamber, 2011; James et al., 2017). Essa percepção surge quando os funcionários criam uma expectativa de que a organização tem feito tudo que está ao seu alcance para auxiliá-los em momentos de dificuldades (Rhoades & Eisenberger, 2002). Por via de reciprocidade, os funcionários que desenvolvem essa percepção sentem-se mais comprometidos afetivamente e apresentam maior propensão para atingir os objetivos organizacionais (Almeida, 2021), muitas vezes com autoeficácia elevada (Zee & Koomen, 2016).

A autoeficácia deriva da Teoria Sociocognitiva da Mudança Comportamental (Bandura, 1977), à qual se refere à crença do indivíduo na sua capacidade de lidar com o sucesso nas tarefas relacionadas ao seu papel profissional (Liu, Bellibas & Gümüş, 2021). No contexto educacional, a autoeficácia do professor tem atraído uma considerável atenção dos pesquisadores que buscam analisar o seu comprometimento em sala de aula (Fackler, Malmberg & Sammons, 2021; Paulík, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2010). No estudo de Fackler, Malmberg e Sammons (2021) depreende-se que a autoeficácia do professor surge quando ele julga que suas capacidades auxiliam no envolvimento e aprendizagem dos alunos, ainda que em situações difíceis ou desmotivadoras. Nessa linha, para Canrinus et al. (2012), a percepção do professor sobre sua capacidade de desempenhar as tarefas profissionais exigidas e regular as relações envolvidas no processo de ensino e formação influencia a sua identidade profissional.

A identidade profissional diz respeito à forma como os professores se identificam com a sua profissão, com base em suas interpretações de satisfação no trabalho (Kelchtermans, 2009) e ocorre a partir da dimensão pessoal, profissional e institucional. A dimensão pessoal se refere ao ciclo vital do professor; a profissional relaciona-se com as expectativas sociais e políticas sobre o que é um bom professor e; a institucional diz respeito ao ambiente de trabalho (Day et al., 2006). Para Mourão, Monteiro e Viana (2014), o ser humano busca a sua inserção em algum grupo e, normalmente, para obter a identificação organizacional opta por grupos que tenham perfil semelhante ao seu.

A identificação organizacional é um tipo de identificação social em que o indivíduo se define a si próprio em termos da sua associação e pertencimento à organização na qual trabalha (Ashforth & Mael, 1989; Mael & Ashforth, 1992; Dutton, Dukerich & Harquail, 1994; Santos et al., 2019; Ribeiro, Santos, & Aranha, 2020). Na literatura observa-se que a identificação organizacional é um importante instrumento para criação de vínculo entre a organização e o funcionário (Abernethy et al., 2019), visto que, possibilita o compartilhamento de valores entre as duas partes. Para Gok et al. (2015), altos níveis de identificação organizacional leva à satisfação no ambiente de trabalho. Caprara et al. (2003) acrescentam que professores com altos níveis de autoeficácia, identidade profissional e identificação organizacional possuem baixo nível de estresse relacionado ao trabalho.

Folkman et al. (1986) descrevem o estresse como um evento que desafia os limites e recursos psíquicos dos indivíduos, afetando o seu desempenho, desencadeando comportamentos de risco, podendo até causar problemas de saúde. Na mesma perspectiva, Skaalvik e Skaalvik (2016) apontam a profissão docente como uma das mais estressantes em âmbito mundial. Na mesma perspectiva, Alemu et al. (2014) indicam que 33 a 37% dos professores sofrem de estresse extremo devido às características intrínsecas da profissão, que de acordo com Freitas et al. (2021) tem agravado em momentos de pandemia.

Em 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou a pandemia da Covid-19 e o distanciamento social foi indicado como uma das medidas de prevenção e contenção do



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

avanço do vírus (Ribeiro et al., 2020; Sallaberry et al., 2020). Em virtude do exposto, houveram implicações significativas nas instituições de ensino a nível mundial (Vu et al., 2020; Sallaberry et al., 2020). No Brasil, o Ministério da Educação, por meio das portarias 343 e 345 de 17 e 19 de março de 2020 respectivamente, autorizou em caráter excepcional, que as instituições de ensino superior públicas e privadas pudessem recorrer a tecnologias de informação e comunicação para dar andamento às atividades em curso, mediante a implantação do ensino remoto emergencial (Sallaberry et al., 2020; Freitas et. al., 2021). Este fato, motivou vários pesquisadores nacionais e internacionais a estudar o impacto da pandemia de Covid-19 sobre os professores (Hoang et al., 2020; Sallaberry et al., 2020; Song, Wu & Zhi, 2020; Vu et al., 2020; Pressley, 2021).

Desses estudos, observou-se que as mudanças decorrentes da pandemia da Covid-19 afetaram de forma substancial a identificação organizacional, a identidade profissional, o estresse percebido, entre outras atitudes dos professores das instituições de ensino superior. Entretanto, conforme apontado por Almeida (2021) e Fackler, Malmberg e Sammons (2021), o suporte dado pela organização no desenvolvimento de atividades remotas e a autoeficácia do professor para a condução das aulas, podem contribuir para melhorar os níveis de estresse percebido pelos professores. Desse modo, a questão que orienta este estudo é a seguinte: Quais os efeitos do suporte organizacional percebido e da autoeficácia na identificação organizacional, na identidade profissional e no estresse percebido dos professores dos cursos de Ciências Contábeis? Assim, tem-se o objetivo de analisar os efeitos do suporte organizacional e da autoeficácia no estresse percebido por meio da identificação organizacional e da identidade profissional dos professores dos cursos de Ciências Contábeis.

Este estudo se justifica por investigar essas relações com situações agravadas pela pandemia da Covid-19, em que o ensino nas instituições federais se deu por meio de ensino remoto. Professores e alunos precisaram se adequar a uma contingência que alterou o contexto educacional em âmbito mundial (Vu et al., 2020; Sallaberry et al., 2020), desenvolvendo maior autoeficácia relacionada às atividades docentes, maior investimento em recursos e/ou suporte organizacional para assim não diminuïrem sua identificação com a organização e não afetar sua identidade profissional enquanto professores, além de não aumentar o seu nível de estresse.

Situações contingenciais costumam ocorrer com alguma regularidade e o ensino remoto pode prover meios para a continuidade do ensino, e nesse contexto as instituições de ensino podem estabelecer estratégias contingências de suporte técnico e material aos docentes na manutenção da excelência do ensino. Além disso, os resultados podem contribuir para a redução do estresse dos servidores, um fator que prejudica seu desempenho. A responsabilidade central de educar e nutrir os alunos em qualquer sociedade está sobre os ombros dos professores, cujo conhecimento, afeto e compromisso exercem uma grande influência na vida dos alunos.

2.REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Suporte organizacional, identificação organizacional e estresse percebido

Conforme descrito por Eisenberger et al. (1986), o suporte organizacional se refere a opiniões dos funcionários sobre o quão a empresa valoriza suas contribuições e como se preocupa com o seu bem estar dentro do ambiente laboral. Diz respeito às percepções do funcionário a respeito do tratamento recebido pela organização em retribuição ao esforço despendido para o alcance dos objetivos organizacionais (Oliveira-Castro, Pilati & Borges-Andrade, 1999). A discussão desta temática, iniciou-se na década de 1950, quando os pesquisadores começaram a entender que os funcionários, ao longo da sua jornada laboral, desenvolvem percepções globais sobre a forma como a organização acolhe as suas aflições



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

(Eisenberger et al., 1986; Oliveira-Castro, Pilati & Borges-Andrade, 1999). A partir da Teoria da Troca Social, Eisenberger et al. (1986) depreenderam que os funcionários desenvolvem relações marcadas por expectativas de reciprocidade, segundo as quais, eles ajudam a organização a alcançar as suas metas e em troca, a organização compromete-se a cumprir com as obrigações legais, financeiras e morais dos seus funcionários. Assim, o funcionário terá uma percepção favorável de suporte organizacional se julgar que as retribuições da organização não são manipuladas.

Para Oliveira-Castro, Pilati e Borges-Andrade (1999), o suporte organizacional pode ser percebido em quatro subescalas: gestão de desempenho, carga de trabalho, suporte material e práticas organizacionais de ascensão, promoção e salários. A gestão de desempenho diz respeito às práticas organizacionais de gestão de desempenho e está relacionado com a forma pelo qual a organização valoriza novas ideias e todo esforço despendido para que os funcionários tenham atualizações sobre novas tecnologias. A escala de carga de trabalho refere-se ao suporte dado à organização para atender as sobrecargas atribuídas aos funcionários. O suporte material reflete a percepção do indivíduo acerca dos esforços organizacionais de modernização e dinamização dos processos de trabalho e a qualificação de mão-de-obra interna. Além disso, engloba a disponibilidade, adequação, suficiência e qualidade dos recursos materiais e financeiros fornecidos pela organização para apoiar a execução eficaz das tarefas. Por fim, a subescala de práticas organizacionais de ascensão, promoção e salários diz respeito a percepção dos funcionários das práticas utilizadas pela organização para promoções, ascensões e retribuições financeiras. Nessa pesquisa, o suporte organizacional percebido será observado sob a dimensão de suporte material (Oliveira-Castro, Pilati & Borges-Andrade, 1999).

Estudos correlatos (Ashforth & Mael, 1989; Mael & Ashforth, 1992; Dutton, Dukerich & Harquail, 1994; Sluss, Klimchak, & Holmes, 2008; Lam, Liu, & Loi, 2016; Santos et al., 2019; Eksi, Ozgenel, & Demirci, 2020; Ribeiro, Santos, & Aranha, 2020) indicam que os funcionários que sentem reciprocidade nas ações organizacionais, tendem a enxergar-se como parte da organização e desenvolvem níveis elevados de identificação organizacional. A identificação organizacional pode ser entendida como um tipo de identificação social em que o indivíduo se define a si próprio em termos da sua associação e pertença à organização onde trabalha (Ashforth & Mael, 1989; Santos et al., 2019). Em virtude do exposto, propõe-se a seguinte hipótese:

H1: O suporte organizacional percebido influencia positivamente a identificação organizacional dos professores em instituições públicas de ensino superior.

Os resultados do estudo de Eksi, Ozgenel e Demirci (2020) mostraram que a identificação organizacional pode prever significativamente o estresse organizacional. O estresse é a resposta de adaptação de um indivíduo a ameaças internas ou externas (Lecic-Tosevski et al., 2011), ou seja, é o resultado da avaliação que uma pessoa faz de um estressor como ameaçador ou não ameaçador, bem como das próprias habilidades para enfrentá-lo. Além de importante preditor, para o alcance dos objetivos organizacionais, o suporte dado pela organização aos funcionários contribui para menores níveis de estresse percebido (Xu & Yang, 2021) enquanto a falta de identificação organizacional induz a maior estresse percebido (Eksi, Ozgenel & Demirci, 2020). Dessa forma, considerando as circunstâncias relatadas, apresentam-se as seguintes hipóteses:

H2: O suporte organizacional percebido exerce influência na redução do estresse dos professores.

H3: A identificação organizacional exerce influência na redução do estresse dos professores.

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

2.2 Autoeficácia, identidade profissional e estresse percebido

A autoeficácia emergiu na Teoria Sociocognitiva da Mudança Comportamental de Bandura, em 1977, e se refere à crença ou expectativa de que, por meio do esforço é possível realizar qualquer atividade com sucesso, e alcançar resultados desejados (Bandura, 1977). Conforme apontado por Neves e Faria (2009), a autoeficácia se centra no julgamento das competências pessoais dos profissionais das diversas áreas de conhecimento. Embora este conceito tenha sido utilizado nos Estados Unidos a mais de 30 anos (Klassen & Chiu, 2010), somente a partir de 2010 é que começou a ver evidenciado com maior frequência nos outros países (Künsting, Neuber, & Lipowsky, 2016; Zee & Koomen, 2016; Geerlings, Thijs, & Verkuyten, 2018), e a análise da autoeficácia dos professores tem sido um dos focos dos pesquisadores (Klassen & Chiu, 2010).

A autoeficácia tem sido utilizada para descrever a crença de um professor em sua capacidade de lidar com sucesso nas tarefas e desafios que emergem das atividades laborais (Caprara et al., 2006; Schwarzer & Hallum, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Zee & Koomen, 2016), mesmo as que envolvem alunos com dificuldade ou desmotivados (Guskey & Passaro, 1994). A autoeficácia é também descrita como um componente de motivação no trabalho do professor e tem conexões significativas com a identidade profissional e o nível de estresse (Liu, Bellibaş, & Gümüş, 2021), enquanto a identidade profissional é compreendida como uma percepção do indivíduo acerca da sua atividade profissional (Fitzgerald, 2020). A identidade do professor diz respeito à forma como ele se vê como professor com base em suas interpretações de sua interação contínua com seu contexto (Kelchtermans, 2009). Para Canrinus et al. (2012) e Caprara et al. (2003), professores com altos níveis de autoeficácia experimentam níveis mais altos de satisfação no trabalho, níveis mais baixos de estresse relacionado ao trabalho e enfrentam menos dificuldades em lidar com os comportamentos inadequados dos alunos. Desse modo, expõe-se as seguintes hipóteses:

H4: A autoeficácia exerce influência de forma positiva na identidade profissional dos professores.

H5: A autoeficácia exerce influência para redução do estresse percebido dos professores.

H6: A identidade profissional exerce influência para redução do estresse percebido dos professores.

Em consonância com a sustentação teórica apresentada, busca-se a partir do estudo analisar os efeitos do suporte organizacional percebido e da autoeficácia no estresse percebido, por meio da identificação organizacional e da identidade profissional dos professores dos cursos de Ciências Contábeis. Nesse sentido, o modelo da pesquisa é apresentado na Figura 1.

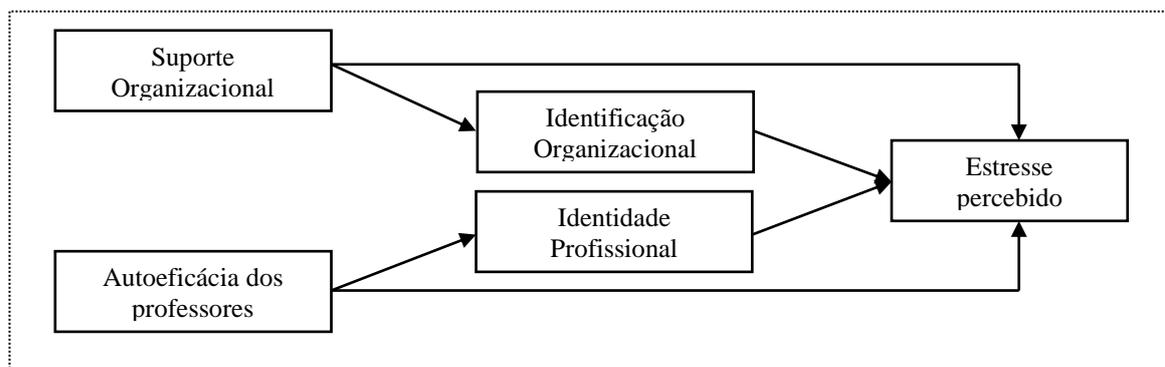


Figura 1. Modelo teórico da pesquisa

Fonte: Os autores (2021).

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 População e Amostra

Esta pesquisa classifica-se como quantitativa e a população foi composta por 500 professores que lecionam nos cursos de graduação e pós-graduação em ciências contábeis nas Universidades Federais do Brasil. Foram enviados e-mails com o link da pesquisa em três oportunidades no período de 23 de novembro a 13 de dezembro de 2021. Ao final foram obtidas 81 respostas conforme características descritivas evidenciadas na Tabela 1.

Tabela 1. Características dos respondentes

Gênero	n	Idade	n
Feminino	35	De 21 a 30 anos	4
Masculino	46	De 31 a 40 anos	29
Total	81	De 41 a 50 anos	27
Aulas ministradas durante a pandemia	n	De 51 a 60 anos	10
Graduação	43	De 61 a 70 anos	11
Graduação, e Pós-graduação lato-sensu	4	Total	81
Graduação, Pós-graduação lato-sensu e stricto-sensu	10	Tempo de instituição	n
Graduação, e Pós-graduação stricto-sensu	23	Até 1 ano	3
Pós-graduação lato-sensu e stricto-sensu	1	De 1 a 5 anos	24
Total	81	De 6 a 10 anos	20
Estado da IES	n	De 11 a 15 anos	16
Bahia	6	De 16 a 20 anos	7
Ceará	1	De 21 a 25 anos	2
Espírito Santo	3	Acima de 26	9
Goiás	1	Total	81
Maranhão	1	Tempo docente ensino superior	n
Mato Grosso do Sul	10	Até 1 ano	1
Minas Gerais	5	De 1 a 5 anos	9
Pará	1	De 6 a 10 anos	21
Paraíba	2	De 11 a 15 anos	10
Paraná	15	De 16 a 20 anos	19
Pernambuco	1	De 21 a 25 anos	9
Rio de Janeiro	9	Acima de 26	12
Rio Grande do Sul	16	Total	81
Santa Catarina	8		
Sergipe	2		
Total	81	Total	81

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Em complemento às características da amostra, descreve-se que o nível de formação dos 81 respondentes era de Mestrado (n= 20), Doutorado (n= 51) e Pós Doutorado (n= 10).

3.2 Construtos e instrumento da pesquisa

Para a coleta de dados, utilizou-se um *dataset* não público, com contatos de 500 professores das Universidades Federais do Brasil. Os dados foram coletados por meio de questionário, operacionalizado na plataforma *Google Forms*. Ressalta-se que a aplicação do instrumento foi antecedida pela realização de um pré-teste com pesquisadores e docentes de contabilidade das instituições brasileiras de ensino superior e, as recomendações foram consideradas na adequação do instrumento final. Desse modo, o instrumento de pesquisa dividiu-se em 6 (seis) seções, sendo as primeiras cinco referentes aos construtos da pesquisa

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

(suporte organizacional percebido, autoeficácia dos professores, identificação organizacional, identificação profissional e estresse percebido), e a última com informações sobre o perfil do respondente.

Tabela 2. Construtos da Pesquisa

Construto	Assertivas	Escala	Fonte
Suporte organizacional percebido	8	Likert de 5 pontos (1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente).	Oliveira-Castro, Pilati e Borges-Andrade (1999)
Autoeficácia dos professores	19	Likert de 5 pontos (1 = Nada Verdadeiro e 5 = Totalmente verdadeiro).	Friedman e Kass (2002)
Identificação organizacional	6	Likert de 5 pontos (1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente).	Mael e Ashforth (1992)
Identidade e profissional	15	Likert de 5 pontos (1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente).	Samsudin et al. (2021)
Estresse percebido	10	Likert de 5 pontos (1 = Nunca e 5 = Muito frequentemente).	Pedrozo-Pupo et. al. (2020)

Fonte: dados da pesquisa (2022).

As assertivas do construto suporte organizacional percebido foi retirado do estudo de Oliveira-Castro, Pilati e Borges-Andrade (1999). O construto original possui quatro dimensões (gestão de desempenho, carga de trabalho, suporte material, e práticas organizacionais de ascensão, promoção e salário), mas para esta pesquisa adotou-se apenas a dimensão suporte material por ser mais alinhada ao escopo proposto. Ela é originalmente composta por 17 itens, mas após as aplicações dos pré-teste ficaram apenas oito itens dado o alinhamento com a população estudada.

Em relação aos construtos da autoeficácia dos professores, Friedman e Kass (2002) apresentaram uma nova conceituação da autoeficácia do professor com base em um espectro de trabalho mais amplo, abrangendo contextos de sala de aula e de organização escolar. Esse construto original possuía duas dimensões (contexto da sala de aula e contexto escolar) com 33 itens. No entanto, para o escopo desta pesquisa adotou-se apenas a dimensão do contexto da sala de aula pelo fato dos objetivos da pesquisa e pelo período de ensino se tratar do remoto e com isso não ser alinhado os itens de contexto escolar tradicional.

O construto de identificação organizacional de Mael e Ashforth (1992) já é relativamente reconhecido na literatura e utilizado em âmbito nacional. Por sua vez o construto de identidade profissional foi adaptado de Samsudin et al. (2021) que é composto de 37 questões em três dimensões (pessoal, social e institucional). Para esta pesquisa utilizou-se apenas as 15 assertivas da dimensão pessoal.

O construto de estresse percebido foi baseado em Pedrozo-Pupo et. al. (2020) que buscou verificar o estresse percebido pelos participantes durante o último mês, adaptado para especificar o estresse associado aos reflexos da Covid-19.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

Na análise dos dados, o estudo recorreu ao software SmartPLS 3.0, para a modelagem de equações estruturais (MEE), detalhada pela estimação de mínimos quadrados parciais (*Partial Least Squares – PLS*). De acordo com Bido e Silva (2019) a técnica de modelagem de equações estruturais com estimação por mínimos quadrados parciais (PLS-SEM) pode ser

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

aplicada nas áreas das ciências sociais a fim de avaliar as relações de dependência, ou interdependência entre construtos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Modelo de Mensuração e Estrutural

Para a aplicação da modelagem de equações estruturais procedeu-se com as avaliações do modelo de mensuração e posteriormente o estrutural. Para tal, inicialmente foram analisadas a confiabilidade (individual e composta) e as validades (convergente e discriminante) dos construtos da pesquisa (Hair, Hult, Ringle & Sarstedt, 2016). A validade discriminante foi avaliada mediante a raiz quadrada de AVE (*Average Variance Extracted*), destacada na diagonal principal da matriz, e cujos coeficientes são maiores do que os da correlação dos demais construtos (Fornell & Larcker, 1981). Para a validação das cargas cruzadas foi necessário a exclusão de alguns itens: suporte organizacional percebido (3, 6, 9); autoeficácia (1, 3, 5, 6,14, 15,16); estresse percebido (1, 2, 3, 6, 9, 10); identificação profissional (1, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 25). Ao final resultando na correspondente validade das variáveis conforme apresentado no painel Fornell-Larcker, da Tabela 3.

Tabela 3. Painel Validade Discriminante - Fornell-Larcker (1981)

Variáveis	AE	EP	IO	IP	SO
AE	0,697				
EP	0,310	0,770			
IO	0,274	0,269	0,742		
IP	0,680	0,221	0,266	0,692	
SO	0,197	0,391	0,446	0,222	0,723

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Na sequência, foi observada a validade convergente por meio da variância média extraída (AVE), cujos valores recomendados são acima de 0,50 (Tabela 4). Outra avaliação para confirmação de que o modelo é adequado em termos de confiabilidade, foi o alfa de *Cronbach* e a confiabilidade composta que apresentaram valores superiores a 0,70.

Tabela 4. Validades do Modelo

Variáveis	Alfa de <i>Cronbach</i>	Fiabilidade composta	AVE
AE	0,893	0,912	0,495
EP	0,770	0,852	0,593
IO	0,834	0,879	0,551
IP	0,787	0,843	0,489
SO	0,783	0,844	0,522

Fonte: dados da pesquisa (2022).

De acordo com a Tabela 4 observa-se que os coeficientes de Confiabilidade Composta e Alfa de *Cronbach* satisfatórios evidenciam que a amostra é teoricamente livre de vieses e que o instrumento de coleta de dados aplicado é confiável (Hair Jr. et al., 2016). Para a AVE ressalta-se que os coeficientes dos construtos de autoeficácia e identificação profissional ficaram um pouco abaixo do recomendado que é de 0,50, mas estavam em atendimento a todos os outros critérios. Deste modo, após a confirmação de todos os resultados do modelo de mensuração sinalizam que os construtos são considerados confiáveis e é possível avançar para o modelo estrutural.

Para avaliação do modelo estrutural que inclui os caminhos entre os construtos e as hipóteses e, aplicou-se o *bootstrapping* (Tabela 5), com 2000 subamostras, intervalo de confiança *bias-corrected and accelerated* e teste *unicidual* em nível de significância de 5%;

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

além da técnica *blindfolding* (Hair Jr. *et al.*, 2016).

Tabela 5. Coeficientes de caminhos e avaliação do modelo estrutural

Caminhos	Hipóteses	β	t-value	p-value
SO -> IO	H1	0,446	5,240	0,000
SO -> EP	H2	0,101	1,218	0,223
IO -> EP	H3	0,226	1,399	0,162
AE -> IP	H4	0,680	13,589	0,000
AE -> EP	H5	0,109	0,953	0,341
IP -> EP	H6	0,160	0,979	0,328

Fonte: dados da pesquisa (2022).

Antes de apresentar os resultados das hipóteses, relata-se que também se procedeu à avaliação do modelo estrutural a partir do Coeficiente de Determinação de *Pearson* (R^2); Relevância Preditiva (q^2) ou indicador de Stone-Geisser; e Tamanho do Efeito (f^2) ou Indicador de Cohen (Hair Jr. *et al.*, 2016).

4.2 Discussão dos resultados

O trabalho docente pode ter vários fatores estressores relacionados às características individuais e ambientais (como recursos disponíveis e a carga de trabalho). Ainda mais em tempos de contingências, como reflexo da pandemia da Covid-19, é possível que as demandas de um cargo docente sejam percebidas como onerosas ou desafiadoras, dependendo de fatores contextuais, bem como de recursos sociais e pessoais.

A hipótese da relação entre suporte organizacional e identificação organizacional foi corroborada (H1). Este achado está alinhado com pesquisas anteriores (Eisenberger *et al.*, 1986) que argumentam que quando a organização fornece apoio e recursos necessários, o funcionário, por sua vez, retribuirá por meio de comprometimento e esforço. Os funcionários percebem que o apoio é particularmente alto quando a organização fornece recursos apropriados, oportunidades de desenvolvimento e similares. Desse modo, confirma ainda que o compromisso de uma organização com seus funcionários deve vir em primeiro lugar, a fim de promover maior comprometimento e, por consequência, maior identificação organizacional.

Do mesmo modo, esperava-se que maior suporte organizacional percebido (H2) e alta identificação organizacional (H3) tivesse reflexos de redução do estresse percebido. No entanto, o suporte organizacional entendido sob a percepção do docente de que a instituição de ensino valoriza suas contribuições e se preocupa com seu bem-estar (Eisenberger *et al.*, 1986), não influenciou de forma significativa no estresse percebido. Com base na Teoria da Identidade Social (Tajfel & Turner, 1986), a identificação organizacional é a percepção de unidade do indivíduo com a organização (Ashforth & Mael, 1989) e fornece um pano de fundo para entender como a identidade orienta as atitudes e comportamentos individuais dentro das organizações, por isso também esperava-se que maior identificação poderia reduzir as cargas de estresse, o que de fato não foi confirmado, ao menos em condições de grande cansaço (Respondente #17).

Essa evidência denota que o suporte organizacional mesmo sendo capaz de promover maior identificação organizacional, num contexto contingencial como a pandemia de Covid-19, os efeitos no estresse percebido foram inócuos. Importante destacar a indicação de docentes #02 e #32 de que ‘falta investimento no ensino superior e melhor gestão dos recursos em geral’ estando ligado às condições de trabalho e suporte organizacional ofertado aos docentes durante a pandemia. De certa forma, essa limitação é justificada pelos respondentes



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

#05 e #22 que indicaram a ‘limitação orçamentária’ além das incertezas mantidas que teriam atrasado as medidas que poderiam ter sido tomadas com maior agilidade.

A terceira hipótese (H3) que buscou comprovar se a autoeficácia afeta positivamente a identidade profissional, principalmente sob a perspectiva pessoal também foi confirmada conforme esperado. A autoeficácia como uma crença do indivíduo em suas próprias capacidades de ser capaz de realizar tarefas com sucesso (Bandura, 1977; 1986; Buric & Moe, 2020), no contexto laboral docente reflete a capacidade percebida de conseguir envolver os alunos, favorecer a sua aprendizagem e motivação, e gerir a sala de aula, mesmo quando uma tarefa se torna difícil (por exemplo, ao trabalhar com alunos disruptivos, desmotivados ou desengajados) (Buric & Moe, 2020). Naturalmente esse senso de maior capacidade em desenvolver sua atividade laboral tende favorecer a percepção pessoal de maior identidade profissional, que é reforçada pela recente necessidade e capacidade de transformar o aluno em sujeito ativo e autônomo do seu aprendizado (Respondentes #37, #40 e #63).

No entanto, por mais que a autoeficácia do professor é benéfica para os resultados do aluno e do professor (Troesch & Bauer, 2017), não se comprovou por meio do resultado da H5 que ela tenha atuado para a redução do estresse no trabalho dos professores. Essa esterilização dos efeitos da identidade profissional pode decorrer da reputação da carreira docente ser de um grupo ocupacional especialmente propenso ao estresse, ainda mais em tempos contingenciais devido a pandemia da Covid-19. A ausência de relação significativa estatisticamente não pressupõe a ausência de forças e crenças que contribuam ou prejudiquem, visto que podem ser percebidas e argumentadas, mas talvez sem uma consistência geral que pudesse ser percebida nos cálculos matemáticos. Isto pode ser reforçado pelas declarações de respondentes, como #30 e #32 ao reportarem que muitos professores souberam aproveitar a oportunidade para dividir a responsabilidade e engajamento com os discentes, que pode ser entendido como uma força que mitiga o estresse, em contraponto do respondente #10 ao apontar a falta de apoio psicológico aos alunos e docentes nas instituições de ensino, que naturalmente aumenta o nível de estresse percebido.

Outra relação que não foi confirmada é de que a identidade profissional exerce influência para redução do estresse percebido dos professores (H6). A identidade é um fenômeno dinâmico e em constante evolução, que não é fixo, estático nem descontextualizado. A identidade profissional dos professores se transforma ao longo do tempo sob a influência de diversas dinâmicas, visto que as instituições refletem o que ocorre na sociedade, e, portanto, são negociadas por suas experiências dentro e fora do ambiente de trabalho. Evidências de pesquisas durante o isolamento da Covid-19 indicam um maior isolamento entre os docentes (Sallaberry et al., 2020), o que pode prejudicar os efeitos previstos dessa relação, conforme reforçado pelos respondentes #55, #65, e #73. Desse modo, o construto da identidade profissional não foi consistente o suficiente para influenciar positivamente na redução do estresse percebido dos professores.

5 CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo analisar os efeitos do suporte organizacional, da autoeficácia na identificação organizacional, na identidade profissional e no estresse percebido dos professores dos cursos de Ciências Contábeis das instituições federais de ensino. Para tal, coletou-se 81 respostas em um instrumento com questões direcionadas a situações de contexto da pandemia da Covid-19.

Dentre os resultados corrobora-se empiricamente que o suporte organizacional influencia positivamente na identificação organizacional, e a autoeficácia influencia positivamente a identidade profissional. Entretanto algumas hipóteses formuladas não foram



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

validadas na amostra de pesquisa no contexto laboral dos docentes de instituições federais de ensino superior durante a pandemia de Covid-19.

Em comum, as hipóteses não validadas possuíam como variável dependente o estresse percebido e o contexto de isolamento social. Conforme relatos dos entrevistados, o período de docência em isolamento foi de muitas dificuldades e mudanças que mantiveram os docentes extenuados e em elevado nível de estresse para adaptar as estratégias de ensino e as próprias condutas ao ambiente digital.

Entende-se que o contexto pandêmico esterilizou os potenciais efeitos da relação entre o suporte organizacional e a identificação organizacional que foram indiferentes ao nível de estresse percebido. Da mesma forma, esse contexto também neutralizou os efeitos da relação entre a autoeficácia e a identidade profissional insignificantes em relação ao estresse percebido.

5.1 Implicações Teóricas e Práticas

As evidências encontradas na pesquisa contribuem com a literatura organizacional ao corroborar empiricamente as relações do suporte organizacional na identificação organizacional e da autoeficácia na identidade profissional, entretanto os principais achados decorrem das relações não confirmadas.

Os achados denotam que o contexto laboral pode mitigar as relações definidas na literatura como determinantes do estresse percebido. Em momentos de elevado esforço e desgaste o nível de estresse percebido torna-se indiferente aos efeitos do suporte organizacional, da identificação organizacional, da autoeficácia e da identidade profissional.

Os resultados também podem contribuir nas relações das instituições federais de ensino superior com seus docentes. Adicionalmente à necessidade de promover suporte organizacional no cotidiano acadêmico, seria importante definir estratégias contingenciais para manutenção das atividades de forma segura e eficaz em momentos de crise que ocorrem com relativa frequência além de necessidades sanitárias, como desastres ambientais, greves, e outras calamidades. Em virtude do suporte organizacional, autoeficácia, identificação organizacional e identidade profissional não apresentarem relações favoráveis à redução do nível de estresse percebido dos seus docentes, é necessário que as instituições de ensino desenvolvam estratégias direcionadas a sanear esse estresse percebido e as consequências danosas aos profissionais e à instituição de ensino.

5.2 Limitações e Direções para Futuras Pesquisas

As limitações desta pesquisa configuram-se como oportunidades para futuros estudos. O estudo utilizou-se do questionário como fonte de coleta de dados, baseado na percepção dos professores de cursos de Ciências Contábeis das instituições federais de ensino. Logo, aspectos subjetivos e possíveis vieses podem ter influenciado nas respostas, talvez distintas da realidade. Para superar esta limitação, métodos alternativos de pesquisas podem ser adotados para fornecer informações mais precisas sobre as relações do modelo proposto.

Outro ponto limitante, é o de que foi restrito a docentes dos cursos de Ciências Contábeis de Universidades federais. O efeito das variáveis testadas no estresse percebido dos professores pode não ser o mesmo em outros tipos de instituições (exemplo, privadas, comunitárias). Assim, a generalização dos resultados para outros tipos de instituições de ensino e de cursos pode ser realizada com parcimônia.

Outra limitação do estudo é principalmente relacionado à escala usada para mensurar o construto de estresse percebido baseado em Pedrozo-Pupo et. al. (2020) que buscaram verificar o estresse percebido pelos participantes durante o último mês adaptado para especificar o estresse associado aos reflexos da Covid-19. No estudo base, os autores

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

pontuaram as escalas de resposta (nunca, quase nunca, às vezes, com bastante frequência e muito frequentemente) para saber os níveis de estresse, sendo alguns itens pontuados de 0 a 4; e outros pontuados inversamente, de 4 a 0, variando o total entre 0 e 40. No nosso estudo, não se adotou essa pontuação, utilizando-se apenas as escalas de mensuração base o que pode ter implicado na não aceitação das hipóteses relacionadas ao estresse percebido. Com isso, estudos futuros se beneficiariam do uso da forma original de mensuração do construto.

REFERÊNCIAS

- Abernethy, M. A., Jiang, L., & Kuang, Y. F. (2019). Can organizational identification mitigate the CEO horizon problem? *Accounting, Organizations and Society*, 78, 101056. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2019.07.002>
- Alemu, Y., Teshome, A., Kebede, M., & Regassa, T. (2014). Experience of Stress among Student-Teachers Enrolled in Postgraduate Diploma in Teaching (PGDT): The Case of Haramaya University Cluster Centers, Ethiopia. *African Educational Research Journal*, 2(3), 96-101.
- Almeida, T. F. O. (2021). A relação da percepção do suporte organizacional com o bem-estar dos trabalhadores das plataformas digitais e o papel moderador da motivação para com o trabalho (Doctoral dissertation).
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of management review*, 14(1), 20-39.
- Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of personality and social psychology*, 35(3), 125.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Brasil. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. *Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020a.
- Brasil. Ministério da Educação. Portaria nº 345, de 17 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 157, n. 54-D, p. 1, 19 mar. 2020b.
- Burić, I., & Moe, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103008.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of educational psychology*, 95(4), 821.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd ed., Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Dutton, J. E., Dukerich, J. M., & Harquail, C. V. (1994). Organizational images and member identification. *Administrative science quarterly*, 239-263.

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

- Eisenberger, R. & Stinglhamber, F. (2011). *Perceived organizational support: Fostering enthusiastic and productive employees*, Washington, DC: American Psychological Association Books.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied psychology*, 71(3), 500.
- Eksi, H., Ozgenel, M., & Demirci, M. E. (2020). The Mediator Role of Organizational Support in the Relationship between Organizational Identity and Organizational Stress. *International Journal of Educational Methodology*, 6(3), 643-653
- Fackler, S., Malmberg, L. E., & Sammons, P. (2021). An international perspective on teacher self-efficacy: personal, structural and environmental factors. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103255.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160.
- Fitzgerald, A. (2020). Professional identity: A concept analysis. In *Nursing Forum* 55(3), 447-472.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 992-1003. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.50.5.992>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382-388. doi: 10.2307/3150980.
- Freitas, R. F., Ramos, D. S., Freitas, T. F., Souza, G. R. D., Pereira, É. J., & Lessa, A. D. C. (2021). Prevalência e fatores associados aos sintomas de depressão, ansiedade e estresse em professores universitários durante a pandemia da COVID-19. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 70, 283-292.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Geerlings, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2018). Teaching in ethnically diverse classrooms: Examining individual differences in teacher self-efficacy. *Journal of school psychology*, 67, 134-147.
- Gok, S.; Karatuna, I.; Karaca, P. O. (2015). The role of perceived supervisor support and organizational identification in job satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 38-42.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, 31(3), 627-643.
- Hair Jr, J.F.; Hult, T.M.; Ringle, C.M.; Sarstedt, M.A. (2014) *Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. Los Angeles: Sage.
- Hair Jr., J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. USA: Sage Publications. EDIÇÃO MAIS NOVA QUE O 2014
- Hoang, A. D., Ta, N. T., Nguyen, Y. C., Hoang, C. K., Nguyen, T. T., Pham, H. H., Nguyen, L. C., Doan, P. T., Dao, Q. A., & Dinh, V. H. (2020). Dataset of ex-pat teachers in Southeast Asia's intention to leave due to the COVID-19 pandemic. *Data in Brief*, 31, 1–6. 10.1016/j.dib.2020.105913
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job

São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

- satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.
- Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 299-322.
- Kurtessis, J. N., Eisenberger, R., Ford, M. T., Buffardi, L. C., Stewart, K. A., & Adis, C. S. (2017). Perceived organizational support: A meta-analytic evaluation of organizational support theory. *Journal of management*, 43(6), 1854-1884.
- Lam, L. W., Liu, Y., & Loi, R. (2016). Looking intra-organizationally for identity cues: Whether perceived organizational support shapes employees' organizational identification. *Human Relations*, 69(2), 345-367.
- Lecic-Tosevski, D., Vukovic, O., & Stepanovic, J. (2011). Stress and personality. *Psychiatriki*, 22(4), 290-297.
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453
- Mael, F., & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of organizational Behavior*, 13(2), 103-123.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2009). Autoconceito e autoeficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do Porto*, 6, 206-218.
- Oliveira-Castro, G. A. D., Pilati, R., & Borges-Andrade, J. E. (1999). Percepção de suporte organizacional: desenvolvimento e validação de um questionário. *Revista de Administração Contemporânea*, 3, 29- 5
- Paulik, G. (2012). The role of social schema in the experience of auditory hallucinations: a systematic review and a proposal for the inclusion of social schema in a cognitive behavioural model of voice hearing. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 19(6), 459-472.
- Pedrozo-Pupo, J. C., Pedrozo-Cortés, M. J., & Campo-Arias, A. (2020). Perceived stress associated with COVID-19 epidemic in Colombia: an online survey. *Cadernos de saude publica*, 36.
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*. Advanced online publication. 10.3102/0013189X211004138
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of applied psychology*, 87(4), 698.
- Ribeiro, A. C., Santos, E. A., & Aranha, J. A. M. (2020). Os efeitos da identificação social e identificação organizacional no comprometimento, desempenho e satisfação dos alunos de Ciências Contábeis: uma abordagem sob a lente da Teoria da Identidade Social. *Educação, Cultura e Comunicação*, 11(21).
- Ribeiro, F. D. O., Sallaberry, J. D., Santos, E. A. D., & Tavares, G. D. O. D. (2020). Ações dos Tribunais de Contas no enfrentamento dos efeitos do coronavírus. *Revista de Administração Pública*, 54, 1402-1416.
- Sallaberry, J. D., Santos, E. A., Bagatoli, G. C., Lima, P. C. M., & Bittencourt, B. R. (2020). Desafios docentes em tempos de isolamento social: estudo com professores do curso de Ciências Contábeis. *Revista Docência do Ensino Superior*, 10, 1-22.
- Samsudin, M. A., Moen, M. C., Hai, P. T. T., Hagos Hailu, B., Hidayat, A., Ishida, Y., ... & Kyasanku, C. (2021). Indicators for the Measurement of Teachers' Professional Identity



São Paulo 27 a 29 de julho 2022.

- across Asia and Africa: A Delphi Study. *Journal of Asian and African Studies*, 0021909621992785.
- Santos, E. A., Sallaberry, J. D., Gonzaga, C. A. M., & Soares, S. (2019). Responsabilidade social corporativa e identificação organizacional: influência no engajamento dos funcionários. *Revista Universo Contábil*, 15(4).
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785.
- Sluss, D. M., Klimchak, M., & Holmes, J. J. (2008). Perceived organizational support as a mediator between relational exchange and organizational identification. *Journal of vocational behavior*, 73(3), 457-464.
- Song, H., Wu, J., & Zhi, T. (2020). Results of survey on online teaching for elementary and secondary schools during Covid-19 prevention and control. *ECNU Review of Education*, 3, 1-10. 10.1177/2096531120930021
- Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389-398.
- Vu, C. T., Hoang, A. D., Then, V. Q., Nguyen, M. T., Dinh, V. H., Le, Q. A. T., Le, T. T. T., Pham, H. H., & Nguyen, Y. C. (2020). Dataset of Vietnamese teachers' perspectives and perceived support during the COVID-19 pandemic. *Data in Brief*, 31, 1-9. 10.1016/j.dib.2020.105788
- Xu, Z., & Yang, F. (2021). The impact of perceived organizational support on the relationship between job stress and burnout: a mediating or moderating role? *Current Psychology*, 40(1), 402-413.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.