

# INFLUÊNCIAS DE FATORES PESSOAIS E ORGANIZACIONAIS NO ESTRESSE PERCEBIDO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

## INFLUENCES OF PERSONAL AND ORGANIZATIONAL FACTORS ON THE PERCEIVED STRESS OF ACCOUNTING SCIENCE PROFESSORS

O artigo foi aprovado e apresentado no 22º USP International Conference in Accounting, realizado de 27/07 a 29/07 de 2022, em São Paulo (SP)

### RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar as influências de fatores antecedentes (suporte organizacional, autoeficácia, identificação organizacional e identidade profissional) no estresse percebido dos professores de Ciências Contábeis das instituições de ensino público federais. Para tal, coletaram-se 81 respostas por meio de uma *survey* e os dados foram analisados por meio da técnica de equações estruturais. Evidenciou-se que o suporte organizacional influencia positivamente a identificação organizacional, e a autoeficácia influencia positivamente a identidade profissional dos docentes, mesmo em momentos de isolamento social. Apesar do suporte organizacional influenciar positivamente a identificação organizacional, ele foi indiferente em relação ao nível de estresse percebido. Da mesma forma, a autoeficácia do docente influenciou positivamente a identidade profissional, entretanto, não foi significativo em influenciar o estresse percebido. Essas evidências contribuem com a literatura e com as práticas institucionais de suporte organizacional das universidades federais, na formação dos docentes e na sua atenção à saúde psicológica.

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

### ABSTRACT

This study purpose to analyze the influences of antecedent factors (organizational support, self-efficacy, organizational identification and professional identity) on the perceived stress of Accounting Sciences professors at federal public education institutions. To this end, 81 responses were collected through a survey and the data was analyzed using the structural equation technique. It was evident that organizational support positively influences organizational identification, and self-efficacy positively influences professor' professional identity, even in moments of social isolation. Although organizational support positively influenced organizational identification, it was indifferent in relation to the level of perceived stress. Likewise, professor self-efficacy positively influenced professional identity, however, it was not significant in influencing perceived stress. This evidence contributes to the literature and institutional practices of organizational support at federal universities, in the training of professors and in their attention to psychological health.

**Keywords:** Social Identity Theory. Covid-19. University education.

### Edicreia Andrade dos Santos

Doutora em Contabilidade pela Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Paraná. Professora do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade - PGCONT/UFPR - Universidade Federal do Paraná. E-mail: [edicreiaandrade@ufpr.br](mailto:edicreiaandrade@ufpr.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8745-3579>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5067383145419853>

### Elcídio Henrique Quiraque

Doutorando em Contabilidade pelo Programa de Pós-Graduação em Contabilidade PGCONT/UFPR da Universidade Federal do Paraná. E-mail: [elcidioquiraque@gmail.com](mailto:elcidioquiraque@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0881-8371>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1083788910244195>

### Jonatas Dutra Sallaberry

Doutor em Contabilidade pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Mestrado Profissional em Administração da Universidade do Contestado. E-mail: [jonatas.sallaberry@professor.unc.br](mailto:jonatas.sallaberry@professor.unc.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7492-727X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9920574928553347>

### Antônio Zanin

Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Nova Andradina. E-mail: [zanin.antonio@ufms.br](mailto:zanin.antonio@ufms.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7837-7375>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5826160717318135>

## 1 INTRODUÇÃO

O suporte organizacional possibilita aos indivíduos desenvolver uma percepção geral a respeito da forma como a organização valoriza 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 indivíduos 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 indivíduos que desenvolvem essa percepção sentem-se mais comprometidos afetivamente e apresentam maior propensão para atingir os objetivos organizacionais, muitas vezes com autoeficácia mais elevada (Zee & Koomen, 2016).

A autoeficácia se refere à crença do indivíduo na sua capacidade de lidar com o sucesso nas suas tarefas (Bandura *et al.*, 1977; Liu, Bellibas & Gümüş, 2021). No contexto educacional, a autoeficácia do professor tem atraído considerável atenção dos pesquisadores que buscam analisar o seu comprometimento em sala de aula (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Fackler, Malmberg & Sammons, 2021). No estudo de Fackler, Malmberg e Sammons (2021) constatou-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, Canrinus *et al.* (2012) argumentam que a percepção do professor acerca da 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 indivíduos se identificam com a sua profissão, com base em suas interpretações de satisfação no trabalho (Kelchtermans, 2009) e ocorre a partir das dimensões pessoal, profissional e institucional. No contexto educacional, a dimensão pessoal se refere ao ciclo vital do professor; a profissional relaciona-se com as expectativas sociais e políticas a respeito do 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 social, opta por grupos que tenham perfil semelhante ao seu.

A identificação organizacional é um tipo de identificação social em que o indivíduo se define em termos da sua associação e pertencimento à organização na qual trabalha (Ashforth & Mael, 1989; Mael & Ashforth, 1992; Santos *et al.*, 2019; Ribeiro *et al.*, 2020). Na literatura, observa-se que a identificação organizacional é um importante instrumento para criação de vínculo entre a organização e o funcionário, visto que possibilita o compartilhamento de valores entre as duas partes (Santos *et al.*, 2023). Para Gok *et al.* (2015), altos níveis de identificação organizacional levam 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, e até causando problemas de saúde. Nessa perspectiva, Skaalvik e Skaalvik (2016) apontam a profissão docente como uma das mais estressantes em âmbito mundial. Alemu *et al.* (2014) concluíram em sua pesquisa haver uma taxa mediada de professores que sofrem de estresse extremo devido às características intrínsecas da profissão. Isso se acentuou nos últimos anos, principalmente aos reflexos das restrições da pandemia de Covid-19, conforme argumentado por Freitas *et al.* (2021).

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 avanço do vírus (Ribeiro *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2020). Em reflexo, houve implicações significativas nas instituições de ensino a nível mundial (Vu *et al.*, 2020). No Brasil, o Ministério da Educação, por meio das portarias nº 343 e nº 345 de 17 e 19 de março de 2020, respectivamente, autorizou em caráter excepcional, que as instituições de ensino superior (IES) 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 (Freitas *et al.*, 2021). Este fato, motivou vários pesquisadores nacionais e internacionais a estudar o impacto da pandemia de Covid-19 nos professores (Vu *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2020).

Desses estudos, observou-se que as mudanças decorrentes da pandemia afetaram substancialmente a identificação organizacional, a identidade profissional, o estresse percebido, entre outras atitudes e comportamentos dos professores das instituições de ensino superior. Entretanto, conforme apontado por 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 as influências do suporte organizacional percebido e da autoeficácia na identificação organizacional, na identidade profissional e no estresse percebido dos professores dos cursos de Ciências Contábeis?

Este estudo justifica-se 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 (Santos *et al.*, 2020; Luimbi *et al.*, 2023). Professores e alunos precisaram se adequar a uma contingência que alterou o contexto educacional em âmbito mundial (Vu *et al.*, 2020; Luimbi *et al.*, 2023), desenvolvendo maior autoeficácia relacionada às atividades de ensino, maior investimento em recursos e/ou suporte organizacional para assim não diminuir sua identificação com a organização e não afetar sua identidade profissional enquanto professores, além de não aumentar o seu nível de estresse.

Atualmente, o estresse é um dos fenômenos que mais desencadeia comportamentos de riscos refletindo em problemas para a saúde (Lecic-Tosevski *et al.*, 2011). Assim, embora este estudo respalde-se em uma escala de estresse percebido que é um instrumento autorreportado elaborado para avaliar o grau em que determinadas situações ocorridas

nos últimos dias são consideradas estressoras; espera-se que os resultados possam contribuir para entender os fatores que afetam o estresse dos professores, um fator que prejudica seu desempenho e saúde. Ademais, investigar as situações (tal como o estresse) enfrentadas pelos docentes de Ciências Contábeis em tempos normais e/ou contingências é cada vez mais necessário, uma vez que isso permite buscar soluções que podem contribuir para aperfeiçoar o ensino e assim atender as necessidades profissionais exigidas pela carreira da docência (Sallaberry *et al.*, 2020).

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Suporte organizacional, identificação organizacional e estresse percebido

O suporte organizacional refere-se a opiniões dos funcionários sobre o quanto a organização valoriza suas contribuições e como se preocupa com o seu bem-estar dentro do ambiente laboral (Eisenberger *et al.*, 1986). Em linhas gerais, 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 a respeito da forma como a organização acolhe suas necessidades e aflições (Eisenberger *et al.*, 1986; Oliveira-Castro *et al.*, 1999). A partir da Teoria da Troca Social, Eisenberger *et al.* (1986) constataram que os indivíduos 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 indivíduo terá uma percepção favorável de suporte organizacional se julgar que as retribuições da organização não são manipuladas.

Para Oliveira-Castro *et al.* (1999), o suporte organizacional pode ser percebido em quatro subescalas sendo a gestão de desempenho, a carga de trabalho, o suporte material e as práticas organizacionais de ascensão, promoção e salários. A gestão de desempenho diz respeito às práticas organizacionais e está relacionada com a forma pela 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 (Oliveira-Castro; Pilati & Borges-Andrade, 1999). Nessa pesquisa, o suporte organizacional percebido será observado sob a dimensão de suporte material.

Estudos anteriores (Ashforth & Mael, 1989; Mael & Ashforth, 1992; Eksi; Ozgenel & Demirci, 2020; Santos *et al.*, 2019; Ribeiro *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2023) indicam que os indivíduos 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 em termos da sua associação e pertencimento à organização na qual trabalha (Ashforth & Mael, 1989; Santos *et al.*, 2019). Com isso, conjectura-se que quanto mais suporte organizacional o indivíduo perceber por parte da sua organização empregadora, maior será a sua identificação organizacional e com isso mais engajado e pode ficar menos estressado. Assim, propõe-se a seguinte hipótese:

$H_1$ , O suporte organizacional percebido influencia positivamente a identificação organizacional dos indivíduos.

Eksi, Ozgenel e Demirci (2020) constataram em sua pesquisa que a identificação organizacional pode prever significativamente o estresse percebido de um indivíduo. O estresse é a resposta de adaptação de um indivíduo às 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, 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 reduzir os 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:

$H_2$ , O suporte organizacional percebido está negativamente associado ao estresse dos indivíduos.

$H_3$ , A identificação organizacional está negativamente associada ao estresse dos indivíduos.

## 2.2 Autoeficácia, identidade profissional e estresse percebido

A autoeficácia refere-se à crença ou expectativa de que, por meio do esforço, é possível realizar qualquer atividade com sucesso e alcançar resultados desejados (Bandura *et al.*, 1977). Para Neves e Faria (2009) a autoeficácia centra-se no julgamento das competências pessoais de profissionais de diversas áreas de conhecimento. Embora este conceito tenha sido concebido nos Estados Unidos há mais de 30 anos (Klassen & Chiu, 2010), apenas nos últimos anos tem sido evidenciado com maior frequência nos outros países (Zee & Koomen, 2016), 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 (Schwarzer & Hallum, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Zee & Koomen, 2016). 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 percebido (Liu, Bellibaş & Gümüş, 2021).

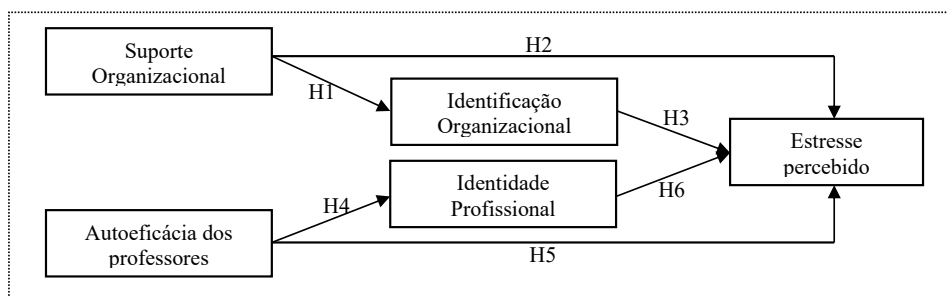
A identidade profissional é compreendida como uma percepção do indivíduo acerca da sua atividade profissional (Fitzgerald, 2020). Ela é um tipo de identidade social e é a representação que um indivíduo dá a si mesmo por pertencer a um grupo, fruto da interação dos mecanismos psicológicos e dos fatores sociais, que está em contínua evolução, e se constrói por semelhança e oposição (Machado, 2003). Assim, a identidade do professor diz respeito à forma como ele se vê com base em suas interpretações de sua interação contínua com seu contexto (Kelchtermans, 2009). Para Caprara *et al.* (2003) e Carrinus *et al.* (2012), 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:

$H_4$ : A autoeficácia está positivamente associada à identidade profissional dos indivíduos.

$H_5$ : A autoeficácia está negativamente associada ao estresse percebido dos indivíduos.

$H_6$ : A identidade profissional está negativamente associada ao estresse percebido dos indivíduos.

Após apresentada a contextualização e as hipóteses do estudo, destaca-se na Figura 1 o modelo conceitual da pesquisa.



**Figura 1. Modelo teórico**

Fonte: Os autores.

Em consonância com a sustentação teórica apresentada, busca-se a partir do estudo analisar as influências dos antecedentes suporte organizacional percebido; da autoeficácia; da identificação organizacional e da identidade profissional no estresse percebido dos professores dos cursos de Ciências Contábeis.

## 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

<b>Gênero</b>	<b>n</b>	<b>Idade</b>	<b>n</b>
Feminino	35	De 21 a 30 anos	4
Masculino	46	De 31 a 40 anos	29
<b>Total</b>	<b>81</b>	De 41 a 50 anos	27
<b>Aulas ministradas durante a pandemia</b>	<b>n</b>	De 51 a 60 anos	<b>10</b>
Graduação	43	De 61 a 70 anos	11
Graduação, e Pós-graduação <i>lato-sensu</i>	4	<b>Total</b>	<b>81</b>
Graduação, Pós-graduação <i>lato-sensu e stricto-sensu</i>	10	<b>Tempo de instituição</b>	<b>n</b>
Graduação, e Pós-graduação <i>stricto-sensu</i>	23	Até 1 ano	3
Pós-graduação <i>lato-sensu e stricto-sensu</i>	1	De 1 a 5 anos	24
<b>Total</b>	<b>81</b>	De 6 a 10 anos	20
<b>Estado da IES</b>	<b>n</b>	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	<b>Total</b>	<b>81</b>
Maranhão	1	<b>Tempo docente ensino superior</b>	<b>n</b>
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		
Santa Catarina	8		
Sergipe	2		
<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>Total</b>	<b>81</b>

Fonte: dados da pesquisa.

Em linhas gerais, a amostra é composta pela maioria dos respondentes do gênero feminino e em sua maioria com idade entre 31 e 50 anos. A maioria é docente a mais de 5 anos, centrando-se entre 6 e 20 anos. Em complemento às características da amostra evidenciadas na Tabela 1, descreve-se que o nível de formação dos 81 respondentes era de Mestrado (n= 20), Doutorado (n= 51) e Pós Doutorado (n= 10). O maior número de respondentes centram-se nos estados do Rio Grande do Sul (n= 16), Paraná (n= 15), e Mato Grosso do Sul (n= 10).

### 3.2 Construtos da pesquisa e coleta de dados.

Para a coleta de dados, utilizou-se de um *dataset* não público, com contatos de 500 professores das universidades federais. Os dados foram coletados por meio de questionário, operacionalizado na plataforma *Google Forms*. O questionário foi dividido em seis seções, sendo as primeiras cinco referentes aos construtos principais da pesquisa e, a última com dados sobre o perfil do respondente (Tabela 2).

Tabela 2 - Construtos da pesquisa

Construto	Assertivas	Referências
<p>Suporte Organizacional (SO)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Durante a pandemia de Covid-19, minha instituição forneceu os equipamentos necessários para o desempenho eficaz.</li> <li>2. Durante a pandemia de Covid-19, minha instituição procurou adquirir equipamentos modernos de trabalho.</li> <li>3. Durante a pandemia de Covid-19, minha instituição forneceu equipamentos de trabalho de má qualidade.</li> <li>4. Durante a pandemia de Covid-19, minha instituição atualizou os servidores quanto às novas tecnologias para uso no trabalho.</li> <li>5. Durante a pandemia de Covid-19, minha instituição ofereceu suporte financeiro extra (ex.: para pagamento dos gastos de internet, de mobiliário ...).</li> <li>6. Durante a pandemia de Covid-19, minha instituição deixou faltar os materiais necessários ao bom desempenho.</li> <li>7. Durante a pandemia de Covid-19, minha instituição tomou providências para sanar dificuldades ao desempenho eficaz.</li> <li>8. Durante a pandemia de Covid-19, minha instituição investiu na capacitação profissional dos servidores.</li> <li>9. Durante a pandemia de Covid-19, minha instituição interessou-se apenas pelos resultados de trabalho dos servidores.</li> </ol>	<p>Oliveira-Castro et al. (1999).</p>
<p>Autoeficácia (AE)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eu acredito que meu ensino remoto produz uma mudança positiva na vida dos meus alunos.</li> <li>2. Acho que sei como vincular meu ensino remoto aos interesses cotidianos de meus alunos.</li> <li>3. Sinto que meus alunos atendem de bom grado às minhas solicitações e instruções no ambiente virtual.</li> <li>4. Eu acredito que sou um professor(a) altamente capaz.</li> <li>5. Acho que sei como improvisar em resposta às circunstâncias em mudança quando ensino.</li> <li>6. Acho que meu ensino remoto tem um impacto sobre a moral e os valores dos meus alunos.</li> <li>7. Sei como ajustar o nível de dificuldade do meu ensino remoto para se adequar aos alunos para que eles possam compreender e aprender.</li> <li>8. Acho que posso ser muito criativo no meu trabalho remoto com os alunos.</li> <li>9. Acho que tenho a capacidade de incentivar meus alunos a expressarem seus pensamentos e sentimentos livremente em no ensino virtual.</li> <li>10. Acho que sou um professor(a) interessante e motivador(a).</li> <li>11. Se um aluno não se lembra do que aprendeu nas aulas anteriores, sei o que fazer para ajudar.</li> <li>12. Acho que sei como identificar e lidar com os problemas dos meus alunos antes que eles piorem.</li> <li>13. Acho que sei quando envolver meus alunos nas decisões sobre questões de aprendizagem.</li> <li>14. Eu posso lidar com os distúrbios dos alunos no ambiente virtual, sem levantar minha voz.</li> <li>15. Eu acho que meu ensino no ambiente virtual é flexível e adaptável.</li> <li>16. Acho que em situações de conflito posso agir de maneira que não leve a uma crise.</li> <li>17. Acho que posso brincar com os alunos sem afetar seu respeito por mim</li> </ol>	<p>Friedman e Kass (2002)</p>

<p>Autoeficácia (AE)</p>	<p>18. Acho que posso deixar meus alunos rir ou brincar sem perder meu controle sobre a classe no ambiente virtual</p> <p>19. Posso facilmente compartilhar meus sentimentos com meus alunos se decidir fazê-lo</p>	<p>Friedman e Kass (2002)</p>
<p>Identificação Organizacional (IO)</p>	<p>1. Quando alguém critica a minha instituição de ensino, me sinto ofendido.</p> <p>2. Estou muito interessado no que os outros pensam sobre a minha instituição de ensino.</p> <p>3. Quando falo sobre a minha instituição de ensino, costumo dizer ‘nós’ em vez de ‘eles’.</p> <p>4. O sucesso da minha instituição de ensino também é o meu sucesso.</p> <p>5. Quando alguém elogia a minha instituição de ensino, me sinto gratificado.</p> <p>6. Se uma história na mídia criticasse a minha instituição de ensino, eu me sentiria envergonhado.</p>	<p>Mael &amp; Ashforth (1992).</p>
<p>Estresse Percebido (EP)</p>	<p>1. Tenho me sentido afetado(a) como se algo sério fosse acontecer inesperadamente com a pandemia de Covid-19.</p> <p>2. Sinto que não consigo controlar as coisas importantes da minha vida devido à pandemia de Covid-19.</p> <p>3. Tenho estado estressado(a) com a pandemia de Covid-19.</p> <p>4. Tenho confiança em minha capacidade de lidar com meus problemas pessoais relacionados à pandemia de Covid-19.</p> <p>5. Tenho sentido que as coisas estão indo bem com a pandemia de Covid-19.</p> <p>6. Tenho me sentido incapaz de lidar com as coisas que tenho que fazer para controlar a possível infecção.</p> <p>7. Sinto que posso controlar as dificuldades que podem surgir em minha vida devido à infecção.</p> <p>8. Sinto que tenho tudo sob controle em relação à pandemia de Covid-19.</p> <p>9. Estou chateado porque as coisas relacionadas à pandemia de Covid-19 estão fora do meu controle.</p> <p>10. Tenho sentido que as dificuldades se acumulam nestes dias de pandemia. de Covid-19 e me sinto incapaz de superá-las.</p>	<p>Pedrozo-Pupo <i>et al.</i> (2020)</p>
<p>Identidade profissional (IP)</p>	<p>1) Sou apaixonado(a) pela profissão de professor.</p> <p>2) Sinto que estou bem preparado(a) para ensinar.</p> <p>3) Acredito que sou competente para ensinar.</p> <p>4) Em minha classe no ambiente virtual, posso lidar com diversos grupos de alunos de maneira eficaz.</p> <p>5) Estou satisfeito com meu papel de professor(a).</p> <p>6) Tenho orgulho de ser de professor(a).</p> <p>7) Sempre gostei de trabalhar com alunos.</p> <p>8) Estou comprometido com a profissão de professor.</p> <p>9) Entrei para a profissão docente com paixão, embora a escala salarial não fosse atraente.</p> <p>10) Como professor(a), estou motivado para aprender novos conhecimentos e habilidades sobre ensino inovador (tal como foi com as mudanças no período da pandemia de covid-19).</p> <p>11) Sinto que tomei a decisão correta ao escolher a profissão docente.</p> <p>12) Tenho a responsabilidade pelo desenvolvimento saudável dos alunos.</p> <p>13) Sempre me esforço para melhorar minha carreira.</p> <p>14) Tenho orgulho da minha instituição.</p> <p>15) Se eu tivesse a chance de escolher uma profissão, eu voltaria a dar aulas.</p>	<p>Samsudin <i>et al.</i> (2021).</p>

Fonte: os autores.

Detalhadamente, o primeiro construto foi o de suporte organizacional percebido baseado no estudo de Oliveira-Castro et al. (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. Esta dimensão era originalmente composta por 17 itens, mas após as aplicações dos pré-testes ficaram apenas nove itens dado o alinhamento com o objetivo desta pesquisa e ao refinamento para o contexto educacional. Justifica-se que, para validação desse refinamento utilizou-se de todas as orientações metodológicas para a adaptação do instrumento. A escala aplicada foi likert de 5 pontos (1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente).

Em relação ao construto da autoeficácia dos professores, Friedman e Kass (2002) apresentaram uma conceituação com base em um espectro de trabalho mais amplo, abrangendo contextos de sala de aula e de organização institucional. Esse construto 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. Ressalta-se que as questões foram devidamente adaptadas e atualizadas ao contexto, cuja escala de aplicação foi a likert de 5 pontos (1 = nada verdadeiro e 5 = totalmente verdadeiro).

O construto de identificação organizacional foi baseado em Mael e Ashforth (1992), composto por 6 assertivas. Por sua vez, o construto de identidade profissional foi adaptado de Samsudin et al. (2021) que é composto de 37 questões dispostas em três dimensões (pessoal, social e institucional). Para esta pesquisa utilizou-se apenas as 15 assertivas da dimensão pessoal por serem aquelas com cargas altas e que representam fortemente o construto investigado. Ademais, é uma dimensão que representa com propriedade ambos os construtos, os quais foram mensurados a partir da escala likert de 5 pontos (1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente).

O quinto construto foi o de estresse percebido baseado em Pedrozo-Pupo et al. (2020) que buscaram verificar o estresse dos professores associados aos reflexos da Covid-19. Pedrozo-Pupo et al. (2020) 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. Neste estudo, após os pré-testes optou-se pela não adoção dessa pontuação, utilizando-se para a coleta a escala likert de 5 pontos (1 = nunca e 5 = muito frequentemente). Reforça-se que esta adaptação não afetou a essência do instrumento, apenas facilitou a coleta e tratamento dos dados para entender os fatores pré, durante e pós pandemia.

O instrumento ainda teve questões relacionadas ao perfil dos respondentes como gênero, idade, nível de formação, tempo de instituição atual, tempo de carreira docente no ensino superior, Estado de localização da instituição, e se no decorrer da oferta do ensino remoto devido a pandemia da Covid-19 o respondente ministrou aulas e para quais níveis e disciplinas. Ademais, teve-se uma pergunta aberta para discorrer acerca de suas percepções acerca do assunto e que não tinham sido contempladas nas questões anteriores.

Vale ressaltar alguns cuidados tomados pelos autores para o refinamento do instrumento e respectiva coleta dos dados. O primeiro foi a realização de um pré-teste com 6 pesquisadores e docentes de contabilidade de instituições brasileiras de ensino superior, cujas recomendações foram consideradas na adequação do instrumento final. O segundo aspecto foi o de que todas as assertivas do instrumento foram respondidas pelos mesmos respondentes, logo há riscos de viés do método comum (Podsakoff et al., 2003) e, para mitigar estes efeitos adotou-se o anonimato dos respondentes e foram fornecidas orientações de que não há respostas certas ou erradas para as respostas. Ademais, avaliou-se os riscos de variância do método comum pela avaliação de colinearidade completa, cujos valores conforme Hair Jr. et al., (2017) devem ser menores que 3, para que o modelo esteja livre de viés de método comum, o que foi confirmado.

### 3.3 Tratamento dos dados

Para análise dos dados utilizou-se a Modelagem de Equações Estruturais (*Structural Equation Modeling – SEM*), pelos Mínimos Quadrados Parciais (*Partial Least Square – PLS*), por meio do software *SmartPLS*. O PLS-SEM é uma abordagem estatística com base preditiva para moldar relações multivariáveis entre resultados observados e latentes, e possibilita a estimação de uma rede teórica causal de relações entre conceitos latentes complexos, medidos com um número de questões observáveis (Hair Jr. et al., 2017).

Com vistas a testar o modelo proposto, para a aplicação da modelagem de equações estruturais procedeu-se com as avaliações do modelo de mensuração e posteriormente o estrutural (Hair Jr. et al., 2017) conforme apresentado no próximo tópico.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 Modelo de Mensuração e Estrutural

Para aplicação do teste do modelo de mensuração, inicialmente foram analisadas a confiabilidade (individual e composta) e as validades (convergente e discriminante) dos construtos da pesquisa (Hair Jr. et al., 2017). 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); identidade profissional (1, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15). Eles foram excluídos individualmente por falta de alinhamento teórico e de força fatorial, refletindo assim em melhor refinamento do modelo de mensuração proposto.

Na sequência, observou-se a validade convergente por meio da AVE, cujos valores recomendados são acima de 0,50. 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 3. Validades do modelo**

<b>Painel A - Validade Discriminante – Matriz Fornell-Larcker (1981)</b>					
<b>Variáveis</b>	<b>AE</b>	<b>EP</b>	<b>IO</b>	<b>IP</b>	<b>SO</b>
AE	<b>0,697</b>				
EP	0,310	<b>0,770</b>			
IO	0,274	0,269	<b>0,742</b>		
IP	0,680	0,221	0,266	<b>0,692</b>	
SO	0,197	0,391	0,446	0,222	<b>0,723</b>

<b>Painel B - Validades</b>			
<b>Variáveis</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Fiabilidade composta</b>	<b>AVE</b>
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.

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. Isso justifica-se pois atentou-se ao conteúdo das assertivas que foram adaptadas e contextualizadas com a situação do momento de aplicação. Deste modo, após a confirmação dos resultados do modelo de mensuração e deles serem considerados confiáveis foi possível avançar para o modelo estrutural.

Para avaliação do modelo estrutural que testa a força e direção das variáveis ao examinar a colinearidade, as relações do modelo estrutural (teste de hipóteses), o coeficiente de determinação ( $R^2$ ), o tamanho do efeito ( $f^2$ ) e a relevância preditiva ( $Q^2$ ) (Hair Jr. *et al.*, 2017), aplicou-se o *bootstrapping* cujos resultados são apresentados na Tabela 5.

**Tabela 4 - Coeficientes de caminhos**

<b>Caminhos</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t-value</b>	<b>p-value</b>	<b>Hipoteses</b>
SO -> IO	0,446	5,240	0,000***	H1
SO -> EP	0,101	1,218	0,223	H2
IO -> EP	0,226	1,399	0,162	H3
AE -> IP	0,680	13,589	0,000***	H4
AE -> EP	0,109	0,953	0,341	H5
IP -> EP	0,160	0,979	0,328	H6

Nota: \*p < 0,10; \*\*p < 0,05; \*\*\*p < 0,01.

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados indicam algumas relações diretas estatisticamente significantes entre as variáveis testadas (H1 e H4), conforme discussões apresentadas a seguir. Resumidamente, os resultados reforçam que o suporte organizacional percebido pelos professores é extremamente importante para elevar sua identificação organizacional, assim como, alto nível de autoeficácia faz com que eles tenham maior identificação profissional enquanto docentes do ensino superior.

## 4.2 Discussão

O trabalho docente tem vários fatores estressores relacionados às características individuais e ambientais como recursos disponíveis e a carga de trabalho (Pedrozo-Pupo *et al.*, 2020). Ainda mais em tempos de contingências, como foi o caso 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.

Face a este contexto, foi testado como primeira hipótese se o suporte organizacional percebido influencia positivamente a identificação organizacional dos indivíduos, e foi corroborada. Este achado está alinhado com os resultados de Eisenberger *et al.* (1986) que argumentaram que quando a organização fornece apoio e recursos necessários, o indivíduo, por sua vez, retribuirá por meio de comprometimento e esforços. Os funcionários percebem que o apoio é particularmente alto quando a organização fornece recursos apropriados, oportunidades de desenvolvimento e similares. Desse modo, confirma-se 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.

Considerando os efeitos do suporte organizacional e da identificação organizacional no estresse dos indivíduos, foram propostas as hipóteses 2 (o suporte organizacional percebido está negativamente associado ao estresse dos indivíduos) e a H3 (a identificação organizacional está negativamente associada ao estresse dos indivíduos); as quais foram estatisticamente rejeitadas. 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 estatisticamente significativa no estresse percebido. Isso pode evidenciar que os professores de IES públicas federais não perceberam muito apoio quanto ao suporte organizacional. Muitos tiveram que buscar por conta e recursos próprios os aparelhos de tecnologia e plataformas digitais para ministrar as aulas remotas, treinamentos para uso, inovações metodológicas etc.

Quanto aos resultados da H3, esperava-se que maior identificação poderia reduzir as cargas de estresse, o que de fato não foi confirmado. Com base na Teoria da Identidade Social, a identificação organizacional é a percepção de unidade do indivíduo com a organização e fornece um pano de fundo para entender como a identidade orienta as atitudes e comportamentos individuais dentro das organizações (Ashforth & Mael, 1989). Talvez essa identificação não tão presente nesse período e/ou não era o suficiente para diminuir possíveis cargas de estresse. No geral, as evidências da H2 e H3 denotam 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 a eles durante a pandemia. De certa forma, essa limitação é justificada pelos respondentes #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 quarta hipótese que buscou comprovar se a autoeficácia afeta positivamente a identidade profissional, a qual foi confirmada. A autoeficácia como uma crença do indivíduo em suas próprias capacidades de ser capaz de realizar tarefas com sucesso (Bandura *et al.*, 1977; 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 (Trosch & Bauer, 2017), não se comprovou por meio do resultado da H5 (a autoeficácia está negativamente associada ao estresse percebido dos indivíduos) 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. A não significância representa que, em média, não há efeito positivo e nem negativo. Ao analisar individualmente pode ser que haja efeitos positivos para alguns professores e efeitos negativos para outros (como visto nos comentários individuais), mas isto em um nível individualizado. 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.

A H6 testou se a identidade profissional está negativamente associada ao estresse percebido dos indivíduos, a qual pelos resultados não foi confirmado. A identidade social de um indivíduo (neste caso, identidade profissional), é o fruto da interação dos mecanismos psicológicos e dos fatores sociais, que está em contínua evolução, e se constrói por

semelhança e oposição (Machado, 2003). Evidências de pesquisas durante o isolamento da pandemia indicam um maior isolamento entre os docentes (Santos *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 na redução do estresse percebido dos professores.

## 5 CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo analisar as influências do suporte organizacional, da autoeficácia na identificação organizacional, na identidade profissional sobre o estresse percebido dos professores dos cursos de Ciências Contábeis das instituições federais de ensino. Para tal, coletaram-se 81 respostas em um instrumento com questões direcionadas a situações de contexto da pandemia da Covid-19. Os dados foram analisados por meio da técnica de equações estruturais.

Dentre os principais resultados corrobora-se que o suporte organizacional influencia positivamente na identificação organizacional, e a autoeficácia influencia positivamente a identidade profissional. No entanto algumas hipóteses não foram validadas. Em comum, as hipóteses não validadas possuíam como variável dependente o estresse percebido. 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 às estratégias de ensino e as próprias condutas ao ambiente digital. Entende-se que o contexto pandêmico esterilizou as potenciais influências 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 as influências da relação entre a autoeficácia e a identidade profissional insignificantes em relação ao estresse percebido. Isso permite pensar em oportunidades de aplicar a proposta de pesquisa em períodos normais, com ênfase principalmente no estresse percebido dos professores.

As evidências encontradas contribuem com a literatura organizacional ao corroborar empiricamente as relações do suporte 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 às influências 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, 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.

As limitações desta pesquisa configuram-se como oportunidades para futuros estudos. O estudo utilizou-se de 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 das relações do modelo proposto. Outro ponto limitante, é 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). Por isso, tais resultados devem ser interpretados com parcimônia. Ademais, devido ao contexto de aplicação da pesquisa e a partir dos dados coletados foi necessário a exclusão de alguns itens dos construtos de suporte organizacional, autoeficácia, estresse percebido e identidade profissional. Com isso, recomenda-se para futuros estudos uma atenção especial ao refinamento desses itens. Por fim, futuras investigações podem reaplicar essa proposta a partir de outras perspectivas, especialmente pensando no indivíduo-docente, cujas características foram incluídas no modelo de análise, além de uma análise mais crítica dos resultados.

## REFERÊNCIAS

- 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.
- 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.
- Brasil. (2020a). 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, 53, 39

Brasil. (2020b). 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, 54-D, 1.

Buric, 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.

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.

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.

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.

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.

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.

Hair Jr., J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M. & Sarstedt, M. (2017) *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. 2nd Edition, Sage Publications Inc., Thousand Oaks, CA.

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.

Lecic-Tosevski, D., Vukovic, O., & Stepanovic, J. (2011). Stress and personality. *Psychiatriki*, 22(4), 290-297.

Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümtüş, 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.

Luimbi, D. M., Santos, E. A., Costa, F. (2023). Justiça e desempenho acadêmico: um estudo com pós-graduandos em tempos de Covid-19. *Revista Temas em Educação*, 32(1), 1-19, e-rte3212023013.

Machado, H. V. (2003). A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. *Revista de Administração Contemporânea*, 7, 51-73.

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.

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 saúde pública*, 36(5).

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879.

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 coronavirus. *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., Hailu, B., Hidayat, A., Ishida, Y., ... & Kyasanku, C. (2021). Indicators for the Measurement of Teachers' Professional Identity across Asia and Africa: A Delphi Study. *Journal of Asian and African Studies*, 1-14.

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).

Santos, E. A., Silva, S. L. H., Valentim, J. G. L., Santos, L. M. R., & Monteiro, J. J. (2023). Efeitos dos controles gerenciais na identificação organizacional e na eficácia de equipe: um estudo em um hospital militar. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 42(2), 157-171.

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.

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.

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.