

# Eis o melhor e o pior de mim: fenômeno impostor e comportamento acadêmico na área de negócios<sup>\*,\*\*</sup>

Alison Martins Meurer<sup>1,2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-3704-933X>  
E-mail: alisonmmeurer@gmail.com

Flaviano Costa<sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-4694-618X>  
E-mail: flaviano@ufpr.br

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Curitiba, PR, Brasil

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Contabilidade, Ponta Grossa, PR, Brasil

<sup>3</sup> Universidade Federal do Paraná, Departamento de Ciências Contábeis, Curitiba, PR, Brasil

Recebido em 08.08.2019 – Desk aceite em 16.08.2019 – 2ª versão aprovada em 28.10.2019 – Ahead of print em 02.03.2020  
Editora Associada: Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar a relação entre fenômeno impostor (FI) e comportamento acadêmico dos pós-graduandos *stricto sensu* dos cursos da área de negócios. Discutir a relação entre variáveis psicológicas e comportamento acadêmico dos discentes apresenta-se como tema de interesse pelo fato de evidências empíricas indicarem que essas variáveis afetam o ambiente em que as pesquisas científicas são desenvolvidas. Buscar elementos que auxiliem na compreensão do FI é relevante a fim de reduzir suas consequências no desempenho, comportamento e sentimentos vivenciados pelos discentes. Pós-graduandos matriculados no *stricto sensu* podem estar recusando oportunidades para avançar em suas carreiras profissionais e adotando comportamentos destoantes dos desejados pelas universidades por sentirem-se impostores das suas capacidades. Além da relevância das relações analisadas, esta pesquisa também disponibiliza a Escala Meurer e Costa de Comportamentos Acadêmicos – *Stricto Sensu* (EMCCA-SS), capaz de mensurar comportamentos acadêmicos realizados na pós-graduação brasileira, possibilitando o desenvolvimento de novas investigações acerca da temática. A população compreende os pós-graduandos matriculados em 2018 em cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado acadêmico em administração, contabilidade e economia, denominados área de negócios. A coleta de dados foi operacionalizada por meio de uma *survey* realizada *on-line*, sendo obtidas 1.816 participações válidas. Os dados foram analisados mediante estatística descritiva, análise fatorial exploratória e correlação de Spearman. Níveis mais elevados de sentimentos impostores estão associados positivamente à manifestação de comportamentos acadêmicos contraproducentes e, em sua maioria, negativamente com comportamentos cidadãos acadêmicos. Ao identificar o FI em discentes, ações para minimização desses sentimentos podem ser implementadas, visto que pós-graduandos com FI podem não estar se engajando nas atividades que permeiam o *stricto sensu*, prejudicando o clima e a cultura de cooperação necessários na academia.

**Palavras chave:** fenômeno impostor, comportamento acadêmico, área de negócios.

## Endereço para correspondência

Alison Martins Meurer

Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade  
Avenida Prefeito Lothário Meissner, 632 – CEP 80210-170  
Jardim Botânico – Curitiba – PR – Brasil

\* Trabalho apresentado no XIX USP International Conference in Accounting, São Paulo, SP, Brasil, julho de 2019.

\*\* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001



## 1. INTRODUÇÃO

Embora as estruturas formais e informais das organizações de ensino superior e o perfil dos discentes e docentes tenham mudado após os anos 2000, as maneiras de observar e avaliar o desempenho e o comportamento dos alunos permaneceram praticamente inalteradas, negligenciando elementos relevantes que interferem na condução de um ambiente de ensino mais eficaz (Islam, Permzadian, Choudhury, Johnston & Anderson, 2018; Meriac, 2012). Meriac (2012) reconhece a importância de transcender aspectos quantitativos, como notas nas disciplinas, e observar, também, aspectos referentes aos comportamentos discricionários dos estudantes praticados no ambiente acadêmico, os quais, mesmo abrangendo atitudes não obrigatórias, são importantes para as instituições de ensino e para os alunos, pois relacionam-se com o ambiente delineado no qual ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

Discussões sobre comportamentos discricionários praticados pelo poder de escolha do indivíduo tiveram mais atenção no final da década de 1980 e durante a década de 1990, uma vez que se expandiram as investigações sobre suas consequências sobre as relações interpessoais nos resultados das tarefas e no desempenho organizacional. O estudo precursor de Organ (1988) tratou do comportamento cidadão organizacional que se caracteriza por ações não formalmente requisitadas, mas contribuem para o funcionamento efetivo e resultados em longo prazo da organização. Outros estudos passaram a abordar, também, comportamentos de trabalho contraproducentes, que se referem às atitudes potencialmente prejudiciais aos colegas ou às organizações (Spector & Fox, 2002) e que, possivelmente, contribuem para o desengajamento organizacional (Meriac, 2012).

Pesquisadores (e. g., Allison, Voss & Dryer, 2001; Meriac, 2012) transpuseram tais constructos para o contexto educacional, utilizando diferentes nomenclaturas para discorrer sobre comportamentos cidadãos e contraproducentes no meio universitário. Nesta investigação, adotam-se as denominações “comportamento cidadão acadêmico” (CCA) e “comportamento acadêmico contraproducente” (CAC) que se consubstanciam em um constructo geral denominado aqui “comportamento acadêmico”.

Como exemplo de CCA, têm-se o envolvimento em atividades cívicas, o desenvolvimento de ações com a comunidade externa ou o auxílio a colegas com dificuldades em aprender algum conteúdo. Em contrapartida, o CAC caracteriza-se por atitudes de trapaça acadêmica, como chegar atrasado, fornecer respostas para colegas, praticar

plágio, entre outras ações que promovem desengajamento acadêmico (Allison et al., 2001; Meriac, 2012).

No contexto universitário, descobriu-se que o comportamento cidadão dos alunos (Meriac, 2012) e dos professores (Khalid, Jusoff, Othman, Ismail & Rahman, 2010) está relacionado ao rendimento acadêmico dos estudantes, e que a satisfação com a vida prediz o comportamento cidadão desses (Gore et al., 2014). Com relação aos antecedentes dos CACs, evidências mostraram que características da personalidade do aluno (Credé & Niehorster, 2009; Islam et al., 2018), o senso de impunidade perante a trapaça acadêmica e a área de conhecimento do curso de nível superior (Freire, 2014) podem estar relacionados às atitudes contraproducentes. Sob o mesmo enfoque, Organ e Ryan (1995) reconhecem que traços de personalidade preveem fortemente os comportamentos discricionários.

Assim, entre os diversos traços de personalidade estudados na literatura, o fenômeno impostor (FI) surge como assunto de interesse nos estudos sobre o processo de atribuição que aborda a percepção de sucessos ou fracassos obtidos e tem recebido atenção nas últimas décadas no ensino superior, em especial após a década de 2000, pelo aumento dos debates sobre traços de personalidade relacionados à percepção de sucesso acadêmico (Sonnak & Towell, 2001).

Conceitualmente, o FI é utilizado para definir pessoas inseguras em relação à sua competência, visto que essas tendem a atribuir seu sucesso à sorte ou a outras variáveis aquém das suas habilidades. Pessoas com sentimentos impostores suprem sua percepção de falta de competência por meio de comportamentos *workaholics* ou procrastinação, altos padrões de sucesso e não delegação de tarefas (Clance & Imes, 1978). Assim como os comportamentos discricionários que moldam a relação pessoa-ambiente, acredita-se que a extensão dos efeitos do FI possa interferir na maneira como o indivíduo lida com os desafios e situações vivenciadas no âmbito do ensino superior (Chassangre & Callahan, 2017; Dudău, 2014).

Nesse sentido, o ensino superior é caracterizado por mais demandas acadêmicas e menos controle externo (Islam et al., 2018), exigindo autonomia por parte do aluno. Em se tratando da pós-graduação *stricto sensu*, esse nível educacional tem sido caracterizado por sua complexidade, múltiplos propósitos e relações sociais, os quais exercem pressões e expectativas sobre os estudantes (Levecque, Anseel, De Beuckelaer, Van der Heyden, & Gisle, 2017), podendo fomentar sentimentos impostores e interferir

na qualidade de vida e no desempenho dos discentes/pesquisadores. Segundo o Centro de Excelência em Ensino da University of Waterloo (2016), pós-graduandos com sentimentos impostores tendem a ser menos acessíveis aos alunos, apresentar baixa capacidade para motivar e desenvolver o papel de mentor dos discentes, realizar menos pesquisas científicas e evitar funções departamentais. Esses comportamentos acarretam, em profissionais com habilidades prejudicadas pelo FI, um ambiente menos proveitoso para o desenvolvimento do conhecimento.

Devido às características e medos peculiares advindos do FI, acredita-se que discentes com níveis mais elevados desses sentimentos possam moldar seu comportamento acadêmico para atingir seus objetivos, como evitar julgamentos e realizar autossabotagens, designadas pelo termo *self-handicapping*, para justificar suas falhas (Cowman & Ferrari, 2002). O problema emerge da possibilidade desses sentimentos afetarem de maneira indesejada o modo com que os comportamentos acadêmicos são externalizados ou inibidos. Especificamente em relação aos cursos de administração, contabilidade e economia, denominados nesta pesquisa área de negócios, tem-se direcionada atenção para os discentes, uma vez que as evidências empíricas apontam mais propensão de os acadêmicos da área de negócios se envolverem em atitudes contraproducentes e desalinhadas aos objetivos das instituições de ensino (McCabe, Butterfield & Treviño, 2006).

Assim, discussões sobre especificações do ambiente da pós-graduação *stricto sensu*, FI e comportamento acadêmico mostram-se adequadas a fim de intensificar os debates e possibilitar a compreensão das possíveis relações entre esses elementos. Nesse contexto, o estudo origina-se

e lança luz à seguinte questão de pesquisa: Qual a relação entre fenômeno impostor e comportamento acadêmico dos pós-graduandos *stricto sensu* dos cursos da área de negócios? O objetivo da pesquisa consiste em analisar a relação entre FI e comportamento acadêmico dos pós-graduandos *stricto sensu* dos cursos da área de negócios.

A pesquisa justifica-se na medida em que o mercado de trabalho valoriza e deseja diferentes características que possam promover o desempenho organizacional. Entre esses anseios, têm-se atitudes voluntárias positivas que caracterizam comportamentos cidadãos. Preparar os profissionais da área de negócios e incentivar seu engajamento em atitudes positivas podem auxiliar no desempenho acadêmico presente e colaborar para o sucesso profissional desses discentes, além de alinhar as competências desenvolvidas na universidade com o desejado pelo mercado profissional (Allison et al., 2001). Além disso, instituições de ensino que buscam fomentar comportamentos acadêmicos adequados preparam mais eficazmente os discentes para o mercado de trabalho, melhoram suas avaliações internas e mantêm a qualidade do ensino (Elsharnouby, 2015). Ressalta-se, ainda, que cobranças por posturas éticas se intensificaram sobre os cursos da área de negócios, principalmente após escândalos ocorridos a partir dos anos 2000 (e. g., Enron e WorldCom) que expuseram a sociedade aos riscos de comportamentos desviantes dos gestores (Freire, 2014). No *stricto sensu*, a aspiração por condutas éticas dos alunos é ainda mais estimulada, por tratar da formação de futuros docentes e pesquisadores que podem ditar o rumo da formação educacional e do desenvolvimento de conhecimentos científicos do país.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Fenômeno Impostor

O FI provém dos estudos iniciados na década de 1970 pelas Dr.as. Pauline Rose Clance e Suzanne Imes, à época pesquisadoras da Georgia State University da cidade de Atlanta (Georgia, Estados Unidos da América). As observações iniciais indicaram que profissionais e estudantes do sexo feminino que tinham desempenho satisfatório na execução de suas tarefas apresentavam inseguranças e dúvidas em relação às suas competências e sucessos, sentiam-se “impostoras” e temiam que outras pessoas descobrissem suas limitações e incapacidades intelectuais (Clance & Imes, 1978; Taylor, 2009). As experiências positivas não eram internalizadas como resultado de capacidades genuínas, mas de fatores aleatórios ou atitudes manipuladoras (Langford &

Clance, 1993). Esses comportamentos e sentimentos foram denominados FI.

O estudo de Clance e Imes (1978) iniciou discussões inerentes ao FI e expôs a necessidade de expandir os estudos desse traço de personalidade em face à sua capacidade de limitar o desenvolvimento do indivíduo. A construção de escalas subclínicas (Clance, 1985; Harvey, 1982; Imes, 1980), entre elas a *Clance Impostor Phenomenon Score* (CIPS), propiciou o desenvolvimento de pesquisas em diferentes amostras e ambientes, ampliando as descobertas e concepções acerca da temática. O acúmulo dos achados indicou traços comportamentais que se relacionam com o FI, elementos que contribuem para a acentuação dos sentimentos de impostorismo e a existência de características comportamentais compartilhadas por aqueles que carregam consigo os medos impostores.

Os impostores tendem a compartilhar atitudes comportamentais amparadas em sentimentos de inautenticidade e busca por aprovação social (Cokley et al., 2015; Kets de Vries, 1989; Li, Hughes & Thu, 2014; Parkman, 2016) que direcionam a manutenção dessa experiência interna. Nesse sentido, o FI tem múltiplos fatores etiológicos e características específicas que afetam o bem-estar e a saúde mental do indivíduo (Chassangre, 2014), como introversão, ansiedade generalizada, dificuldades em aceitar elogios, subestimação de suas habilidades, superestimação das habilidades dos outros, culpa pelo sucesso e medo de avaliação e de falhar (Chassangre & Callahan, 2017).

Com relação à abrangência e às múltiplas associações do FI com demais emoções e traços de personalidade, estudos como os de Thompson, Foreman e Martin (2000) e Dudău (2014) expõem a conexão entre FI e perfeccionismo. Thompson et al. (2000) verificaram, em estudantes de graduação, que elevados sentimentos impostores estão vinculados a preocupações exacerbadas, com a possibilidade de cometer erros e com níveis mais elevados de ansiedade. Dudău (2014) descobriu que os impostores apresentam sensibilidade a críticas e destinam mais atenção aos erros cometidos e não aos sucessos alcançados. Assim, o perfeccionismo apresenta-se na literatura como um dos traços de personalidade mais marcantes atrelados aos impostores.

Comportamentos de *self-handicapping* também têm sido analisados em conjunto com o FI. Cowman e Ferrari (2002) indicaram que *self-handicappings* podem ser adotados pelos que sentem medos impostores para evitar situações de falhas e julgamentos, enquanto Matos (2014) encontrou associação negativa entre as crenças de autoeficácia e o FI, indicando menos crença de autoeficácia naqueles que têm sentimentos impostores mais elevados. Tais interligações podem gerar conclusões errôneas no reconhecimento dos indivíduos que sofrem com o FI. Nesse sentido, as características comportamentais que distinguem o FI dos demais componentes da personalidade humana podem ser compactuadas na incapacidade de assimilar o sucesso, superestimação das capacidades dos outros e subestimação das suas habilidades e medo de ser “desmascarado” e ter suas falhas expostas (Clance & Imes, 1978; Clance & O’Toole, 1987).

Após compreender a origem do FI e aprofundar sobre os comportamentos gerais e perfil dos impostores, é possível analisar sua postura em contextos específicos, como no ambiente universitário. Assim, a próxima seção tem a finalidade de discutir o comportamento acadêmico dos pós-graduandos por meio dos conceitos de CCA e CAC.

## 2.2 Comportamento Acadêmico

Inspirado nos conceitos de “vontade de cooperar” (Barnard, 1938) e “comportamentos espontâneos” (Katz, 1964; Katz & Kahn, 1966), o pesquisador Dennis Organ cunhou o termo “comportamento cidadão organizacional” para definir “comportamentos individuais discricionários, não reconhecidos direta ou explicitamente pelo sistema formal de recompensa e que, no conjunto, promovem o funcionamento eficaz da organização” (Organ, 1988, p. 4, tradução nossa). Ao expandir os olhares para contextos e ambientes organizacionais específicos, como organizações educacionais, percebe-se que ainda há poucos estudos que abordam esses comportamentos, restringindo ao ensino superior um número de investigações ainda menor, mesmo havendo indicativos relevantes de sua importância nessa área.

A maioria das pesquisas que trata do comportamento cidadão no ensino superior tende a analisar as percepções dos funcionários e professores por meio de enfoque concentrado na organização, em detrimento da percepção do indivíduo e sem abranger os estudantes (e. g., Rose, 2012), rejeitando campos de pesquisas importantes que podem ser explorados. Autores como Schmitt, Oswald, Friede, Imus e Merritt (2008) enfatizam que os ambientes de trabalho e educacional diferem em vários aspectos, mas que variáveis advindas das perspectivas psicológica e comportamental são análogas e traduzíveis para o ambiente acadêmico, entre elas o comportamento cidadão organizacional, denominado nesta pesquisa CCA.

Sob a ótica do discente, cita-se o estudo de Allison et al. (2001) que apresenta exemplificações do comportamento cidadão no ambiente universitário, tais como auxiliar colegas, ser proativo durante as aulas, ser voluntário para organizar atividades universitárias, incentivar a formação de grupos de pesquisa, entre outras ações que colaboram para a harmonização do ambiente universitário.

Assim, comportamentos cidadãos podem promover mais harmonia no ambiente acadêmico. Williams e Anderson (1991) reconhecem que CCAs são importantes para fomentar o desenvolvimento do estudante no meio universitário formal ou informal e, em última instância, maximizar a eficácia organizacional (Gore et al., 2014). O comportamento cidadão molda o contexto no qual o desempenho e as atitudes dos estudantes são concretizados (Khaola, 2014) e é influenciado por elementos psicológicos, como satisfação com a vida e bem-estar (Gore et al., 2014), que podem ser afetados pelo FI. Ao estarem satisfeitos e envolvidos em experiências universitárias agradáveis, os discentes estarão mais propensos a se envolver em comportamentos cidadãos na sociedade e no ambiente organizacional (Elsharnouby, 2015).

Por sua vez, os comportamentos contraproducentes são caracterizados por atitudes de desengajamento que prejudicam a organização ou os membros da organização, podendo ser utilizados como maneira de obter vantagens ou realizar retaliações (Islam et al., 2018; Spector & Fox, 2002). Estudos empíricos (Cummings, Poropat, Loxton & Sheeran, 2017; Sackett, Berry, Wiemann & Laczko, 2006) e de meta-análise (Dalal, 2005) comprovam a independência do comportamento contraproducente em relação ao comportamento cidadão, tratando-o como uma característica do indivíduo que também tem capacidade para modificar o ambiente universitário e influenciar negativamente os resultados e o contexto organizacional.

Desrespeitar regras e normas formais e morais determinadas pela universidade e professores, dormir durante as aulas, colar nas avaliações, difamar a instituição de ensino na qual estuda (Cummings et al., 2017), bem como procrastinar, sabotar e insultar (Spector & Fox, 2002) figuram entre as características que moldam esse comportamento. Essas atitudes podem ser manifestadas isoladamente ou apresentadas a partir de hábitos e negligências cotidianas (Cummings et al., 2017).

Conceitualmente, termos como delinquência organizacional, agressão, retaliação e vingança (Spector & Fox, 2002) são utilizados para caracterizar atitudes que convergem para ações contraproducentes. A abrangência de tais ações e as diferentes origens teóricas contribuem para essa pluralidade de termos e desalinhamento conceitual. Como consequência, na literatura há discussões que indicam constatações dispersas sobre o número e as possíveis dimensões do CAC.

Cummings et al. (2017) verificaram a existência de relação negativa entre comportamentos contraproducentes e conscienciosidade, agradabilidade e receptividade e relação positiva com neuroticismo. Assim, pessoas organizadas, persistentes, simpáticas e receptivas a novas experiências tendem a apresentar menos comportamentos contraproducentes; o contrário ocorre com aquelas que têm baixa estabilidade emocional e altos níveis de ansiedade, características do neuroticismo. O comportamento cidadão apresentou relação positiva com a extroversão, indicando que indivíduos mais sociáveis apresentam, com mais intensidade, atitudes que transcendem o papel formal dos estudantes e promovem o bem-estar no meio universitário. Os achados ainda apontam que fatores contextuais se mostram mais relacionados ao comportamento cidadão do que ao comportamento contraproducente, permitindo inferir que o segundo é mais complexo e difícil de ser modificado por meio de ações externas advindas dos pares ou das instituições de ensino do que o primeiro.

Assim, o comportamento cidadão e o comportamento contraproducente têm se apresentado como variáveis de interesse e eficácia do contexto universitário (Meriac, 2012). De fato, notam-se ganhos sociais com a formação de discentes que consigam promover o bem-estar social por meio de ações éticas e cidadãs em detrimento de atitudes contraproducentes. A promoção de tais comportamentos pode estar relacionada a sentimentos e características psicológicas, como o FI. Dessa maneira, adiante são elencadas as hipóteses teóricas que tratam desse relacionamento.

### 2.3 Constituição das Hipóteses de Pesquisa

As discussões apresentadas na literatura mostram que o FI extrapola sentimentos vivenciados internamente e influencia comportamentos exteriorizados no convívio social (Chassangre & Callahan, 2017; Grubb Iii & McDowell, 2012; Parkman, 2016). Nesse sentido, os medos impostores podem limitar a propensão dos estudantes a correr riscos e aceitar tarefas mais complexas, contribuir para atitudes de *self-handicapping* e fomentar comportamentos sociais fictícios (Clance & O'Toole, 1987; Kets de Vries, 1989) que perpetuam a imagem social do discente perante a comunidade com a qual convive. Tem-se como preocupação a abrangência de tais comportamentos no meio acadêmico, visto que podem consubstanciar atitudes cidadãs e/ou contraproducentes que podem influenciar o desempenho da instituição de ensino, dos colegas e do indivíduo que vivencia sentimentos impostores.

A literatura aponta duas correntes teóricas que analisam a direção da relação entre FI e comportamento cidadão. A primeira é observada em estudos como o de Grubb Iii e McDowell (2012), os quais hipotetizam que indivíduos que têm aspectos do FI podem direcionar esforços para se envolverem em comportamentos cidadãos para que pareçam mais engajados e comprometidos com o sucesso e bem-estar da organização e daqueles que o cercam, visto que têm elevado desejo por aceitação social. Tais comportamentos seriam adotados como maneira de minimizar suas crenças de incapacidade e para consolidar sua simpatia e envolvimento perante os outros.

Entretanto, os resultados empíricos encontrados por Grubb Iii e McDowell (2012) corroboram a segunda vertente adotada nesta pesquisa, na qual, ao apresentarem medo de falhar, as pessoas com níveis mais elevados de FI tendem a dedicar-se intensamente na realização das tarefas formais e a destinar menos tempo para atividades que não fazem parte do escopo que compõe o papel formal do acadêmico como, por exemplo, comportamentos cidadãos (Vergauwe, Wille, Feys, De Fruyt & Anseel, 2015).

Nessa conjuntura, Grubb Iii e McDowell (2012), ao analisarem a relação entre FI e comportamentos cidadãos em funcionários universitários estadunidenses, identificaram que o FI está correlacionado negativamente com comportamentos cidadãos. Da mesma maneira, Vergauwe et al. (2015) identificaram associação negativa entre FI e comportamentos cidadãos em profissionais belgas da área de negócios. Arkan (2016) e Neureiter e Traut-Mattausch (2016) colaboram para os achados ao verificarem relação negativa entre os níveis de sentimentos impostores e comportamentos cidadãos de funcionários de diversos setores da Turquia e da Áustria.

Ademais, Zettler (2011) ressalta que pessoas com maiores níveis de autocontrole tendem a apresentar, com maior frequência, comportamentos cidadãos, pois vislumbram as consequências de tais atitudes em longo prazo. Nesse contexto, o FI inibe o autocontrole e a assimilação do sucesso e do desenvolvimento das tarefas (Chassangre & Callahan, 2017), indicando a existência de relação negativa entre FI e CCA. Assim, a hipótese teórica 1 (HT<sub>1</sub>) afirma que:

HT<sub>1</sub>: o FI está negativamente relacionado com o CCA dos discentes *stricto sensu* da área de negócios.

O comportamento contraproducente é análogo às atitudes de desonestidade acadêmica. Ferrari (2005) defende que, apesar de os impostores envolverem-se em atitudes de *self-handicapping*, seus comportamentos não se alinham aos objetivos da desonestidade acadêmica que visa ao sucesso, às altas recompensas e à competição por

boas notas. Contudo, elementos conceituais permitem afirmar que atitudes de *self-handicapping* podem ser categorizadas como comportamentos contraproducentes autofocados (Credé & Niehorster, 2009), visto que prejudicam o indivíduo.

Além disso, Spector e Fox (2002) e Whelpley e McDaniel (2016) apontam que sentimentos negativos podem promover comportamentos contraproducentes. Assim, o FI, por estar relacionado às atitudes internas do indivíduo e ao senso de aceitação social, pode provocar comportamentos disfuncionais a partir das emoções negativas, e entre tais atitudes têm-se os CACs.

Em termos empíricos, essa relação foi observada por Arkan (2016), que identificou relação positiva entre maiores níveis de FI com comportamentos contraproducentes. Tais resultados são preocupantes na medida em que esses comportamentos podem prejudicar a organização e seus integrantes. Cabe destacar que as investigações que analisam a relação entre FI e comportamentos contraproducentes são recentes (Arkan, 2016), sendo de interesse desta pesquisa contribuir para esse campo de estudo, em especial no *stricto sensu* da área de negócios. Diante do exposto, a hipótese teórica 2 (HT<sub>2</sub>) afirma que:

HT<sub>2</sub>: o FI está positivamente relacionado com o CAC dos discentes *stricto sensu* da área de negócios.

Nesse sentido, é reconhecido que o FI pode relacionar-se com os constructos que formam o comportamento acadêmico do indivíduo.

### 3. METODOLOGIA

A pesquisa descritiva com abordagem quantitativa foi operacionalizada a partir de uma *survey* realizada *on-line* por meio da plataforma SurveyMonkey®. A população consiste nos discentes matriculados nos cursos *stricto sensu* de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado acadêmico em administração, contabilidade e economia em 2018. Os dados foram coletados no período de outubro a dezembro de 2018.

O instrumento de coleta de dados foi composto por três blocos. O Bloco I mensurou o FI por meio da *Clance Impostor Phenomenon Scale* (CIPS), de Clance (1985). A versão original da CIPS tem 20 itens com cinco pontuações, sendo: 1 – Não é verdade; 2 – Raramente; 3 – Às vezes; 4 – Frequentemente; e 5 – Muito verdadeiro. O Bloco II foi destinado à mensuração do comportamento acadêmico e para tal foi necessária a construção de

uma escala comportamental aplicada ao *stricto sensu* brasileiro. A Escala Meurer e Costa de Comportamentos Acadêmicos – *Stricto Sensu* (EMCCA-SS) foi elaborada a partir de relatos e pré-testes realizados com 773 pós-graduandos de outras áreas do conhecimento não abrangidas pela população desta pesquisa e validada por representantes discentes da área de negócios e por três pesquisadores/docentes de cursos *stricto sensu* em psicologia, a fim de averiguar a confiabilidade do instrumento e ajustar a descrição de algumas assertivas com intuito de aprimorar a compreensão dessas. A EMCCA-SS é uma escala numérica e tem rótulos para indicar intensidade nas extremidades e varia de 0 (Nunca) a 5 (Frequentemente) pontos. Por fim, o Bloco III foi destinado à caracterização dos respondentes. A EMCCA-SS é exposta na Tabela 1.

**Tabela 1***Escala Meurer e Costa de Comportamentos Acadêmicos – Stricto Sensu*

ID	Comportamento cidadão acadêmico
CCA1	Utilizo os equipamentos da instituição com responsabilidade.
CCA2	Quando solicitado, reviso trabalhos científicos e tarefas dos meus colegas.
CCA3	Colaboro com a formação de grupos de estudos e de discussão de pesquisas científicas.
CCA4	Dedico-me fortemente à realização das atividades da pós-graduação.
CCA5	Sou proativo com as atividades da pós-graduação.
CCA6	Sou assíduo nas atividades da pós-graduação.
CCA7	Quando solicitado, sou voluntário em atividades do programa de pós-graduação, mesmo quando não sou diretamente beneficiado.
CCA8	Participo ou procuro me envolver em conselhos ou representações discentes com o colegiado ou a instituição de ensino.
CCA9	Sou pontual, mesmo em atividades que não são desenvolvidas em sala de aula.
CCA10	Respeito os prazos das atividades da pós-graduação.
CCA11	Procuro, durante as aulas e nos ambientes de estudos, fazer silêncio e conversar somente em momentos oportunos.
CCA12	Ajudo colegas com dificuldades para compreender os conteúdos das disciplinas.
CCA13	Auxílio colegas em suas pesquisas científicas.
CCA14	Nas aulas e nos ambientes de estudo, participo de discussões que auxiliam na compreensão de determinados assuntos científicos.
CCA15	Ofereço ajuda aos colegas, mesmo quando não sou requisitado.
CCA16	Debato e faço críticas construtivas às pesquisas científicas dos colegas.
CCA17	Escuto e apoio meus colegas em seus problemas pessoais.
CCA18	Apoio emocionalmente e motivo meus colegas em momentos difíceis da pós-graduação.
CCA19	Mesmo quando não solicitado, compartilho voluntariamente ou empresto aos meus colegas materiais de estudo utilizados em disciplinas ou na elaboração de pesquisas científicas.
CCA20	Compartilho experiências acadêmicas que possam ser úteis aos colegas da pós-graduação.
CCA21	Divulgo informações de cursos, concursos, eventos e demais informações úteis, mesmo com aqueles que não são do meu círculo de convivência mais próximo.
CCA22	Não critico quem tem opiniões acadêmicas divergentes das minhas.
CCA23	Procuro ter empatia e compreender as limitações dos meus colegas.
CCA24	Evito interromper a fala de meus professores e colegas, permitindo que o raciocínio seja concluído.
CCA25	Procuro ser respeitoso e gentil em minhas críticas e colocações.
CCA26	Procuro estabelecer amizades e conviver com os colegas da pós-graduação fora do ambiente universitário.
CCA27	Participo das integrações e conversas nas pausas entre as atividades da pós-graduação.
CCA28	Tento integrar os alunos novos e interagir com a maioria dos estudantes da pós-graduação.
Comportamento acadêmico contraproducente	
CAC1	Consumo alimentos que fazem barulho ou têm odor em salas de estudos e laboratórios de pesquisa.
CAC2	Sou desorganizado no ambiente universitário que frequento para estudos.
CAC3	Uso equipamentos ou recursos da instituição para atividades não relacionadas à pós-graduação (ex.: computadores para acessar redes sociais com intuito de distração).
CAC4	Por desatenção, já interpretei erroneamente <i>e-mails</i> , instruções, regulamentos e demais informações inerentes à pós-graduação.
CAC5	Atraso-me para as aulas da pós-graduação.
CAC6	Atraso-me para reuniões e encontros da pós-graduação.
CAC7	Utilizo aplicativos de mensagens, redes sociais ou navego na <i>internet</i> para distração durante as aulas da pós-graduação.
CAC8	Participo pouco das discussões e atividades durante as aulas.
CAC9	Procrastino e deixo para realizar as atividades da pós-graduação perto do prazo de entrega ou consecução.
CAC10	Invento desculpas para justificar o atraso na entrega ou consecução de atividades da pós-graduação.
CAC11	Realizo de modo superficial as leituras prévias abordadas nas aulas.
CAC12	Durante as aulas, participo de conversas paralelas que não se referem ao assunto abordado.
CAC13	Participo de conversas paralelas nos laboratórios ou salas de estudos enquanto outros colegas estão estudando no mesmo ambiente.
CAC14	Faço comentários durante as aulas que não têm relação com o assunto que está sendo discutido.
CAC15	Faço críticas para terceiros sobre os professores, os funcionários ou o programa como um todo.

**Tabela 1**

Cont.

Comportamento acadêmico contraproducente	
CAC16	Se necessário, incluo o nome de outras pessoas na autoria de artigos científicos, mesmo sem terem participado ativamente da elaboração da pesquisa.
CAC17	Se necessário, peço que incluam meu nome na autoria de artigos científicos, mesmo sem ter participado ativamente da elaboração da pesquisa.
CAC18	Quando falho, tendo a atribuir a culpa do meu insucesso a professores ou colegas.
CAC19	Evito participar de atividades universitárias que vão além das comumente realizadas na pós-graduação (ex.: não ajudar em eventos científicos, não querer ser representante discente).
CAC20	Comento com terceiros que a pós-graduação é exaustiva, mas de certa maneira me orgulho por dedicar tempo excessivo às atividades da pós-graduação.
CAC21	Torço para que colegas pelos quais não tenho simpatia não consigam realizar publicações científicas.
CAC22	Disputo, mesmo que silenciosamente, para ter mais publicações científicas que meus colegas.
CAC23	Fico incomodado se percebo que estou sendo menos prestigiado que meus colegas e disputo a atenção dos docentes ou orientador.
CAC24	Se tiver oportunidade, prejudicarei algum colega com quem tive desavenças no passado.
CAC25	Quando algum colega falha, faço críticas sobre suas atitudes para outras pessoas.
CAC26	Costumo elevar o tom de voz quando confrontado em discussões acadêmicas realizadas na pós-graduação.
CAC27	Faço brincadeiras inadequadas e piadas a respeito de colegas.
CAC28	Conto para outras pessoas boatos ou fatos que fico sabendo na pós-graduação, mesmo sem ter certeza se é verídico.
CAC29	Falo mal de colegas para professores.
CAC30	Omito informações que podem me trazer vantagens, mesmo sabendo que seriam importantes para outros alunos.
CAC31	Interajo pouco com alunos de outros grupos ou laboratórios de pesquisa.
CAC32	Sou individualista, por isso procuro realizar as tarefas da pós-graduação sozinho.
CAC33	Costumo vigiar a vida pessoal dos meus colegas de pós-graduação.
CAC34	Faço comentários negativos e pessimistas e percebo que acabo desanimando os outros pós-graduandos.

ID = identificação.

**Fonte:** Elaborada pelos autores.

A CIPS foi submetida a duas rodadas de pré-testes a fim de validar a compreensão dos respondentes ante a tradução do instrumento de pesquisa, sendo realizados alguns ajustes ortográficos. Perante os resultados dos pré-testes, houve necessidade de exclusão de quatro assertivas (FI1, FI2, FI19, FI20) por não apresentarem indicadores fatoriais satisfatórios, sendo que o alfa de Cronbach encontrado após as exclusões foi de 0,928, igualmente ao ocorrido na pesquisa de French, Ullrich-French e Follman (2008). Na EMCCA-SS, 28 assertivas representam CCAs e 34 representam CACs. Devido a indicadores fatoriais insatisfatórios, excluíram-se três assertivas de CCA (CCA1, CCA2 e CCA21) e nove do CAC (CAC4, CAC5, CAC6, CAC8, CAC15, CAC16, CAC17, CAC29 e CAC33). O alfa de Cronbach encontrado após as exclusões na dimensão CCA foi de 0,874 e na dimensão CAC de 0,816.

Quanto às preocupações éticas e metodológicas, a pesquisa obteve aprovação do comitê de ética e pesquisa da universidade em que os pesquisadores estão vinculados e está registrada na Plataforma Brasil (CCAÉ: 95480818.9.0000.0102). Obteve-se autorização via *e-mail*

de Dra. Pauline Rose Clance para utilização e tradução da CIPS, a qual foi realizada mediante tradutor juramentado.

Inicialmente, obtiveram-se 2.259 participações no estudo. Dessas, nove eram discentes de cursos de graduação, nove de especialização, seis de master in business administration (MBA), 10 doutorandos profissionais e nove de cursos de pós-doutorado, as quais não foram consideradas válidas para análise por não fazerem parte do grupo alvo da investigação. Das 2.216 respostas restantes, 383 estavam incompletas, as quais também foram excluídas da amostra. Por fim, 17 participações foram descartadas por não serem de discentes vinculados a programas da área de negócios. As 1.816 respostas restantes foram consideradas válidas para serem analisadas, as quais representam 80,39% das participações coletadas e 11,37% da população de discentes matriculados em 2018 em cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado acadêmico da área de negócios.

As informações das características pessoais dos estudantes são elencadas na Tabela 2.

**Tabela 2***Perfil dos respondentes – Características pessoais*

<b>Gênero</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Idade* (anos)</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Feminino	930	51,21	Parte 1: de 21 a 29	567	31,22
Masculino	852	46,92	Parte 2: de 30 a 33	377	20,76
Agênero ou não-binário	12	0,66	Parte 3: de 34 a 40	448	24,67
Prefiro não responder	22	1,21	Parte 4: de 41 a 66	424	23,35
<b>Região da instituição de ensino</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Cor ou etnia</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Centro-Oeste	140	7,71	Amarela	50	2,75
Nordeste	272	14,98	Branca	1.280	70,48
Norte	44	2,42	Indígena	4	0,22
Sudeste	840	46,25	Parda	392	21,59
Sul	520	28,64	Preta	90	4,96

\* = calculadas por quartil.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Entre os 1.816 discentes que compõem a amostra final da pesquisa, 51,21% se identificam com o gênero feminino e estão distribuídos em faixas etárias que formam o intervalo total de 21 a 66 anos. A maioria dos discentes está vinculada a cursos da Região Sudeste (46,25%) e, em

relação à cor ou à etnia, a maior parte dos componentes da amostra se autodeclara branca (70,48%), seguida de parda (21,59%), preta (4,96%), amarela (2,75%) e indígena (0,22%). A Tabela 3 apresenta a dispersão da amostra por curso e área do conhecimento investigada.

**Tabela 3***Perfil dos respondentes – Distribuição por grupo de curso*

<b>Grupo</b>	<b>Total (n)</b>	<b>%</b>	<b>Mestrado acadêmico (n)</b>	<b>%</b>	<b>Doutorado acadêmico (n)</b>	<b>%</b>	<b>Mestrado profissional (n)</b>	<b>%</b>
Administração	1.331	73,29	396	62,86	395	69,42	540	87,52
Contabilidade	205	11,29	110	17,46	65	11,42	30	4,86
Economia	280	15,42	124	19,68	109	19,16	47	7,62
Total	1.816	100,00	630	100,00	569	100,00	617	100,00

Fonte: Elaborada pelos autores.

Há maior concentração de discentes em cursos de administração (73,29%), seguido por economia (15,42%) e contabilidade (11,29%). Com relação à análise dos dados, foram extraídos da plataforma *on-line* SurveyMonkey® e organizados no *software* Microsoft Office Excel®. Em seguida, realizaram-se as análises por meio das seguintes técnicas estatísticas: (i) estatística descritiva; (ii) análise fatorial exploratória; e (iii) correlação de Spearman.

Faz-se uso da análise fatorial exploratória com intuito de identificar as dimensões dos constructos e, quando necessário, reduzir as dimensões dos dados a partir da criação de fatores (Fávero & Belfiore, 2017).

Devido à não normalidade dos dados verificada pelo teste de Kolmogorov-Smirnov, pela análise de histograma e pelo gráfico Q-Q normal, nesta pesquisa é utilizada a técnica não paramétrica de correlação de Spearman para verificação de  $HT_1$  e  $HT_2$ , que varia de -1 a 1, para indicar a associação entre duas variáveis quando os pressupostos de testes paramétricos não são atendidos (Field, 2009). Optou-se pela correlação de Spearman visto que o estudo aborda sumariamente variáveis subjetivas, tendo sido utilizada essa técnica nas análises de Grubb Iii e McDowell (2012), Vergauwe et al. (2015) e Neureiter e Traut-Mattausch (2016).

## 4. RESULTADOS

Os critérios utilizados na análise fatorial exploratória são comunalidades de preferência acima de 0,50, sendo

que comunalidades acima de 0,30 podem ser aceitáveis para amostras com mais de 500 observações (Field, 2009).

Outro critério adotado na formação dos fatores consiste nas cargas fatoriais acima de 0,40 (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009), sendo eliminadas as variáveis que não atingissem esse nível de contribuição. Hair et al. (2009) ainda recomendam que haja esforços para que cada fator tenha pelo menos cinco variáveis, sendo admitido o mínimo de três por fator (Diamantopoulos & Siguaw, 2000). Com relação à qualidade da adequação global dos fatores, priorizou-se o Kaiser-Meyer-Olkin

(KMO) acima de 0,70 (Fávero & Belfiore, 2017), teste de esfericidade de Bartlett com nível de significância abaixo de 0,050 ( $p$ -valor  $< 0,050$ ), medida de adequação amostral (MAS) próxima ou acima de 0,70 (Hair et al., 2009) e variância explicada na retenção dos fatores de no mínimo 50% (Marôco, 2007). Após realizar rodadas de análises e atender aos critérios de indicadores fatoriais, identificaram-se os fatores e as assertivas agrupadas, conforme apresentado na Tabela 4.

**Tabela 4**

*Formação das dimensões dos constructos*

<b>Fenômeno impostor</b>	<b>Assertivas</b>
Fator 1 – Falsidade e Subestimação (F11): sentimentos de farsa e dúvidas ante as suas capacidades de alcançar o sucesso.	F14, F13, F15, F18, F6, F17, F4, F7, F12, F16, F8, F10, F3
Fator 2 – Sorte ou Acaso (F12): atribuições de sucesso a situações aleatórias, relacionadas ao destino ou coincidências.	F11, F9, F5
<b>Comportamento cidadão acadêmico</b>	Assertivas
Fator 1 – Cooperação Acadêmica (C11): comportamentos de auxílio a colegas no desenvolvimento de pesquisas científicas ou na compreensão de assuntos abordados durante as disciplinas.	CCA12, CCA13, CCA16, CCA14, CCA15
Fator 2 – Engajamento Acadêmico (C12): aspectos de proatividade e voluntariado no decorrer da pós-graduação envolvendo dedicação e colaboração acadêmica.	CCA7, CCA3, CCA5, CCA8, CCA4
Fator 3 – Apoio Interpessoal (C13): apoio a colegas com problemas pessoais ou auxílio em situações mais abrangentes do que aquelas relacionadas especificamente a pesquisas científicas ou ao conteúdo abordado nas disciplinas.	CCA17, CCA18, CCA19, CCA20
Fator 4 – Comprometimento Acadêmico (C14): compromisso do discente com as obrigações do <i>stricto sensu</i> , como pontualidade, cumprimento de prazos e assiduidade.	CCA10, CCA9, CCA6
Fator 5 – Empatia Acadêmica (C15): elementos relacionados ao respeito e à boa convivência com os colegas, marcados por atitudes como evitar interromper falas, fazer silêncio em ambientes de estudos e ser respeitoso e gentil com os demais.	CCA25, CCA24, CCA23, CCA11
Fator 6 – Integração Acadêmica (C16): aspectos de interação interpessoal com os colegas da pós-graduação.	CCA27, CCA26, CCA28
<b>Comportamento acadêmico contraproducente</b>	Assertivas
Fator 1 – Desrespeito Acadêmico (CO1): atitudes de desrespeito, como elevar o tom de voz, falar mal de colegas e atribuir culpa de suas falhas a terceiros.	CAC26, CAC27, CAC28, CAC25, CAC34, CAC18
Fator 2 – Competitividade Acadêmica (CO2): disputa por reconhecimento, atenção e prestígio acadêmicos.	CAC22, CAC23, CAC21, CAC30, CAC24
Fator 3 – Desengajamento Acadêmico (CO3): desinteresse e distração durante as atividades desenvolvidas no <i>stricto sensu</i> .	CAC12, CAC13, CAC14, CAC7
Fator 4 – Procrastinação Acadêmica (CO4): atitudes de postergação da realização das atividades acadêmicas que, por vezes, podem implicar na realização dessas de maneira superficial.	CAC9, CAC10, CAC11
Fator 5 – Isolamento Acadêmico (CO5): individualismo acadêmico que implica na realização de tarefas solitárias e até práticas <i>workaholics</i> .	CAC31, CAC19, CAC32, CAC20
Fator 6 – Indiferença Acadêmica (CO6): atitudes que interferem no convívio coletivo pelo fato de o indivíduo ser indiferente às atitudes de seu comportamento perante terceiros.	CAC1, CAC2, CAC3

**Fonte:** *Elaborada pelos autores.*

Após identificar as duas dimensões do FI e as seis dimensões do CCA e do CAC, para atingir o objetivo da pesquisa, operacionalizaram-se as HT<sub>1</sub> e HT<sub>2</sub> a partir

do teste de correlação de Spearman. Os resultados são expostos na Tabela 5.

**Tabela 5***Análise da relação entre fenômeno impostor e comportamento acadêmico*

	FI1	FI2	CI1	CI2	CI3	CI4	CI5	CI6	CO1	CO2	CO3	CO4	CO5	CO6
FI1	1													
FI2	-0,078**	1												
CI1	-0,056*	-0,007	1											
CI2	-0,086**	-0,062**	0,030	1										
CI3	0,175**	-0,073**	0,019	0,010	1									
CI4	-0,109**	-0,152**	0,016	-0,009	0,007	1								
CI5	-0,028	-0,083**	0,022	0,009	0,027	0,008	1							
CI6	-0,055*	-0,018	0,010	0,005	0,013	0,012	0,014	1						
CO1	0,080**	0,114**	-0,025	0,005	-0,038	-0,062**	-0,257**	-0,029	1					
CO2	0,136**	0,009	0,061**	0,184**	-0,027	0,065**	-0,066**	-0,029	-0,158**	1				
CO3	0,090**	0,039	-0,120**	0,002	0,119**	-0,076**	-0,298**	0,207**	-0,075**	0,016	1			
CO4	0,185**	0,205**	-0,113**	-0,248**	-0,025	-0,478**	-0,029	-0,035	-0,036	-0,055*	0,037	1		
CO5	0,152**	0,022	-0,207**	-0,339**	-0,112**	0,087**	0,006	0,326**	-0,003	-0,020	0,025	0,005	1	
CO6	0,044	0,109**	-0,026	-0,011	0,079**	-0,085**	-0,110**	0,016	-0,110**	-0,090**	-0,010	-0,040	-0,020	1

CI1 = Cooperação Acadêmica; CI2 = Engajamento Acadêmico; CI3 = Apoio Interpessoal; CI4 = Comprometimento Acadêmico; CI5 = Empatia Acadêmica; CI6 = Integração Acadêmica; CO1 = Desrespeito Acadêmico; CO2 = Competência Acadêmica; CO3 = Desengajamento Acadêmico; CO4 = Procrastinação Acadêmica; CO5 = Isolamento Acadêmico; CO6 = Indiferença Acadêmica; FI1 = Falsidade e Subestimação; FI2 = Sorte ou Acaso.

\*\* =  $p < 0,01$ ; \* =  $p < 0,05$ .

Fonte: Elaborada pelos autores.

A correlação de Spearman indicou associações significantes entre as dimensões do FI com as do comportamento cidadão e comportamento contraproducente. Com relação ao CCA, as correlações indicam associação negativa entre o FI na dimensão Falsidade e Subestimação ( $r = -0,056$ ;  $p < 0,05$ ) com comportamentos de Cooperação Acadêmica. Assim, discentes com níveis mais elevados de sentimentos de falsidade e subestimação de suas capacidades tendem a cooperar menos com os colegas no desenvolvimento de pesquisas científicas, na compreensão de conteúdos abordados nas disciplinas e na oferta de auxílio, mesmo quando não solicitado. Na dimensão Sorte ou Acaso, não se identificou correlação significativa.

Com relação ao Engajamento Acadêmico, nota-se relação negativa com os sentimentos de Falsidade e Subestimação ( $r = -0,086$ ;  $p < 0,01$ ) e Sorte ou Acaso ( $r = -0,062$ ;  $p < 0,01$ ). Nesse contexto, discentes que subestimam suas capacidades e/ou acreditam que seu sucesso deriva de fatos aleatórios têm seus comportamentos associados negativamente a atitudes que envolvem a participação em eventos da universidade, conselhos estudantis, proatividade e dedicação elevada pelas atividades da pós-graduação.

Para o Apoio Interpessoal, notam-se relações contrárias nas quais há associação positiva com sentimentos de Falsidade e Subestimação ( $r = 0,175$ ;  $p < 0,01$ ) e relação negativa na dimensão Sorte ou Acaso ( $r = -0,073$ ;  $p < 0,01$ ). Logo, pós-graduandos que subestimam suas competências tendem a ter seus comportamentos positivamente

associados a atitudes de apoio aos colegas com problemas pessoais, compartilhamento de experiências universitárias e materiais para serem utilizados nas atividades da pós-graduação. Contrariamente, discentes com níveis mais elevados de atribuição de seus sucessos à sorte ou ao acaso têm associação negativa com tais comportamentos.

Com relação ao Comprometimento Acadêmico, identificaram-se associações negativas tanto para a dimensão Falsidade e Subestimação ( $r = -0,109$ ;  $p < 0,01$ ) quanto para Sorte ou Acaso ( $r = -0,152$ ;  $p < 0,01$ ). Nesse sentido, níveis mais intensos em ambas as dimensões do FI estão associados negativamente a prazos, pontualidade e assiduidade nas atividades da pós-graduação.

No que concerne à Empatia Acadêmica, não foi identificada correlação significativa para sentimentos de Falsidade e Subestimação ( $r = -0,028$ ;  $p > 0,05$ ) e, contrariamente, houve correlação negativa e significativa para Sorte ou Acaso ( $r = -0,083$ ;  $p < 0,01$ ). A partir dos resultados, observa-se que pós-graduandos que atribuem seu sucesso à sorte ou acaso apresentam níveis mais baixos de empatia acadêmica, consubstanciada no respeito aos colegas e professores, bem como em falas e manifestações de pensamentos de maneira respeitosa.

Para a sexta dimensão do CCA, Integração Acadêmica, houve correlação significativa somente para a dimensão Falsidade e Subestimação ( $r = -0,055$ ;  $p < 0,05$ ). Nesse contexto, discentes com níveis mais intensos de sentimentos de falsidade e subestimação tendem a ter seu comportamento associado com menor frequência à integração com colegas da pós-graduação

e ao envolvimento com alunos ingressantes do curso de pós-graduação.

A partir dos resultados analisados, a  $HT_1$  – o FI está negativamente relacionado com o CCA dos discentes *stricto sensu* da área de negócios – não pode ser totalmente aceita, na medida em que houve correlação positiva e significativa entre Apoio Interpessoal e sentimentos de Falsidade e Subestimação ( $r = 0,175$ ;  $p < 0,05$ ). Entretanto, as demais correlações significativas mostraram-se alinhadas ao proposto pela  $HT_1$ , indicando que níveis mais elevados de FI estão negativamente associados a CCAs.

Tais resultados estão em linha aos encontrados por Grubb III e McDowell (2012), Vergauwe et al. (2015), Arkan (2016) e Neureiter e Traut-Mattausch (2016), em que pessoas com níveis mais elevados de FI tendem a dedicar menos tempo para atividades ou atitudes que transcendem o papel formal acadêmico, visto que o tempo empregado em tais ações poderia prejudicar o desempenho alcançado em obrigações formais e expor esses indivíduos ao julgamento de terceiros.

Quanto ao CAC, as correlações indicaram relação positiva com o FI. Para atitudes de Desrespeito Acadêmico, há correlações significantes tanto para sentimentos de Falsidade e Subestimação ( $r = 0,080$ ;  $p < 0,01$ ) quanto para Sorte ou Acaso ( $r = 0,114$ ;  $p < 0,01$ ). Portanto, discentes com níveis mais elevados de FI têm seus comportamentos associados com mais intensidade a brincar inadequadamente com colegas, elevar o tom de voz em discussões acadêmicas, espalhar boatos ocorridos na pós-graduação sem saber se o fato é verídico, criticar falhas de colegas para terceiros, ser pessimista e, ao falhar, atribuir a culpa a terceiros.

Na dimensão de Competitividade Acadêmica, houve correlação significativa somente com sentimentos de Falsidade e Subestimação ( $r = 0,136$ ;  $p < 0,01$ ). Assim, discentes que subestimam suas competências têm seus comportamentos associados positivamente à disputa por publicações científicas, buscam ser mais prestigiados que os colegas, torcem para que os colegas com os quais não têm simpatia não consigam realizar publicações e podem omitir informações e prejudicar aqueles com quem tiveram desavenças no passado.

Para o Desengajamento Acadêmico, identificou-se correlação significativa na dimensão Falsidade e Subestimação ( $r = 0,090$ ;  $p < 0,01$ ). As atitudes de desengajamento acadêmico são consubstanciadas em participar de conversas paralelas durante as aulas, laboratórios e salas de estudos, além de comentar assuntos que não estão sendo discutidos e navegar na *internet* durante as aulas com intuito de distração. Dessa maneira, discentes com mais intensidade de sentimentos de falsidade e subestimação de suas capacidades tendem

a ter seus comportamentos associados a essas atitudes de desengajamento acadêmico.

No que concerne à Procrastinação Acadêmica, nota-se associação positiva e significativa com as dimensões Falsidade e Subestimação ( $r = 0,185$ ;  $p < 0,01$ ) e Sorte ou Acaso ( $r = 0,205$ ;  $p < 0,01$ ) do FI. Pós-graduandos com níveis mais elevados de impostorismo tendem a ter comportamentos positivamente associados à procrastinação, que consubstancia na realização das atividades da pós-graduação perto do prazo de consecução, inventar desculpas para justificar atrasos na realização de atividades do *stricto sensu* e realizar superficialmente as leituras sugeridas durante as aulas. Tal constatação está em linha ao exposto por Chassangre e Callahan (2017), de que pessoas com níveis mais intensos do FI tendem a adiar a realização das tarefas com intuito de proteger sua autoestima perante a possibilidade de falhar.

Com relação a Isolamento Acadêmico, diferenças significantes foram percebidas para a dimensão Falsidade e Subestimação ( $r = 0,152$ ;  $p < 0,01$ ). Níveis mais elevados do FI estão atrelados positivamente a pouca interação com colegas de laboratórios ou grupos de pesquisa, evitar participar de atividades que vão além das comumente realizadas na pós-graduação, ser mais individualista e realizar as tarefas sozinho, bem como ter orgulho e comentar que a pós-graduação é mais exaustiva. Quanto ao último comportamento, está em linha às atitudes *workaholics* que caracterizam os impostores, conforme citado por Chassangre e Callahan (2017).

Por fim, a Indiferença Acadêmica foi associada significativamente à dimensão Sorte ou Acaso ( $r = 0,109$ ;  $p < 0,01$ ). Com isso, pós-graduandos que vinculam a obtenção de sucesso à sorte ou ao acaso tendem a apresentar com mais frequência comportamentos inerentes ao consumo de alimentos nos laboratórios de pesquisa, desorganização no ambiente universitário e utilização dos equipamentos da instituição para atividades não relacionadas à pós-graduação.

Dessa maneira, a  $HT_2$  – O FI está positivamente relacionado com o CAC dos discentes *stricto sensu* da área de negócios – pode ser totalmente aceita, visto que todas as correlações significantes entre as dimensões do FI com comportamentos contraproducentes foram positivas. Os achados mostram-se alinhados aos expostos por Arkan (2016), de que o FI está associado positivamente a comportamentos contraproducentes realizados no ambiente universitário.

A partir dos resultados obtidos na análise das  $HT_1$  e  $HT_2$ , o objetivo da pesquisa, que versa sobre a relação entre FI e comportamento acadêmico dos pós-graduandos *stricto sensu* dos cursos da área de negócios, pode ser respondido da seguinte maneira: níveis mais

elevados do FI, em geral, estão associados negativamente a CCAs, com exceção do Apoio Interpessoal que, para a dimensão Falsidade e Subestimação, está correlacionado positivamente. Para os CACs, todas as correlações foram negativas, permitindo aceitar a hipótese teórica em sua totalidade. As evidências indicam que nem todas as dimensões do FI são associadas significativamente a

comportamentos acadêmicos, sendo que as associações mais elevadas são notadas para os CACs como Procrastinação Acadêmica e Isolamento Acadêmico. Para os CCAs, houve associação positiva para Apoio Interpessoal e correlação negativa com mais intensidade para Comprometimento Acadêmico. A Tabela 6 apresenta o resumo das HT<sub>1</sub> e HT<sub>2</sub>.

**Tabela 6**

Resumo das hipóteses teóricas (HT) 1 e 2

Hipótese	Descrição	Resultados
HT <sub>1</sub>	O fenômeno impostor está negativamente relacionado com o comportamento cidadão acadêmico dos discentes <i>stricto sensu</i> da área de negócios.	Parcialmente aceita (resultado reverso para Apoio Interpessoal)
HT <sub>2</sub>	O fenômeno impostor está positivamente relacionado com o comportamento acadêmico contraproducente dos discentes <i>stricto sensu</i> da área de negócios.	Totalmente aceita

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os achados mostram-se alinhados às características comportamentais do FI, em termos de procrastinação, isolamento social e individualismo (Chassangre & Callahan, 2017). Além disso, Cummings et al. (2017)

cita que pessoas com baixa estabilidade emocional e elevados níveis de ansiedade, traços dos impostores, apresentam comportamentos contraproducentes com mais intensidade, fato que subsidia os achados neste estudo.

## 5. CONCLUSÃO

Este estudo analisou a relação entre FI e comportamento acadêmico dos pós-graduandos *stricto sensu* dos cursos da área de negócios. As associações apontaram a existência de relação positiva e significativa das dimensões do FI com algumas dimensões do CAC, permitindo a aceitação da hipótese teórica proposta. Contrariamente, a maior parte das correlações significantes de CCAs com as dimensões do FI foi negativa, com exceção do Apoio Interpessoal, sendo realizada a aceitação parcial da hipótese proposta para essa relação.

No campo acadêmico, esta pesquisa disponibiliza o instrumento de pesquisa EMCCA-SS, capaz de mensurar os comportamentos acadêmicos, cidadãos e contraproducentes realizados na pós-graduação brasileira, possibilitando o desenvolvimento de novas investigações acerca da temática. Assim, descobriu-se que os comportamentos discricionários manifestados no *stricto sensu* permeiam diversos aspectos do contexto acadêmico, sejam eles cidadãos ou contraproducentes.

Os resultados associaram o FI negativamente a CCAs e positivamente a CACs. Pós-graduandos com FI podem não estar se engajando adequadamente nas atividades que permeiam o *stricto sensu*, prejudicando o clima e a cultura de cooperação necessários para realização das atividades acadêmicas. Com isso, os resultados obtidos pelos programas de pós-graduação, a exemplo de publicações

científicas e projetos de extensão, podem ser prejudicados pelos comportamentos de desengajamento desses discentes.

Sob a ótica do discente, o desempenho e o conhecimento desses estudantes podem estar sendo prejudicados por comportamentos destoantes dos ideais, como procrastinação, *workaholics*, individualismo, entre outras atitudes negativas. Tal postura pode ser prejudicial para o crescimento profissional, visto que o comprometimento com os compromissos do *stricto sensu* e as redes de relacionamentos são essenciais para o desenvolvimento de diversas atividades acadêmicas, como pesquisas, cargos de direção e docência.

Ainda relacionado à postura dos discentes, em termos sociais, prepará-los para ser bons profissionais significa incentivá-los a manifestar comportamentos cidadãos. Nesse sentido, maximizar tais atitudes nos pós-graduandos pode colaborar para a formação de indivíduos capacitados para atender às demandas sociais no ambiente no qual desempenharão suas atividades profissionais. Espera-se que os pós-graduandos *stricto sensu* tenham desenvolvido, ao final do curso, habilidades para analisar e solucionar problemas complexos, gerenciar projetos, manifestar pensamento crítico, assim como a capacidade de liderança e gerenciamento do tempo (Andrade, 2018), sendo que essas habilidades podem ser afetadas tanto por atitudes contraproducentes, como desengajamento, quanto por

características do FI, como procrastinação (Chassangre & Callahan, 2017).

De maneira intervencionista, a literatura apresenta algumas ações que podem colaborar para a minimização de sentimentos impostores. A formação de grupos de conversas entre discentes é sugerida a fim de propiciar o compartilhamento de experiências pessoais e superar situações que possam ocasionar dúvidas em relação às suas competências (Thompson, Davis & Davidson, 1998). Com isso, o FI, bem como seus impactos, pode ser minimizado não somente perante o indivíduo, mas sobre o ambiente organizacional.

Recomenda-se que o foco das ações de melhorias esteja em atividades em grupo e de engajamento acadêmico, com intuito de incentivar o envolvimento cultural, visto que o comportamento dos impostores normalmente é direcionado para estar “fora do radar” (Grubb Iii & McDowell, 2012), ou seja, para atitudes e comportamentos que os faça não serem notados por colegas e docentes. Esse é um dos motivos da correlação positiva entre as dimensões do FI e os comportamentos contraproducentes de Isolamento Acadêmico e Indiferença Acadêmica.

Nesse contexto, fortalecer a manifestação e as crenças de comportamentos cidadãos e contraproducentes e expor

sua influência na eficácia dos cursos *stricto sensu* podem auxiliar na promoção de ações de engajamento estudantil. Reforçar a importância de participar de representações estudantis, promover o rodízio de estudantes em projetos de extensão, incentivar a formação de grupos de estudos e atividades em equipes são ações que podem ser realizadas pelos docentes e pela coordenação com intuito de fomentar comportamentos cidadãos.

Por fim, a proposição de um instrumento de pesquisa e a abordagem de um campo pouco explorado, como a pós-graduação *stricto sensu*, ao mesmo tempo que fornecem contribuições precursoras, limitam a comparação com estudos precedentes. A abordagem estritamente quantitativa é uma limitação da pesquisa, apresentando-se como um aspecto que pode ser combinado com abordagens qualitativas a fim de complementar as evidências. Sugere-se a aplicação da EMCCA-SS em discentes de cursos de outras áreas do conhecimento com intuito de verificar e comparar os resultados obtidos. Notam-se, também, poucos estudos que tratam do FI no contexto brasileiro e no *stricto sensu*, bem como sua relação com comportamentos acadêmicos, impossibilitando discussões mais abrangentes sobre a temática a partir de estudos anteriores.

## REFERÊNCIAS

- Allison, B. J., Voss, R. S., & Dryer, S. (2001). Student classroom and career success: The role of organizational citizenship behavior. *Journal of Education for Business*, 76(5), 282-288. <https://doi.org/10.1080/08832320109599650>
- Andrade, R. de O. (2018). À procura da versatilidade. Recuperado de [http://revistaspesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2018/02/094-097\\_carreiras\\_264.pdf](http://revistaspesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2018/02/094-097_carreiras_264.pdf)
- Arkan, Ö. (2016). *Determinants of organizational citizenship and counterproductive work behavior: The role of personality, job characteristics, job satisfaction and organizational commitment dilemma* (Tese de Doutorado). Middle East Technical University, Ankara. Recuperado de <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12620109/index.pdf>
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Chassangre, K. (2014). Le phénomène de l'imposteur, la peur qui mine la réussite. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 24(1), 32-38.
- Chassangre, K., & Callahan, S. (2017). J'ai réussi, j'ai de la chance je serai démasqué: Revue de littérature du syndrome de l'imposteur. *Pratiques Psychologiques*, 23(2), 97-110.
- Clance, P. R. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Atlanta, GA: Peachtree.
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241-247. <https://doi.org/10.1037/h0086006>
- Clance, P. R., & O'Toole, M. A. (1987). The impostor phenomenon. *Women & Therapy*, 6(3), 51-64. [https://doi.org/10.1300/J015V06N03\\_05](https://doi.org/10.1300/J015V06N03_05)
- Cokley, K., Awad, G., Smith, L., Jackson, S., Awosogba, O., Hurst, A., ... Roberts, D. (2015). The roles of gender stigma consciousness, impostor phenomenon and academic self-concept in the academic outcomes of women and men. *Sex Roles*, 73(9-10), 414-426.
- Cowman, S. E., & Ferrari, J. R. (2002). "Am I for real?" Predicting impostor tendencies from self-handicapping and affective components. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(2), 119-125. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.2.119>
- Credé, M., & Niehorster, S. (2009). Individual difference influences on self-focused and other-focused counterproductive student behaviors. *Personality and Individual Differences*, 47(7), 769-776. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.06.018>
- Cummings, D. J., Poropat, A. E., Loxton, N. J., & Sheeran, N. (2017). Development and initial validation of a multidimensional student performance scale. *Learning and Individual Differences*, 59(March), 22-33. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.008>
- Dalal, R. S. (2005). A meta-analysis of the relationship between organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1241-1255. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1241>

- Diamantopoulos, A., & Sigauw, J. A. (2000). *Introducing lisrel*. London: Sage.
- Dudău, D. P. (2014). The relation between perfectionism and impostor phenomenon. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 127(1), 129-133.
- Elsharnouby, T. H. (2015). Student co-creation behavior in higher education: The role of satisfaction with the university experience. *Journal of Marketing for Higher Education*, 25(2), 238-262. <https://doi.org/10.1080/08841241.2015.1059919>
- Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). *Manual de análise de dados – Estatística e modelagem multivariada com Excel, SPSS e Stata*. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier.
- Ferrari, J. R. (2005). Impostor tendencies and academic dishonesty: Do They cheat their way success? *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 33(1), 11-18.
- Field, A. (2009). *Descobrimos a Estatística usando o SPSS* (2a. ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Freire, C. (2014). Academic misconduct among Portuguese economics and business undergraduate students – A comparative analysis with other major students. *Journal of Academic Ethics*, 12(1), 43-63. <https://doi.org/10.1007/s10805-013-9199-2>
- French, B. F., Ullrich-French, S. C., & Follman, D. (2008). The psychometric properties of the Clance Impostor Scale. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1270-1278.
- Gore, J. S., Davis, T., Spaeth, G., Bauer, A., Loveland, J. M., & Palmer, J. K. (2014). Subjective well-being predictors of academic citizenship behavior. *Psychological Studies*, 59(September), 299-308. <https://doi.org/10.1007/s12646-014-0235-0>
- Grubb Iii, W. L., & McDowell, W. C. (2012). The impostor phenomenon's impact on citizenship behavior and employee commitment: Flying under the radar. *Journal of Business Issues*, 1(1), 1-10.
- Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre, RS: Bookman.
- Harvey, J. C. (1982). The impostor phenomenon and achievement: A failure to internalize success. *Dissertation Abstracts International*, 42(12-B, Pt 1), 4969-4970.
- Imes, S. (1980). The impostor phenomenon as a function of attribution patterns and internalized femininity/masculinity in high achieving women and men. *Dissertation Abstracts International*, 40(12-B, Pt 1), 5868-5869.
- Islam, S., Permzadian, V., Choudhury, R. J., Johnston, M., & Anderson, M. (2018). Proactive personality and the expanded criterion domain of performance: Predicting academic citizenship and counterproductive behaviors. *Learning and Individual Differences*, 65(May), 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.016>
- Katz, D. (1964). Motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9(1), 131-146.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York, NY: Wiley.
- Kets de Vries, M. F. R. (1989). *The impostor syndrome: A disquieting phenomenon in organizational life*. New York, NY: Insead.
- Khalid, S. A., Jusoff, K., Othman, M., Ismail, M., & Rahman, N. A. (2010). Organizational citizenship behavior as a predictor of student academic achievement. *International Journal of Economics and Finance*, 2(1), 65-71.
- Khaola, P. P. (2014). The relationships among students' organisational citizenship behaviour and academic performance. *Africa Education Review*, 11(2), 119-132.
- Langford, J., & Clance, P. R. (1993). The impostor phenomenon: Recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment. *Psychotherapy*, 30(3), 495-501. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.30.3.495>
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Li, S., Hughes, J. L., & Thu, S. M. (2014). The links between parenting styles and impostor phenomenon. *PSI CHI Journal of Psychological Research*, 19(2), 50-57.
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Matos, P. A. V. C. de. (2014). *Síndrome do impostor e auto-eficácia de minorias sociais: alunos de contabilidade e administração* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Treviño, L. K. (2006). Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action. *Academy of Management Learning and Education*, 5(3), 294-305. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2006.22697018>
- Meriac, J. P. (2012). Work ethic and academic performance: Predicting citizenship and counterproductive behavior. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 549-553.
- Meurer, A. M. (2019). *Eis o melhor e o pior de mim : fenômeno impostor e comportamento acadêmico na pós-graduação stricto sensu da área de negócios* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Neureiter, M., & Traut-Mattausch, E. (2016). Inspecting the dangers of feeling like a fake: An empirical investigation of the impostor phenomenon in the world of work. *Frontiers in Psychology*, 7, 1445.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books/D. C. Heath and Com.
- Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48(4), 775-802.
- Parkman, A. (2016). The impostor phenomenon in higher education: Incidence and impact. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(1), 51-61.
- Rose, K. (2012). *Organizational citizenship behaviors in higher education: Examining the relationships between behaviors and performance outcomes for individuals and institutions*. Recuperado de [https://pdfs.semanticscholar.org/25ca/9a5209670a0e7ddd090b72a9a491d646159f.pdf?\\_ga=2.59439145.521909526.1573064564-1907922079.1568750401](https://pdfs.semanticscholar.org/25ca/9a5209670a0e7ddd090b72a9a491d646159f.pdf?_ga=2.59439145.521909526.1573064564-1907922079.1568750401)

- Sackett, P. R., Berry, C. M., Wiemann, S. A., & Laczo, R. M. (2006). Citizenship and counterproductive behavior: Clarifying relations between the two domains. *Human Performance, 19*(4), 441-464. [https://doi.org/10.1207/s15327043hup1904\\_7](https://doi.org/10.1207/s15327043hup1904_7)
- Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A., & Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 72*(3), 317-335. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.007>
- Sonnak, C., & Towell, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences, 31*(6), 863-874.
- Spector, P. E., & Fox, S. (2002). An emotion-centered model of voluntary work behavior. *Human Resource Management Review, 12*(2), 269-292.
- Taylor, A. (2009). *The impostor phenomenon: A look at the outside, the inside, and the other side through scholarly personal narrative*. Recuperado de <https://mountainscholar.org/handle/10217/34985>
- Thompson, T., Davis, H., & Davidson, J. (1998). Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 381-396. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00065-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00065-8)
- Thompson, T., Foreman, P., & Martin, F. (2000). Impostor fears and perfectionistic concern over mistakes. *Personality and Individual Differences, 29*(4), 629-647.
- University of Waterloo. (2016). *Impostor phenomenon and graduate students*. Recuperado de <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/planning-courses/tips-teaching-assistants/impostor-phenomenon-and>
- Vergauwe, J., Wille, B., Feys, M., De Fruyt, F., & Anseel, F. (2015). Fear of being exposed: The trait-relatedness of the impostor phenomenon and its relevance in the work context. *Journal of Business and Psychology, 30*(3), 565-581.
- Whelpley, C. E., & McDaniel, M. A. (2016). Self-esteem and counterproductive work behaviors: A systematic review. *Journal of Managerial Psychology, 31*(4), 850-863.
- Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job Satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management, 17*(3), 601-617. <https://doi.org/10.1177/014920639101700305>
- Zettler, I. (2011). Self-control and academic performance: Two field studies on university citizenship behavior and counterproductive academic behavior. *Learning and Individual Differences, 21*(1), 119-123. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.002>