

Eis o Melhor e o Pior de Mim: Fenômeno Impostor e Comportamento Acadêmico na Pós-Graduação *Stricto Sensu* dos Cursos da Área de Negócios

ALISON MARTINS MEURER

Universidade Federal Paraná - UFPR

FLAVIANO COSTA

Universidade Federal Paraná - UFPR

Resumo

Comportamentos discricionários no ambiente acadêmico têm sido relacionados à efetividade organizacional e ao delineamento do ambiente de ensino-aprendizagem. A literatura aponta que esses comportamentos podem estar relacionados a traços de personalidade, ao exemplo do Fenômeno Impostor (FI), utilizado para definir pessoas inseguras em relação a sua própria competência. Esta investigação objetivou analisar a relação entre Fenômeno Impostor e comportamento acadêmico dos pós-graduandos *stricto sensu* dos cursos da área de negócios. A população compreende os pós-graduandos matriculados no ano de 2018 em cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado acadêmico em Administração, Contabilidade e Economia, denominados de área de negócios. A coleta de dados foi operacionalizada por meio de uma *survey* realizada de forma *on-line*. Os dados foram analisados mediante estatística descritiva, Análise Fatorial Exploratória e Correlação de *Spearman*. Verificou-se a partir das 1.816 participações válidas que o Fenômeno Impostor apresenta associação negativa com dimensões do comportamento cidadão acadêmico, exceto para o Apoio Interpessoal que possui associação positiva. As dimensões do comportamento acadêmico contraproducente apresentaram relação positiva com o Fenômeno Impostor. De modo geral, os sentimentos impostores estão associadas negativamente a manifestação de comportamentos cidadãos e positivamente a comportamentos contraproducentes. As preocupações pairam na forma com que esses comportamentos interferem no ambiente do *stricto sensu*, prejudicando a qualidade das aulas, o desenvolvimento de pesquisas e a cooperação entre os acadêmicos, que são aspectos essenciais para manutenção da qualidade científica. Sugere-se a promoção de ações de engajamento acadêmico que incentivem os discentes a participarem de grupos de apoio interpessoal, grupos de estudos, organização de eventos e demais atividades que promovam o trabalho conjunto, a minimização do Fenômeno Impostor e a consolidação de sentimentos de capacidade intelectual.

Palavras chave: Fenômeno Impostor, Comportamento Acadêmico, Área de Negócios.

1 INTRODUÇÃO

Embora as estruturas formais e informais das organizações de ensino superior e o perfil dos discentes e docentes tenha mudado após os anos 2000, as formas 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 (Meriac, 2012; Islam, Permzadian, Choudhury, Johnston, & Anderson, 2018). 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 maior 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 caracteriza-se por ações que não são formalmente requisitadas, mas contribuem para o funcionamento efetivo e resultados a longo prazo da organização. Enquanto outros estudos passaram a abordar também comportamentos de trabalho contraproducentes, que referem-se às atitudes potencialmente prejudiciais aos colegas ou as 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 de “comportamento acadêmico”.

Como exemplo de comportamento cidadão acadêmico tem-se o envolvimento em atividades cívicas, desenvolver ações com a comunidade externa ou auxiliar colegas com dificuldades em aprender algum conteúdo. Por outro lado, o comportamento acadêmico contraproducente 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 dos mesmos (Gore et al., 2014). Em relação aos antecedentes dos comportamentos acadêmicos contraproducentes, evidências mostraram que características da personalidade do aluno (Credé & Niehorster, 2009; Islam et al., 2018), o senso de impunidade perante a trapaça acadêmica e que a área de conhecimento do curso de nível superior (Freire, 2014) podem estar relacionadas 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 um 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 que são inseguras em relação a sua própria competência, visto que tendem a atribuir seu sucesso a 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 Fenômeno Impostor possa interferir na forma como o indivíduo lida com os desafios e situações vivenciadas no âmbito do ensino superior (Dudău, 2014; Chassangre & Callahan, 2017).

Nesse sentido, o ensino superior é caracterizado por maiores demandas acadêmicas e menor controle externo (Islam et al., 2018), exigindo autonomia por parte do aluno. Em se tratando da pós-graduação *stricto sensu*, este 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, realizam menos pesquisas científicas e evitam funções departamentais. Esses comportamentos acarretam em profissionais com habilidades prejudicadas pelo FI e um ambiente menos proveitoso para o desenvolvimento do conhecimento.

Devido as características e medos peculiares advindos do Fenômeno Impostor, acredita-se que discentes com níveis mais elevados desses sentimentos possam moldar seu comportamento acadêmico para atingir seus objetivos, como evitar julgamentos e realizar auto-sabotagens, designadas pelo termo *self-handicapping*, para justificar suas falhas (Cowman & Ferrari, 2002). O problema emerge da possibilidade desses sentimentos afetarem de forma indesejada o modo com que os comportamentos acadêmicos são externalizados ou inibidos.

Desse modo, discussões sobre especificações do ambiente da pós-graduação *stricto sensu*, Fenômeno Impostor e comportamento acadêmico mostram-se adequadas a fim de intensificar os debates e possibilitar a compreensão das possíveis relações existentes 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 Fenômeno Impostor e comportamento acadêmico dos pós-graduandos *stricto sensu* dos cursos da área de negócios.

Especificamente em relação aos cursos de Administração, Contabilidade e Economia, denominados nesta pesquisa de área de negócios, tem-se direcionada atenção para os discentes, uma vez que as evidências empíricas apontam maior propensão dos acadêmicos da área de negócios se envolverem em atitudes contraproducentes e que são desalinhadas aos objetivos das instituições de ensino (McCabe, Butterfield, & Treviño, 2006). No campo profissional a pesquisa justifica-se à medida 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 a se engajarem em atitudes positivas pode auxiliar no desempenho acadêmico presente e colaborar com 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 de modo mais eficaz 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 Fenômeno Impostor provém dos estudos iniciados na década de 1970 pelas Dra. Pauline Rose Clance e Dra. 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 possuíam desempenho satisfatório na execução de suas tarefas, apresentavam inseguranças e dúvidas em relação às suas próprias competências e sucessos, se sentiam “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 de Fenômeno Impostor.

O estudo de Clance e Imes (1978) iniciou discussões inerentes ao Fenômeno Impostor e expôs a necessidade de expandir os estudos deste traço de personalidade em face a sua capacidade de limitar o desenvolvimento do indivíduo. A construção de escalas subclínicas (Imes, 1980; Harvey, 1982; Clance, 1985), 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 Fenômeno Impostor; elementos que contribuem para a acentuação dos sentimentos de impostorismo; e a existência de características comportamentais que são compartilhadas por aqueles que carregam consigo os medos impostores.

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

Referente a abrangência e múltiplas associações do FI com demais emoções e traços de personalidade, estudos (Thompson et al., 2000; Dudău, 2014) expõem a conexão entre Fenômeno Impostor e perfeccionismo. Thompson et al. (2000) verificaram junto a 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 maior atenção aos erros cometidos e não aos sucessos alcançados. Dessa forma, o perfeccionismo apresenta-se na literatura como um dos traços de personalidade mais marcantes que estão 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 Fenômeno Impostor, indicando menor crença de autoeficácia naqueles que possuem sentimentos impostores mais elevados. Tais interligações podem gerar conclusões errôneas no reconhecimento dos indivíduos que sofrem com o Fenômeno Impostor. 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).

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 que são 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 o número de investigações é ainda menor, mesmo havendo indicativos relevantes de sua importância nessa área.

A maioria das pesquisas que tratam do comportamento cidadão no ensino superior tendem a analisar as percepções dos funcionários e professores por meio de um 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 et al. (2008) enfatizam que o ambiente de trabalho e o educacional diferem em vários aspectos, mas que variáveis advindas da perspectiva psicológica e comportamental são análogas e traduzíveis para o ambiente acadêmico, entre elas o comportamento cidadão organizacional, denominado nesta pesquisa como comportamento cidadão acadêmico.

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 auxílio a colegas, ser proativo durante as aulas, ser voluntário para organizar atividades universitárias, incentivar a formação de grupos de pesquisa, entre outras ações que colaboram com a harmonização do ambiente universitário.

Desse modo, comportamentos cidadãos podem promover maior 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 concretizadas (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 Fenômeno Impostor. Ao estarem satisfeitos e se envolverem em experiências universitárias agradáveis, os discentes estarão mais propensos a se envolverem 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 utilizado como forma de obter vantagens ou realizar retaliações (Spector & Fox, 2002; Islam

et al., 2018). Estudos empíricos (Sackett, Berry, Wiemann, & Laczo, 2006; Cummings, Poropat, Loxton, & Sheeran, 2017) 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 possui 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, realizar sabotagens e insultos (Spector & Fox, 2002) figuram entre as características que moldam este comportamento. Essas atitudes podem ser manifestadas de maneira isolada ou serem 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 comportamento acadêmico contraproducente.

Cummings et al. (2017) verificaram a existência de relação negativa entre comportamentos contraproducentes e conscienciosidade, agradabilidade e receptividade, e uma relação positiva com neuroticismo. Assim, pessoas organizadas, persistentes, simpáticas e receptivas a novas experiências tendem a apresentar menos comportamentos contraproducentes, o contrário acontece com aqueles que possuem baixa estabilidade emocional e altos níveis de ansiedade, que são característicos do neuroticismo. O comportamento cidadão apresentou relação positiva com a extroversão, indicando que indivíduos mais sociáveis apresentam com maior 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.

Islam et al. (2018) abordaram o desempenho acadêmico a partir de medidas formais de rendimento acadêmico, comportamentos cidadãos e comportamentos contraproducentes para analisar a relação com a personalidade proativa de universitários norte-americanos. A personalidade proativa foi tipificada pelo alto grau de iniciativa frente aos obstáculos e por mudanças situacionais, e correlacionada com a conscienciosidade que representa características como confiabilidade, organização, autodisciplina e diligência. Tanto a personalidade proativa como a conscienciosidade não foram capazes de explicar o rendimento acadêmico. Por outro lado, no modelo de regressão que continha ambas variáveis, a conscienciosidade e a personalidade proativa foram significantes e mostraram-se capazes de explicar e relacionar-se positivamente com o comportamento cidadão, e a conscienciosidade associou-se negativamente ao comportamento contraproducente. Para os autores é necessário desenvolver as competências emocionais dos estudantes, pois os traços de personalidade podem não compensar a baixa capacidade cognitiva dos estudantes, mas auxiliam a desenvolver experiências que tornam o ambiente de aprendizagem mais proveitoso.

Dessa forma, o comportamento cidadão e comportamento contraproducente tem-se apresentado como variáveis de interesse a 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 Fenômeno Impostor. Dessa maneira, adiante são elencadas as hipóteses teóricas que tratam deste relacionamento.

2.3 Constituição das Hipóteses de Pesquisa

As discussões apresentadas na literatura mostram que o Fenômeno Impostor 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 em 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 a qual convive. Tem-se como preocupação a abrangência de tais comportamentos no meio acadêmico, visto que podem consubstanciar em atitudes cidadãos e/ou contraproducentes que podem influenciar o desempenho da instituição de ensino, dos colegas e do próprio indivíduo que vivencia sentimentos impostores.

A literatura aponta duas correntes teóricas que analisam a direção da relação entre Fenômeno Impostor e comportamento cidadão. A primeira é observada em estudos como o de Grubb Iii e McDowell (2012) os quais hipotetizam que indivíduos que possuem 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 possuem elevado desejo por aceitação social. Tais comportamentos seriam adotados como forma 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) colabora com a segunda vertente, que é adotada nesta pesquisa, na qual ao apresentarem medo de falhar as pessoas com níveis mais elevados do Fenômeno Impostor tendem a dedicar-se intensamente na realização das tarefas formais e destinar menos tempo para atividades que não fazem parte do escopo que compõe o papel formal do acadêmico, por exemplo, comportamentos cidadãos (Vergauwe, Wille, Feys, De Fruyt, & Anseel, 2015).

Nessa conjuntura, Grubb Iii e McDowell (2012) ao analisarem a relação entre Fenômeno Impostor e comportamentos cidadãos em funcionários universitários americanos identificaram que o Fenômeno Impostor está correlacionado negativamente com comportamentos cidadãos. Da mesma forma, Vergauwe et al. (2015) identificaram associação negativa entre o FI e comportamentos cidadãos em profissionais belgas da área de negócios. Arkan (2016) e Neureiter e Traut-Mattausch (2016) colaboram com os achados, ao verificarem relação negativa entre os níveis de sentimentos impostores e comportamentos cidadãos de funcionários de diversos setores da Turquia e 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 a longo prazo. Nesse contexto, o Fenômeno Impostor inibe o autocontrole e a assimilação do sucesso e desenvolvimento das tarefas (Chassangre & Callahan, 2017), indicando a existência de relação negativa entre Fenômeno Impostor e comportamento cidadão acadêmico. Dessa forma, a Hipótese Teórica 1 (HT1) afirma que:

HT1: O Fenômeno Impostor está negativamente relacionado com o comportamento cidadão acadêmico dos discentes stricto sensu da área de negócios.

O comportamento contraproducente é análogo as atitudes de desonestidade acadêmica. Ferrari (2005) defende que apesar dos impostores envolverem-se em atitudes de *self-handicapping*, seus comportamentos não se alinham aos objetivos da desonestidade

acadêmica que visa o sucesso, altas recompensas e competição por boas notas. Contudo, elementos conceituais permitem afirmar que atitudes de *self-handicapping* podem ser categorizadas como comportamentos contraproducentes auto-focados (Credé & Niehorster, 2009), visto que prejudicam o próprio indivíduo.

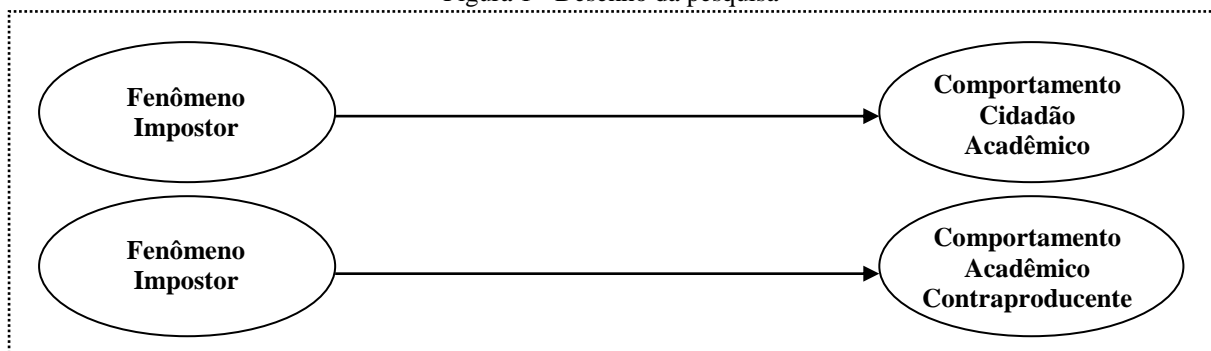
Além disso, Spector e Fox (2002) e Whelpley e McDaniel (2016) apontam que sentimentos negativos podem promover comportamentos contraproducentes. Assim, o Fenômeno Impostor por estar relacionado às atitudes internas do indivíduo e ao senso de aceitação social, pode provocar comportamentos disfuncionais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

Em termos empíricos, esta relação foi observada por Arkan (2016) que identificou relação positiva entre maiores níveis do Fenômeno Impostor com comportamentos contraproducentes. Tais resultados são preocupantes, à medida que comportamentos contraproducentes podem prejudicar a organização e seus integrantes. Cabe destacar, que as investigações que analisam a relação entre Fenômeno Impostor e comportamentos contraproducentes são recentes (Arkan, 2016), sendo de interesse desta pesquisa contribuir com este campo de estudo, em especial no *stricto sensu* da área de negócios. Diante do exposto, a Hipótese Teórica 2 (HT2) afirma que:

HT2: O Fenômeno Impostor está positivamente relacionado com o comportamento acadêmico contraproducente dos discentes stricto sensu da área de negócios.

Nesse sentido, é reconhecido que o Fenômeno Impostor pode relacionar-se com os constructos que formam o comportamento acadêmico do indivíduo. Com base nas hipóteses teóricas é ilustrado na Figura 1 **Error! Reference source not found.** o desenho da pesquisa.

Figura 1 - Desenho da pesquisa



Nota. HT1 = Hipótese Teórica 1; HT2 = Hipótese Teórica 2.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir da Figura 1, propõe-se que o Fenômeno Impostor inibe o comportamento cidadão acadêmico e fomenta o comportamento acadêmico contraproducente dos indivíduos da amostra.

3 METODOLOGIA

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

O instrumento de coleta de dados foi composto por três blocos. O Bloco I mensurou o Fenômeno do Impostor por meio da *Clance Impostor Phenomenon Scale* (CIPS) de Clance (1985). O Bloco II foi destinado a mensuração do comportamento acadêmico, para tanto 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. Por fim, o Bloco III foi destinado a caracterização dos respondentes. Tanto a CIPS como a EMCCA-SS são mensuradas por escala numérica de cinco pontos, sendo a EMCCA-SS exposta na

Figura 2.

Figura 2 - Escala Meurer e Costa de Comportamentos Acadêmicos - *Stricto Sensu*

ID	Comportamento Cidadão Acadêmico
CCA1	Eu utilizo os equipamentos da instituição com responsabilidade.
CCA2	Quando solicitado, eu reviso trabalhos científicos e tarefas dos meus colegas.
CCA3	Eu colaboro com a formação de grupos de estudos e de discussão de pesquisas científicas.
CCA4	Eu me dedico fortemente à realização das atividades da pós-graduação
CCA5	Eu sou proativo com as atividades da pós-graduação
CCA6	Eu tenho assiduidade para as atividades da pós-graduação.
CCA7	Quando solicitado, sou voluntário em atividades do programa de pós-graduação, mesmo quando não sou diretamente beneficiado
CCA8	Eu participo ou procuro me envolver em conselhos ou representações discentes junto ao colegiado ou a instituição de ensino
CCA9	Eu sou pontual, inclusive em atividades que não são desenvolvidas em sala de aula
CCA10	Eu respeito os prazos das atividades da pós-graduação
CCA11	Eu procuro, durante as aulas e nos ambientes de estudos, fazer silêncio e conversar somente em momentos oportunos
CCA12	Eu ajudo colegas com dificuldades para compreender os conteúdos das disciplinas
CCA13	Eu auxílio colegas em suas pesquisas científicas
CCA14	Nas aulas e nos ambientes de estudos, eu participo de discussões que auxiliam na compreensão de determinados assuntos científicos
CCA15	Eu ofereço ajuda aos colegas mesmo quando não sou requisitado
CCA16	Eu debato e faço críticas construtivas às pesquisas científicas dos colegas
CCA17	Eu escuto e apoio meus colegas em seus problemas pessoais
CCA18	Eu apoio emocionalmente e motivo meus colegas em momentos difíceis da pós-graduação
CCA19	Mesmo quando não solicitado, eu compartilho voluntariamente ou empresto aos meus colegas materiais de estudos utilizados em disciplinas ou na elaboração de pesquisas científicas
CCA20	Eu compartilho experiências acadêmicas que possam ser úteis aos colegas da pós-graduação
CCA21	Eu divulgo informações de cursos, concursos, eventos e demais informações úteis inclusive com aqueles que não são do meu círculo de convivência mais próximo
CCA22	Eu não critico quem possui opiniões acadêmicas divergentes das minhas
CCA23	Eu procuro ter empatia e compreender as limitações dos meus colegas
CCA24	Eu evito interromper a fala de meus professores e colegas, permitindo que o raciocínio seja concluído
CCA25	Eu procuro ser respeitoso e gentil em minhas críticas e colocações
CCA26	Eu procuro estabelecer amizades e conviver com os colegas da pós-graduação fora do ambiente universitário
CCA27	Eu participo das integrações e conversas nas pausas entre as atividades da pós-graduação
CCA28	Eu tento integrar os alunos novos e interagir com a maioria dos estudantes da pós-graduação
ID	Comportamento Acadêmico Contraproducente
CAC1	Eu consumo alimentos, que fazem barulho ou tem odor, em salas de estudos e laboratórios de pesquisa
CAC2	Eu sou desorganizado em relação ao ambiente universitário que frequento para estudos
CAC3	Eu uso equipamentos ou recursos da instituição para atividades que não são relacionadas a pós-graduação (ex: computadores para acessar redes sociais com intuito de distração)
CAC4	Por desatenção eu já interpretei erroneamente e-mails, instruções, regulamentos e demais informações inerentes a pós-graduação

CAC5	Eu me atraso para as aulas da pós-graduação
CAC6	Eu me atraso para reuniões e encontros da pós-graduação
CAC7	Eu utilizo aplicativos de mensagens, redes sociais ou navego na internet para distração durante as aulas da pós-graduação
CAC8	Eu participo pouco das discussões e atividades durante as aulas
CAC9	Eu procrastino e deixo para realizar as atividades da pós-graduação perto do prazo de entrega ou consecução
CAC10	Eu invento desculpas para justificar o atraso na entrega ou consecução de atividades da pós-graduação
CAC11	Eu realizo de modo superficial as leituras prévias que são abordadas nas aulas
CAC12	Durante as aulas eu participo de conversas paralelas que não se referem ao assunto abordado
CAC13	Eu participo de conversas paralelas nos laboratórios ou salas de estudos enquanto outros colegas estão estudando no mesmo ambiente
CAC14	Eu realizo comentários durante as aulas que não possuem relação com o assunto que está sendo discutido
CAC15	Eu realizo críticas para terceiros sobre os professores, funcionários ou o programa como um todo
CAC16	Se necessário, eu incluo o nome de outras pessoas na autoria de artigos científicos, mesmo sem estes terem participado ativamente da elaboração da pesquisa
CAC17	Se necessário, eu peço que incluam o meu nome na autoria de artigos científicos, mesmo sem eu ter participado ativamente da elaboração da pesquisa
CAC18	Quando eu falho tendo a atribuir a culpa do meu insucesso a professores ou colegas
CAC19	Eu 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	Eu comento com terceiros que a pós-graduação é exaustiva, mas de certa forma me orgulho por dedicar elevada quantidade de tempo para as atividades da pós-graduação
CAC21	Eu torço que colegas pelos quais não tenho simpatia não consigam realizar publicações científicas
CAC22	Eu disputo, mesmo que silenciosamente, para ter mais publicações científicas que meus colegas
CAC23	Eu fico incomodado se percebo que estou sendo menos prestigiado que meus colegas e disputo atenção dos docentes ou orientador (a)
CAC24	Se eu tiver oportunidade, irei prejudicar algum colega com quem eu tive desavenças no passado
CAC25	Quando algum colega falha, eu realizo críticas sobre as atitudes dele para outras pessoas
CAC26	Eu costumo elevar o tom de voz quando confrontado em discussões acadêmicas realizadas na pós-graduação
CAC27	Eu faço brincadeiras inadequadas e piadas a respeito de colegas
CAC28	Eu conto para outras pessoas boatos ou acontecimentos que fico sabendo na pós-graduação, mesmo sem ter certeza se aquilo é verídico
CAC29	Eu falo mal de colegas para professores
CAC30	Eu omito informações que podem me trazer vantagens, mesmo sabendo que elas seriam importantes para outros alunos
CAC31	Eu interajo pouco com alunos de outros grupos ou laboratórios de pesquisa
CAC32	Eu sou individualista, por isso procuro realizar as tarefas da pós-graduação sozinho
CAC33	Eu costumo vigiar a vida pessoal dos meus colegas de pós-graduação
CAC34	Eu realizo comentários negativos e pessimistas e percebo que acabo desanimando os outros pós-graduandos

Nota. ID = Identificação.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A CIPS foi submetida a duas rodadas de pré-testes, sendo necessária a exclusão de quatro assertivas (FI1, FI2, FI19, FI20) por não apresentarem indicadores fatoriais satisfatórios, igualmente ao ocorrido na pesquisa de French et al. (2008). Na EMCCA-SS 28 assertivas representam comportamentos cidadãos acadêmicos (CCA) e 34 assertivas representam comportamentos acadêmicos contraproducentes (CAC). Devido a indicadores fatoriais insatisfatórios foram excluídas três assertivas de CCA (CCA1, CCA2 e CCA21) e nove assertivas do CAC (CAC4, CAC5, CAC6, CAC8, CAC15, CAC16, CAC17, CAC29 e CAC33).

Quanto as 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 sob número CCAE: 95480818.9.0000.0102. Foi obtida autorização via *e-mail* de Clance (1985) para utilização e tradução da CIPS, a qual foi realizada mediante um tradutor juramentado.

Inicialmente foram obtidas 2.259 participações no estudo. Destas, nove eram de discentes de cursos de graduação, nove de especialização, seis de 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 no ano de 2018 em cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado acadêmico da área de negócios.

As informações sobre as características pessoais dos estudantes são elencadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil dos respondentes – Características pessoais

Gênero	F	%	Idade*	F	%
Feminino	930	51,21	Parte 1: de 21 anos até 29 anos	567	31,22
Masculino	852	46,92	Parte 2: de 30 anos até 33 anos	377	20,76
Agênero ou Não-binário	12	0,66	Parte 3: de 34 anos até 40 anos	448	24,67
Prefiro não responder	22	1,21	Parte 4: de 41 anos até 66 anos	424	23,35
Região da Instituição de Ensino	F	%	Cor ou etnia	F	%
Centro-oeste	140	7,71	Amarela	50	2,75
Nordeste	272	14,98	Branca	1.280	70,48
Norte	44	2,42	Indígena	04	0,22
Sudeste	840	46,25	Parda	392	21,59
Sul	520	28,64	Preta	90	4,96

Nota. F = frequência; % = percentual; * = partes calculadas por quartil inclusive.

Fonte: Elaborado 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 estão vinculados a cursos da região sudeste (46,25%) e em relação a cor ou etnia, a maior parte dos componentes da amostra se autodeclararam brancos (70,48%), seguido dos pardos (21,59%), pretos (4,96%), amarelos (2,75%) e indígenas (0,22%). A Tabela 2 apresenta a dispersão da amostra por curso e área do conhecimento investigada.

Tabela 2 - Perfil dos respondentes - Distribuição por grupo de curso

Grupo	Total	%	ME	%	DO	%	MP	%
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	630	100	569	100	617	100

Nota. F= frequência; % = percentual; ME = Mestrado Acadêmico; DO = Doutorado Acadêmico; MP = Mestrado Profissional.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Há maior concentração de discentes em cursos de Administração (73,29%), seguido por Economia (15,42%) e Contabilidade (11,29%). Referente a análise dos dados, estes foram

extraídos da plataforma *on-line SurveyMonkey®* e organizados no *software Microsoft Office Excel®*. Em seguida foram realizadas as análises por meio das seguintes técnicas estatísticas: (i) estatística descritiva; (ii) Análise Fatorial Exploratória; e (iii) Correlação de *Spearman*.

Por meio da estatística descritiva os dados são sintetizados e descritos para verificar o perfil da amostra e características dos constructos mensurados. 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 a não normalidade dos dados verificada pelo teste de *Kolmogorov-Smirnov*, análise de histograma e gráfico Q-Q normal, nesta pesquisa é utilizada a técnica não-paramétrica de Correlação de *Spearman* para verificação das hipóteses teóricas HT1 e HT2, que varia de -1 a 1, sendo utilizada para indicar a associação existente 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, sendo utilizada esta técnica nas análises de Grubb Iii e McDowell (2012), Vergauwe et al. (2015) e Neureiter e Traut-Mattausch (2016).

4 RESULTADOS

Inicialmente foi realizada a Análise Fatorial Exploratória para identificar as dimensões dos constructos analisados. Os critérios utilizados nesta etapa 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 Jr, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2009), sendo eliminadas as variáveis que não atingissem este nível de contribuição. Hair Jr et al. (2009) ainda recomendam que haja esforços para que cada fator possua pelo menos cinco variáveis, sendo admitido o mínimo de três variáveis por fator (Diamantopoulos & Siguaw, 2000). Em relação a qualidade da adequação global dos fatores, priorizou-se o KMO acima de 0,70 (Fávero & Belfiore, 2017), teste de esfericidade de *Bartlett* com nível de significância abaixo de 0,050 (*p-value* < 0,050), Medida de Adequação Amostral (MAS) próxima ou acima de 0,70 (Hair Jr et al., 2009), e variância explicada na retenção dos fatores de no mínimo 50% (Marôco, 2007). Após realizar rodadas de análises e atender os critérios de indicadores fatoriais foram identificados os fatores e as assertivas agrupadas, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 - Formação das dimensões dos constructos

Fenômeno Impostor	Assertivas
Fator 1 – Falsidade e Subestimação (FI1): Sentimentos de farsa e dúvidas frente às suas capacidades de alcançar o sucesso.	F14, F13, F15, F18, F6, F17, F4, F7, F12, F16, F8, F10, F3
Fator 2 – Sorte ou Acaso (FI2): Atribuições de sucesso a situações aleatórias, relacionadas ao destino ou coincidências.	F11, F9, F5
Comportamento Cidadão Acadêmico	Assertivas
Fator 1 - Cooperação Acadêmica (CI1): 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 (CI2): Aspectos de proatividade e voluntariado no decorrer da pós-graduação, envolvendo dedicação e colaboração acadêmica.	CCA7, CCA3, CCA5, CCA8, CCA4
Fator 3 - Apoio Interpessoal (CI3): 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 (CI4): 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 (CI5): Elementos relacionados ao respeito e a boa	CCA25, CCA24,

convivência com os colegas, marcado por atitudes como evitar interromper falas, fazer silêncio em ambientes de estudos e ser respeitoso e gentil com os demais.	CCA23, CCA11
Fator 6 - Integração Acadêmica (CI6): Aspectos de interação interpessoal com os colegas da pós-graduação.	CCA27, CCA26, CCA28
Comportamento Acadêmico Contraproducente	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 acadêmico.	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 e que por vezes, pode implicar na realização destas de forma 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 do indivíduo ser indiferente às atitudes de seu comportamento perante terceiros.	CAC1, CAC2, CAC3

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após realizar a identificação das duas dimensões do Fenômeno Impostos e das seis dimensões do comportamento cidadão acadêmico e do comportamento acadêmico contraproducente, para atingir o objetivo da pesquisa que consiste em “analisar a relação entre Fenômeno Impostor e comportamento acadêmico dos pós-graduandos *stricto sensu* dos cursos da área de negócios” foram operacionalizadas as hipóteses teóricas HT1 e HT2 a partir do teste de Correlação de *Spearman*, os resultados são expostos na Tabela 3.

Tabela 3 - Análise da Relação entre Fenômeno Impostor e Comportamento Acadêmico

	F11	F12	CI1	CI2	CI3	CI4	CI5	CI6	CO1	CO2	CO3	CO4	CO5	CO6
F11	1													
F12	-0,078**	1												
CI1	-0,056*	-0,007	1											
CI2	-0,086**	-0,062**	0,03	1										
CI3	0,175**	-0,073**	0,019	0,01	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	0,01	0,005	0,013	0,012	0,014	1						
CO1	0,080**	0,114**	-0,025	0,005	-0,038	-0,062**	-,257**	-0,029	1					
CO2	0,136**	0,009	0,061**	0,184**	-0,027	0,065**	-,066**	-0,029	-0,158**	1				
CO3	0,090**	0,039	-0,120**	0,002	0,119**	-0,076**	-,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	-0,02	0,025	0,005	1	
CO6	0,044	0,109**	-0,026	-0,011	,079**	-0,085**	-,110**	0,016	-0,110**	-0,090**	-0,01	-0,04	-0,02	1

Nota. ** *p-value* < 0,01; * *p-value* < 0,05. F11 = Falsidade e Subestimação; F12 = Sorte ou Acaso; CI1 = Cooperação Acadêmica; CI2 = Engajamento Acadêmico; CI3 = Apoio Interpessoal; CI4 = Compromet. Acadêmico; CI5 = Empatia Acadêmica; CI6 = Integração Acadêmica; CO1 = Desrespeito Acadêmico; CO2 = Compet. Acadêmica; CO3 = Deseng. Acadêmico; CO4 = Procrastinação Acadêmica; CO5 = Isolamento Acadêmico; CO6 = Indiferença Acadêmica.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A Correlação de *Spearman* indicou associações significantes entre as dimensões do Fenômeno Impostor (FI) com as dimensões do comportamento cidadão (CI) e comportamento contraproducente (CO). Referente ao comportamento cidadão acadêmico, as correlações indicam associação negativa entre o Fenômeno Impostor na dimensão de “Falsidade e Subestimação” ($r = -0,056$; $p\text{-value} < 0,05$) com comportamentos de “Cooperação Acadêmica”. Desse modo, 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 de “Sorte ou Acaso” não foi identificada correlação significativa.

Em relação ao “Engajamento Acadêmico” nota-se relação negativa com os sentimentos de “Falsidade e Subestimação” ($r = -0,086$; $p\text{-value} < 0,01$) e “Sorte ou Acaso” ($r = -0,062$; $p\text{-value} < 0,01$). 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 para com as atividades da pós-graduação.

Para o “Apoio Interpessoal” notam-se relações contrárias, na qual há associação positiva com sentimentos de “Falsidade e Subestimação” ($r = 0,175$; $p\text{-value} < 0,01$) e relação negativa na dimensão “Sorte ou Acaso” ($r = -0,073$; $p\text{-value} < 0,01$). Logo, pós-graduandos que subestimam suas competências tendem a ter seus comportamentos positivamente associados com atitudes de apoio aos colegas com problemas pessoais, compartilhamento de experiências universitárias e materiais para serem utilizados nas atividades da pós-graduação. De modo contrário, discentes com níveis mais elevados de atribuição de seus sucessos a sorte ou ao acaso possuem associação negativa com tais comportamentos.

Referente ao “Comprometimento Acadêmico” foram identificadas associações negativas tanto para a dimensão de “Falsidade e Subestimação” ($r = -0,109$; $p\text{-value} < 0,01$) quanto para “Sorte ou Acaso” ($r = -0,152$; $p\text{-value} < 0,01$). Nesse sentido, níveis mais intensos em ambas as dimensões do Fenômeno Impostor estão associados negativamente ao respeito aos prazos, pontualidade e assiduidade com as atividades da pós-graduação.

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

Para a sexta dimensão do comportamento cidadão acadêmico, “Integração Acadêmica”, houve correlação significativa somente para a dimensão de “Falsidade e Subestimação” ($r = -0,055$; $p\text{-value} < 0,05$). Nesse contexto, discentes com níveis mais intensos de sentimentos de falsidade e subestimação tendem a ter seu comportamento associado com menor frequência a integração com colegas da pós-graduação e ao envolvimento com alunos ingressantes do curso de pós-graduação.

A partir dos resultados analisados, a hipótese teórica “HT1: O Fenômeno Impostor está negativamente relacionado com o comportamento cidadão acadêmico dos discentes *stricto sensu* da área de negócios” não pode ser totalmente aceita, à medida que houve correlação positiva e significativa entre “Apoio Interpessoal” e sentimentos de “Falsidade e Subestimação” ($r = 0,175$; $p\text{-value} < 0,05$). Entretanto, as demais correlações significantes mostraram-se alinhadas ao proposto pela HT1, indicando que níveis mais elevados de Fenômeno Impostor estão negativamente associados a comportamentos cidadãos acadêmicos.

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 comportamento acadêmico contraproducente as correlações indicaram relação positiva com o Fenômeno Impostor. Para atitudes de “Desrespeito Acadêmico” há correlações significantes tanto para sentimentos de “Falsidade e Subestimação” ($r = 0,080$; $p\text{-value} < 0,01$) quanto para “Sorte ou Acaso” ($r = 0,114$; $p\text{-value} < 0,01$). Portanto, discentes com níveis mais elevados de FI possuem seus comportamentos associados com maior intensidade a atitudes de brincadeiras inadequadas com colegas, elevar o tom de voz em discussões acadêmicas, espalhar boatos ocorridos na pós-graduação sem saber se o fato é verídico, criticar as falhas de colegas para terceiros, ser pessimista e ao falhar podem atribuir sua culpa a terceiros.

Na dimensão de “Competitividade Acadêmica” houve correlação significativa somente com sentimentos de “Falsidade e Subestimação” ($r = 0,136$; $p\text{-value} < 0,01$). Desse modo, discentes que subestimam suas competências têm seus comportamentos associados de forma positiva a disputa por publicações científicas, buscam ser mais prestigiados que os colegas, torcem para que os colegas com os quais não possui simpatia não consigam realizar publicações, podem omitir informações e prejudicar aqueles com quem tiveram desavenças no passado.

Para o “Desengajamento Acadêmico” foi identificada correlação significativa na dimensão de “Falsidade e Subestimação” ($r = 0,090$; $p\text{-value} < 0,01$). As atitudes de desengajamento acadêmico são consubstanciadas em participar de conversas paralelas durante as aulas, laboratórios e salas de estudos, além de realizar comentários de assuntos que não estão sendo discutidos e navegar na *internet* durante as aulas com intuito de distração. Dessa maneira, discentes com maior intensidade de sentimentos de falsidade e subestimação de suas capacidades tendem a ter seus comportamentos associados a estas atitudes de desengajamento acadêmico.

No que concerne à “Procrastinação Acadêmica” nota-se associação positiva e significativa com as dimensões de “Falsidade e Subestimação” ($r = 0,185$; $p\text{-value} < 0,01$) e “Sorte ou Acaso” ($r = 0,205$; $p\text{-value} < 0,01$) do Fenômeno Impostor. Pós-graduandos com níveis mais elevados de impostorismo tendem a ter comportamentos positivamente associados a 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 de modo superficial as leituras abordadas durante as aulas. Tal constatação está em linha ao exposto por Chassangre e Callahan (2017) que pessoas com níveis mais intenso do Fenômeno Impostor tendem a adiar a realização das tarefas com intuito de proteger sua autoestima perante a possibilidade de falhar.

Referente ao “Isolamento Acadêmico” diferenças significantes foram percebidas para a dimensão de “Falsidade e Subestimação” ($r = 0,152$; $p\text{-value} < 0,01$). 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, este está em linha as atitudes *workaholics* que caracterizam os impostores, conforme citado por Chassangre e Callahan (2017).

Por fim, a “Indiferença Acadêmica” foi associada significativamente a dimensão de “Sorte ou Acaso” ($r = 0,109$; $p\text{-value} < 0,01$). Com isso pós-graduandos que vinculam a obtenção de sucesso a 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 que não são relacionadas a pós-graduação.

Dessa maneira, a hipótese “HT2: O Fenômeno Impostor está positivamente relacionado com o comportamento acadêmico contraproducente dos discentes *stricto sensu* da área de negócios” pode ser totalmente aceita, visto que todas as correlações significantes entre as dimensões do Fenômeno Impostor com comportamentos contraproducentes foram positivas. Os achados mostram-se alinhados aos expostos por Arkan (2016), em que o Fenômeno Impostor está associado positivamente a comportamentos contraproducentes realizados no ambiente universitário.

A partir dos resultados obtidos na análise da HT1 e HT2 o objetivo da pesquisa que versa sobre a relação entre Fenômeno Impostor e comportamento acadêmico dos pós-graduandos *stricto sensu* dos cursos da área de negócios pode ser respondido da seguinte forma: Níveis mais elevados do Fenômeno Impostor, em geral, estão associados negativamente a comportamentos cidadãos acadêmicos, com exceção do “Apoio Interpessoal” que para a dimensão de “Falsidade e Subestimação” está correlacionado positivamente. Para os comportamentos acadêmicos contraproducentes todas as correlações foram negativas, permitindo aceitar a hipótese teórica em sua totalidade. As evidências indicam que nem todas as dimensões do Fenômeno Impostor são associadas de forma significativa a comportamentos acadêmicos, sendo que as associações mais elevadas são notadas para os comportamentos acadêmicos contraproducentes como “Procrastinação Acadêmica” e “Isolamento Acadêmico”. Para os comportamentos cidadãos acadêmicos houve associação positiva para o “Apoio Interpessoal” e correlação negativa com maior intensidade para “Comprometimento Acadêmico”.

Os achados mostram-se alinhados às características comportamentais do Fenômeno Impostor, 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, que são traços dos impostores, apresentam comportamentos contraproducentes com maior intensidade, fato que subsidia os achados deste neste estudo.

5 CONCLUSÃO

Este estudo analisou a relação entre Fenômeno Impostor 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 Fenômeno Impostor com algumas dimensões do comportamento acadêmico contraproducente, permitindo a aceitação da hipótese teórica proposta. De modo contrário, maior parte das correlações significantes de comportamentos cidadãos acadêmicos com as dimensões do Fenômeno Impostor foram negativas, com exceção do “Apoio Interpessoal”, sendo realizada a aceitação parcial da hipótese proposta para esta relação.

No campo acadêmico, esta pesquisa disponibiliza um instrumento de pesquisa denominado Escala Meurer e Costa de Comportamento Acadêmico – *Stricto Sensu* (EMCCA-SS) que é 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.

Resultados associaram o Fenômeno Impostor negativamente a comportamentos cidadãos acadêmicos e positivamente a comportamentos acadêmicos contraproducentes. Pós-graduandos com FI podem não estar se engajando de modo adequado nas atividades que permeiam o *stricto sensu*, prejudicando o clima e a cultura de cooperação necessária para a 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 destes discentes.

Sob a ótica do discente, o desempenho e o conhecimento destes 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 com a postura dos discentes, em termos sociais prepará-los para serem bons profissionais passa por incentivá-los a manifestar comportamentos cidadãos. Nesse sentido, formas de maximizar tais atitudes nos pós-graduandos podem colaborar para a formação de indivíduos capacitados para atender as 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, 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 Fenômeno Impostor, como a procrastinação (Chassangre & Callahan, 2017).

De forma intervencionista, a literatura apresenta algumas ações que podem colaborar na 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 podem ser minimizados não somente perante o indivíduo, mas também sobre o ambiente de 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 estarem “fora do radar” (Grubb Iii & McDowell, 2012), ou seja, para suas atitudes e comportamentos que os faça não serem notados por colegas e docentes. Sendo esse um dos motivos pela correlação positiva entre as dimensões do Fenômeno Impostos 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* pode 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 abordagem estritamente quantitativa é um aspecto que pode ser combinado com abordagens qualitativas a fim de realizar a complementação das 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. Nota-se também poucos estudos que tratam do

Fenômeno Impostor 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

- Andrade, R. de O. (2018). À Procura Da Versatilidade. Retrieved July 16, 2018, from http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2018/02/094-097_carreiras_264.pdf
- 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>
- Arkan, Ö. (2016). *Determinants of Organizational Citizenship and Counterproductive Work Behavior: the Role of Personality, Job Characteristics, Job Satisfaction and Organizational Commitment*. Middle East Technical University.
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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 imposter 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 Imposter Phenomenon. *Women & Therapy*, 6(3), 51–64. 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., & Siguaw, J. A. (2000). *Introducing lisrel*. London: Sage.
- Dudău, D. P. (2014). The Relation between Perfectionism and Impostor Phenomenon. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 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®* (1. ed.). Rio de Janeiro: 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). *Descobrendo a Estatística usando o SPSS* (2. Ed.). Porto Alegre: 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 Imposter Phenomenon's Impact on Citizenship Behavior and Employee Commitment: Flying Under the Radar. *Journal of Business Issues*, 1(1), 1–10.
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Harvey, J. C. (1982). *The impostor phenomenon and achievement: A failure to internalize success*. ProQuest Information & Learning, US.
- Imes, S. (1980). The impostor phenomenon as a function of attribution patterns and internalized femininity/masculinity in high achieving women and men. US: ProQuest Information & Learning.
- 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, 131–146.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Kets de Vries, M. F. R. (1989). The Impostor Syndrome : A Disquieting Phenomenon in Organizational Life, 47.
- 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 Imposter 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 - Programa de Pós-Graduação em Contabilidade - Universidade de 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.
- 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, England: 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, 775–802.
- Parkman, A. (2016). The Imposter Phenomenon in Higher Education : Incidence and Impact. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(1978), 51–61.
- Rose, K. (2012). *Organizational citizenship behaviors in higher education: Examining the relationships between behaviors and performance outcomes for individuals and institutions*. Bachelor of Science in International Business - University of Arkansas Master.
- Sackett, P. R., Berry, C. M., Wiemann, S. A., & Laczó, 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
- 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*. School of Education Doctor of Philosophy Colorado State University - Colorado State University.
- Thompson, T., Foreman, P., & Martin, F. (2000). Impostor fears and perfectionistic concern over mistakes. *Personality and Individual Differences*, 29(4), 629–647.
- 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.
- Waterloo, U. of. (2016). Impostor phenomenon and graduate students. Retrieved July 10, 2018, from <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/teaching-resources/teaching-tips/planning-courses/tips-teaching-assistants/impostor-phenomenon->
- 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>