

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

SÍNDROME DO IMPOSTOR E AUTO-EFICÁCIA DE MINORIAS SOCIAIS:
Alunos de Contabilidade e Administração

Patrícia Andréa Victório Camargo de Matos

Orientador:
Prof. Dr. Gilberto de Andrade Martins

São Paulo
2014

Prof. Dr. Marco Antonio Zago

Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Adalberto Américo Fischmann

Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Edgard Bruno Cornachione Junior.

Chefe do Departamento de Contabilidade e Atuária

Prof. Dr. Andson Braga de Aguiar

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

**SÍNDROME DO IMPOSTOR E AUTO-EFICÁCIA DE MINORIAS SOCIAIS:
Alunos de Contabilidade e Administração**

PATRÍCIA ANDRÉA VICTÓRIO CAMARGO DE MATOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientador:

Prof. Dr. Gilberto de Andrade Martins

Versão Corrigida

(versão original disponível na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade)

**São Paulo
2014**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Matos, Patrícia Andréa Victório Camargo de
Síndrome do impostor e auto-eficácia de minorias sociais: alunos de contabilidade e administração / Patrícia Andréa Victório Camargo de Matos. -- São Paulo, 2014.
91 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2014.
Orientador: Gilberto de Andrade Martins.

1. Contabilidade 2. Síndrome do impostor 3. Auto-eficácia 4. Desempenho acadêmico I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

CDD – 658

Nome: Patrícia Andréa Victório Camargo de Matos

Título: Síndrome do impostor e auto-eficácia de minorias sociais: Alunos de contabilidade e administração

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto de Andrade Martins

Banca examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

*À minha mãe, Neuza (in memoriam), por sua garra,
seu exemplo de vida, e valiosos ensinamentos.*

AGRADECIMENTOS

O momento de redigir os agradecimentos me causavam – e ainda me causam – grandes emoções. Chegar até o final do curso, sem dúvida, não foi tarefa fácil. Lembro-me de ouvir logo na semana de integração que este período de estudo seria regado a lágrimas e esforços. Sábias palavras! Realmente muitas foram as lágrimas, e espinhoso foi o caminho. Por sorte, não percorri este percurso sozinha. Muitas – e especiais – pessoas participaram desta caminhada. O mínimo que posso fazer é expressar a minha gratidão por cada ser que compartilhou desta etapa de minha vida.

Quero registrar meus sinceros agradecimentos primeiramente ao meu orientador, Prof. Dr. Gilberto de Andrade Martins, pelas palavras motivadoras e avassaladoras, quando necessárias, pela paciência e cumplicidade, e pelo apreço em me ajudar a desenvolver este trabalho. Quero que saiba que foi uma experiência única ser orientada por ti. Sua perspicácia em me chamar a atenção e me incentivar foi incisiva no desenvolvimento não só do meu trabalho, como também no meu amadurecimento enquanto pessoa e pesquisadora. Hoje a minha admiração ultrapassa vosso título de Professor e alcança o mérito de Amigo;

Ao professor Mazzon, não só por aceitar-me como aluna em sua disciplina, ou pelas valiosas sugestões e observações no exame de qualificação, mas principalmente pelo incrível encantamento pela pesquisa que desperta em suas aulas;

Ao prof. Eduardo por sua generosidade em contribuir com minha pesquisa por meio de suas observações enriquecedoras no exame de qualificação;

À professora Tânia Casado, por apresentar-me o fantástico mundo da Psicologia e pela franqueza em suas opiniões. À professora Silvia Casanova, pela amizade e, principalmente, pelos temas inovadores de suas aulas. À professora Maria Eliza, pela calorosa acolhida e pelos temas apaixonantes propostos e discutidos em suas aulas!

Aos professores Reinaldo Guerreiro e Nelson Carvalho, pela consciência crítica que despertaram não só em mim, mas em todos os companheiros de estudos; Ari e Bruno, pelo resgate da contabilidade em sua essência, nua e crua.

Aos colegas de estudo que compartilharam os percalços e sucessos, em especial Bianca, Samantha, Marcelo, Cláudio, Carol e Adelaide. Ao Pilli, pela generosidade em compartilhar seu tempo e intelecto comigo. À Cris, pelo companheirismo, amizade e explicações quantitativistas. À Dani, minha irmã de coração, pela paciência, cumplicidade, bondade, franqueza e, claro, por estar sempre presente. Amo vocês!

Aos colegas de trabalho, em especial, Marcelo, pela empatia com a qual tratou meu mestrado e Luciano, pelo apoio. À Silvia e Regiane, pela amizade; sem dúvida nossos momentos de descontração trouxeram-me serenidade nesta etapa final.

Ao meu pai e à Nadir, pela complacência em entender minhas ausências nas reuniões familiares. À minha irmã, Cristiane, e ao Rafael pelos incontáveis momentos de ajuda.

Ao Rodrigo e ao Enzo devo agradecer pela simples razão de existirem em minha vida. Vocês são meu porto seguro, meu ancoradouro. Cada momento que passamos juntos é sem dúvida, único e especial. Amo vocês hoje e sempre!

Por fim, mas não menos importante, a Deus, que me permitiu chegar até aqui.

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

O Brasil é comumente associado ao país da diversidade. Seja ela de cunho cultural, histórico, racial ou social, fato é que a diversidade existe em larga extensão no país, inclusive nos meios acadêmicos. Na academia, tal como na sociedade, a inserção de indivíduos diferentes acarreta estranhamento e atitudes preconceituosas. Este preconceito, por sua vez, influencia o desempenho acadêmico do estudante, pois a literatura revela que quanto maiores o preconceito e a discriminação do corpo docente da escola, menores são as notas do aluno.

Alguns outros estudos têm procurado identificar a relação entre o desempenho acadêmico e a crença de auto-eficácia. A auto-eficácia pode ser definida como a crença do indivíduo sobre a sua capacidade de desempenho em atividades específicas. São quatro as fontes de desenvolvimento da auto-eficácia: experiências positivas; experiências vicárias; estados fisiológicos e emocionais das pessoas; e persuasão verbal. Das quatro fontes, as experiências positivas são, segundo a literatura, a mais importante e impactante no desenvolvimento e manutenção da auto-eficácia.

A Síndrome do Impostor, também chamada de Fenômeno Impostor, tem sido exaustivamente estudada no cenário internacional sob os mais diversos aspectos – educacionais, emocionais, profissionais etc. Os impostores, assim chamados os portadores da síndrome do impostor, não acreditam que são inteligentes, acreditam que as outras pessoas superestimam suas capacidades, mesmo que as evidências apontem que sejam altamente capazes, e atribuem as suas realizações à sorte ou esforço demasiado.

Uma vez que as pessoas são influenciadas mais pela forma como elas lêem suas performances de sucesso, do que pelo sucesso, por si só, as teorias da auto-eficácia e a síndrome do impostor convergem na medida em que a teoria da auto-eficácia apresenta relação com a avaliação dos resultados das ações e a síndrome do impostor, na atribuição do sucesso ou fracasso à capacidade ou ao esforço.

Esta pesquisa investigou a influência do fenômeno impostor e da auto-eficácia no desempenho acadêmico dos alunos minoritários, assim entendidos os estudantes bolsistas, principalmente do ProUni e ENADE, dos cursos de Ciências Contábeis e Administração de Empresas.

Os instrumentos de pesquisa consistiram em um questionário composto pelas escalas CIPS - *Clance Impostor Phenomenon Scale* - desenvolvida por Clance (1985) e pela Escala de auto-eficácia na formação superior (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).

A população estudada era composta por 492 alunos dos cursos de Ciências Contábeis e Administração de quatro instituições de ensino privadas, todas estabelecidas no Estado de São Paulo, sendo duas da região metropolitana e duas de cidades do interior. Os estudantes pesquisados revelaram graus substanciais da síndrome do impostor. O teste do Qui-quadrado foi utilizado para determinar não só as relações entre a síndrome do impostor, a auto-eficácia e o desempenho acadêmico, como também suas relações com as demais variáveis sócio-demográficas. Crenças mais robustas de auto-eficácia impactaram em melhores desempenhos acadêmicos, enquanto que maiores níveis de SI resultaram em desempenhos menos satisfatórios. A correlação de Pearson indicou que a síndrome do impostor apresentou uma relação negativa com a crença de auto-eficácia. Estes resultados sugerem que possivelmente os aspectos culturais do país influenciam o desenvolvimento e a relação entre a síndrome do impostor, a auto-eficácia e o desempenho acadêmico, o que faz jus a novos estudos futuros.

Palavras-chave: Contabilidade, Síndrome do Impostor, Auto-eficácia, Desempenho acadêmico.

ABSTRACT

Brazil is usually known as a country of diversity. This diversity can be cultural, historical, racial or social, whatever, diversity exist in a huge part of the country, as well as between academicians.

In Academy, like in the society, the input of different people creates a wave toward to conflicts and preconceptions. Furthermore, this preconception acts directly over the student academic performance, so, some studies indicate how much higher the preconception level, lowest is student performance.

The focus of some studies is the identification of the relation between the academic performance and the belief of self-efficacy. The self-efficacy is defined as individual belief about the self-performance capability in specifics activities. There are four sources of development of self-efficacy: positive experiences, vicarious experiences, physiological and emotional compartment of people; and verbal persuasion. Positive experiences are the most important sources in development and maintenance of the self-efficacy.

The impostor syndrome, known as impostor phenomenon, has been exhaustively studied by the international community under different point of views – educational, emotional, professional etc. The impostors, as are named the people with the symptom of the impostor syndrome, believe they are not intelligent enough. They believe that the other people overestimate their abilities despite the fact the evidences demonstrate that they are absolutely capable, connecting their achievements only with lucky or efforts.

In a situation that the people are more influenced by the focus that they see their performance of success, than the real success, the self-efficacy theory and the impostor syndrome converge in the same point that the self-efficacy presents relation with the analysis of results of the actions and the impostor syndrome, in the attribution of success or failure to the capability or effort.

This study has investigated the influence of the impostor phenomenon and the self-efficacy effect over the academic performance of scholarship students, mainly the students sponsored by ProUni and ENADE, members of Class of Accounting and Business Management.

The instruments of the survey were both a range of questions composed by CIPS scales – Clance Impostor Phenomenon Scale – developed by Clance (1985) and the Scale of self-efficacy in higher education (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).

The population submitted to the study was composed by 492 students of Accountant and Business Management of four universities located in São Paulo State. The study has shown important degrees of the impostor syndrome, the self-efficacy and the academic performance, as well as their relations with the socio-demographic variants. Stronger self-efficacy belief impact in better academic performance, whereas higher levels of Impostor Syndrome creates not so satisfactory performances. The correlation of Pearson has indicated that the impostor syndrome has presented a negative relation with the self-efficacy belief. These results suggest that possibly the cultural aspects influence in the development and in the relations between impostor syndrome, the self-efficacy and the academic performance, that requires new future studies.

Keywords: Accountant, Impostor Syndrome, Self-Efficacy, Academic Performance.

Sumário

Lista de Figuras	3
Lista de Tabelas	4
1. INTRODUÇÃO	5
1.1 Problema de Pesquisa.....	6
1.2 Objetivos	7
1.3 Justificativas.....	8
1.4 Estrutura do Trabalho	10
2. PLATAFORMA TEÓRICA	11
2.1 Minoria social.....	11
2.2 Auto-eficácia.....	14
2.2.1 Origem da auto-eficácia: a teoria social cognitiva	15
2.2.2 Auto-eficácia Acadêmica	20
2.2.3 Auto-eficácia e outros constructos	22
2.2.4 Gênero, Etnia e Auto-eficácia	23
2.2.5 Medidas de Auto-eficácia.....	24
2.3 Síndrome do impostor	27
2.3.1 Origens da Síndrome do Impostor.....	30
2.3.2 Síndrome do Impostor e Academia	31
2.3.3 Síndrome do Impostor e outros constructos	33
2.3.4 Gênero e Síndrome do Impostor	33
2.3.5 Medidas de Síndrome do Impostor	34
2.4 Desempenho Acadêmico.....	36
2.4.1 Gênero e Desempenho Acadêmico	36
2.4.2 Desempenho Acadêmico e Outros Constructos	38
3. METODOLOGIA.....	38
3.1 Abordagem Metodológica.....	39
3.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	39
3.2.1 Questionário sócio-demográfico	39
3.2.2 Escala da Síndrome do Impostor de Clance	39

3.2.3	Escala de Auto Eficácia na Formação Superior	40
3.3	Pré-teste	41
3.4	Participantes	41
3.4.1	Beneficiários.....	42
3.4.2	Portadores de Deficiência.....	42
3.5	Coleta	42
4.	ANÁLISE DOS RESULTADOS	45
4.1	Incidência da Síndrome do Impostor.....	46
4.2	Faculdades e Síndrome do Impostor	46
4.3	Desempenho e Síndrome do Impostor	48
4.4	Curso e Síndrome do Impostor.....	50
4.5	Minorias e Síndrome do Impostor.....	51
4.6	Gênero e Síndrome do Impostor	53
4.7	Faixa Etária, Estado Civil e Síndrome do Impostor.....	53
4.8	Auto-eficácia	53
4.9	Faculdades e Auto-eficácia	54
4.10	Desempenho e Auto-eficácia	54
4.11	Curso e Auto-eficácia.....	55
4.12	Minorias e Auto-eficácia.....	56
4.13	Gênero e Auto-eficácia.....	57
4.14	Faixa Etária, Estado Civil e Auto-eficácia	57
4.15	Auto-eficácia e Síndrome do Impostor	57
5.	CONCLUSÕES.....	59
5.1	Limitações	62
	REFERÊNCIAS	62
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	73
	APÊNDICE B – Escala de Clance da Síndrome do Impostor (CIPS)	74
	APÊNDICE C – Escala de Auto-eficácia acadêmica	75
	APÊNDICE D – Questionário Sócio-Demográfico	76
	APÊNDICE E – Clance IP Scale	77

Lista de Figuras

Figura 1 - Relação Triádica.....	16
----------------------------------	----

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Nível de SI por Faculdade.....	47
Tabela 2 - Nível de SI por Localização da Faculdade.....	47
Tabela 3 - Faixa do Conceito ENADE em SP.....	48
Tabela 4 - Nível de SI por Faixas de Notas de Conhecimento Específico ENADE	49
Tabela 5 - Nível de SI por Faixas de Notas de Conhecimento Geral ENADE	50
Tabela 6 - Nível de SI por Curso.....	50
Tabela 7 - Nível de SI por Beneficiários e Não Beneficiários de Bolsa	52
Tabela 8 - Nível de SI por Etnia.....	52
Tabela 9 - Nível de SI por Gênero	53
Tabela 10 - Nível de AE por Faculdade	54
Tabela 11 - Nível de AE por Faixas de Notas de Conhecimento Geral ENADE.....	55
Tabela 12 - Nível de AE por Faixas de Notas de Conhecimento Específico ENADE.....	55
Tabela 13 - Nível de AE por Curso.....	56
Tabela 14 - Nível de AE por beneficiários e não beneficiários.....	57
Tabela 15 - Correlação entre AE e SI	58

1. INTRODUÇÃO

Liga-se ao Brasil o conceito de país da diversidade. Diversidade cultural, carregada de costumes e folclores distintos nas várias regiões, elencada aqui por seus estereótipos: o carioca, o mineiro, o baiano, o paulistano etc. Diversidade étnica, oriunda desde os tempos de colonização pelos portugueses, espanhóis, italianos, africanos e toda sorte de nacionalidades cujos integrantes aqui vieram se aventurar. Diversidade social, recheada de muitos pobres, classe média e poucos ricos. Diversidades humana e sexual, composta das pessoas com diferenças corporais e opções sexuais: hetero, homo e/ou bissexuais.

É esta diversidade que forma a sociedade brasileira. E é no ambiente social que estão estabelecidos os parâmetros e valores sobre a expectativa do normal (Goffman, 1988). Uma pessoa é considerada estranha quando apresenta características diferentes daquelas que se esperava encontrar em determinado ambiente (Santos, 2008). Assim, o processo classificatório do que é normal está nos meandros das relações sociais. O resultado dessa experiência é a chamada desigualdade social, que se alicerça sobre um juízo de superioridade e inferioridade entre os vários grupos sociais (Comparato, 2004).

Academicamente falando, a diversidade diz respeito não só à inclusão social, mas também à aceitação e desenvolvimento de idéias diversas que enriqueçam a experiência universitária de todos os participantes (Schwartzman, 2006). A necessidade de inserção dos diversos que compõem a sociedade brasileira é uma realidade que pode ser constatada a partir das várias políticas públicas que visam à equidade de educação entre os diferentes grupos sociais. Exemplos vão desde as chamadas cotas raciais às diversas ações afirmativas¹. Mas promover a inserção dos diferentes no ensino superior não é garantir que esses alunos vão concluir seus estudos. O trajeto entre a inserção e a conclusão do ensino superior pode se revelar como um processo doloroso e incompleto para alguns alunos. Entre os diversos estudos pesquisados sobre a temática ensino/educação/formação superior, as características

¹Esse termo tem sua origem nos Estados Unidos por volta dos anos 60. Compartilho do entendimento disposto por Crosby, Iyer & Sincharoen (2006), para quem “A ação afirmativa ocorre sempre que uma organização dedica recursos (incluindo tempo e dinheiro) para ter certeza de que as pessoas não sejam discriminadas com base em seu gênero ou em sua etnia.” Nesse sentido, as cotas raciais são apenas um tipo de ação afirmativa, dentre várias outras possíveis. Ver: Crosby, F. J., Iyer, A., & Sincharoen, S. (2006). Understanding affirmative action. *Annu. Rev. Psychol.*, 57, 585-611.

psicológicas dos estudantes surgem como fatores, se não determinantes, ao menos impactantes no resultado desta experiência (Albiero-Walton, 2003; Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1988; Cozzarelli & Major, 1990; Pajares & Schunk, 2001a; Portes, 2006; Schwarzer & Hallun, 2008).

1.1 Problema de Pesquisa

Ao abrigo da teoria do capital humano², o ensino superior pode ser considerado um meio de melhorar sua carreira e potencializar os ganhos futuros (Martins & Monte, 2011). No entanto, essa busca por crescimento pessoal e profissional para estar à frente no requisito de vida pode resultar em uma experiência perturbadora e frustrante, afinal,

(...) viver a vida universitária requer do estudante pobre manipulação eficiente de algumas circunstâncias básicas, como dar respostas às necessidades econômicas, estabelecer uma vida de estudante (dentro e fora do *campus*), aceitar e se fazer aceito pelos colegas, estabelecer uma relação interessada com os professores, desenvolver uma atuação na sala de aula e não se descuidar jamais do rendimento acadêmico. (Portes, 2006, p. 230)

A pesquisa feita por Mazzon (2009) com alunos dos ensinos fundamental e médio revelou que estudantes, pais, professores, diretores e funcionários das escolas brasileiras tem enraizados, de maneira acentuada em si, o preconceito e a discriminação às pessoas com deficiência, negros, pardos, pobres e homossexuais. Mais que isso, o estudo demonstrou que quanto maior o preconceito e a discriminação do corpo docente da escola, menor é a nota do aluno.

Sob uma lógica temporal, são esses alunos que hoje integram o corpo discente das faculdades e universidades. Assim, além dos desafios naturais ao ambiente acadêmico – descoberta de identidade profissional, emancipação familiar, entre outros - o meio acadêmico pode ser fonte de segregação para grupos sociais considerados diferentes. Como pessoas que sofrem estigmatização e discriminação, essas pessoas

²Termo introduzido pelo economista Adam Smith em sua obra denominada *Wealth of Nations* (1776). O conceito abarca a idéia de que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes humanas formam um grupo de capacidades produtivas que geram resultados em uma economia. Ver: Baptiste, I. (2001). Educating lone wolves: Pedagogical implications of human capital theory. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 184-201.

podem ter sua auto-eficácia abalada ou ainda desenvolver a síndrome do impostor, o que pode levá-las, em último caso, a abandonar os estudos.

A síndrome do impostor constitui um fenômeno no qual as pessoas não acreditam que seu sucesso possa ser atribuído à sua própria capacidade. Essas pessoas atribuem seu bom desempenho a fatores externos como a sorte, por exemplo. Os indivíduos impostores afirmam que outras pessoas acreditam que eles são competentes e altamente qualificados. Além disso, os impostores podem ignorar oportunidades e recusar posições por conta de seus medos (Roskowski, 2010).

A auto-eficácia, por sua vez, corresponde à crença do indivíduo sobre sua capacidade de desempenho em atividades específicas e essa crença influencia e sofre influência pelo desempenho acadêmico (Medeiros, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2000).

Considerando-se o preconceito e a discriminação que os alunos das chamadas minorias sociais sofrem na escola, surgem inquietações quanto ao impacto que tais atitudes possam promover. A questão central que norteia o presente trabalho é: qual a relação entre a síndrome do impostor, a auto-eficácia e o desempenho acadêmico de estudantes minoritários dos cursos de negócios (Administração e Contabilidade)?

1.2 Objetivos

Compõem as minorias sociais, nesse estudo, os alunos beneficiários dos programas de financiamento do ensino superior: Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade Para Todos (ProUni). Pode-se citar a condição econômica, de baixa renda, como característica predominante desses alunos. Além disso, 52% desses estudantes são do sexo feminino, 49,4% são negros e cerca de 1% apresenta alguma deficiência (Sistema do ProUni [SISPROUNI], 2013). Segundo Portes (2006), grande parte dos alunos pobres é formada pela primeira geração de graduados em sua família, ou seja, são os primeiros membros da família a ingressarem no ensino superior. Esses estudantes tendem a apresentar maior probabilidade de incidência da síndrome do impostor (Harvey & Katz, 1985, citado por Roskowski, 2010). Bandura (1999), por sua vez, sustenta que a auto-eficácia é influenciada pelas condições e pelo *status* socioeconômico do indivíduo.

Estudos têm relacionado a auto-eficácia a fatores étnicos. Borman e Overman (2004) revelaram que os estudantes negros apresentaram auto-eficácia mais frágil que

os alunos brancos. Graham (1994), por sua vez, revelou que os resultados acadêmicos dos afro-americanos são inferiores aos resultados obtidos pelos demais alunos.

O objetivo principal do estudo é verificar qual a relação entre a síndrome do impostor, a auto-eficácia e o desempenho acadêmico dos estudantes minoritários. No entanto, para o atingimento desse fim, surgem os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar as diferenças de síndrome do impostor, auto-eficácia e desempenho acadêmico entre os gêneros;
2. Levantar as diferenças de síndrome do impostor, auto-eficácia e desempenho acadêmico entre as minorias;
3. Identificar as possíveis diferenças de síndrome do impostor, auto-eficácia e desempenho acadêmico entre os cursos de negócios (Ciências Contábeis e Administração).
4. Verificar as diferenças de síndrome do impostor, auto-eficácia e desempenho acadêmico entre o grupo minoritário e o majoritário.

Cabe ainda esclarecer que a simples verificação das possíveis diferenças das variáveis síndrome do impostor, auto-eficácia e desempenho acadêmico originam vários outros questionamentos, ancorados na literatura, porém sem respostas. Este trabalho terá as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Quanto maior a crença de AE³, menor a incidência de SI⁴;

Hipótese 2: Alunos minoritários apresentam maior incidência da SI;

Hipótese 3: Alunos minoritários apresentam frágil crença de AE;

1.3 Justificativas

A idéia da garantia do acesso à educação para todos sustenta-se na ideologia de aceitação da diversidade pelos membros da sociedade. Entretanto, estudos revelam desigualdades nas condições de acesso à educação e nos resultados educacionais das crianças, dos jovens e dos adultos brasileiros, culminando na penalização da população mais pobre e do campo e de grupos étnico-raciais formados por negros, índios e pardos (Barbosa, 2005; Theodoro, Jaccoud, Osorio &

³ AE – Auto-eficácia

⁴ SI – Síndrome do Impostor

Soares, 2008).

Segundo Catani, Hey e Gilioli (2006), a denominada democratização da educação superior brasileira foi divulgada principalmente com o Programa Universidade Para Todos (ProUni), cujas medidas incluem a concessão de bolsas de estudos em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e também sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. O ProUni é restrito a estudantes que tenham cursado o ensino médio em escola pública, ou como bolsista em escola particular. As bolsas integrais podem ser pleiteadas por estudantes cuja renda bruta familiar per capita não ultrapasse 1,5 salários mínimos. Já as bolsas parciais podem ser requeridas por alunos cuja renda familiar por pessoa seja de até 3 salários mínimos.

Complementarmente ao ProUni, há o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). O FIES é também um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições particulares. Durante o período em que o aluno cursa a graduação e até os dezoito meses após a conclusão, o pagamento trimestral não ultrapassa cinquenta reais. Extrapolado esse prazo, os estudantes têm até treze anos para pagar o financiamento. Uma última exigência dispõe que o financiamento seja pleiteado por alunos matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

Superada a barreira da inserção no ensino superior, os alunos das minorias sociais vão se deparar com o desafio de permanecer e concluir seus estudos. O preconceito existe nas escolas e quanto maior são as práticas discriminatórias pior é o desempenho dos estudantes (Mazzon, 2009).

No cenário internacional da educação contábil, Williams, Tiller, Herring e Scheiner (1988), citados por Gist, Goedde e Ward (1996), mencionam a necessidade de pesquisas adicionais na área de educação contábil relativa a fatores que possam impactar o desempenho de estudantes nos cursos de Contabilidade.

No Brasil, a preocupação com a qualidade do ensino de contabilidade tem sido demonstrada pelos órgãos reguladores, com a instituição do exame nacional de suficiência, porém a produção científica acerca do tema educação na área contábil ainda é escassa. Essa pesquisa se justifica não só pela lacuna científica existente nos meandros da síndrome do impostor e da auto-eficácia na área acadêmica das escolas de negócios, particularmente das ciências contábeis, como também pelo fato de poder

auxiliar as instituições de ensino nos esforços para melhorar a permanência dos alunos e o sucesso no ensino de contabilidade.

1.4 Estrutura do Trabalho

O trabalho está dividido em cinco capítulos. Este capítulo inicial introduz o tema, sucedendo o problema da pesquisa. Ao segundo capítulo está o intuito de apresentar o referencial teórico: Auto-Eficácia, Síndrome do Impostor, Desempenho Acadêmico e Minorias Sociais, cujos teores abarcarão a pesquisa. No terceiro capítulo será descrita a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo. Ao quarto capítulo se reservará o propósito de analisar os resultados e o quinto capítulo apresentará as conclusões e considerações finais, ressaltando as limitações e sugestões para próximas pesquisas.

2. PLATAFORMA TEÓRICA

2.1 Minoria social

Abrigado pela teoria do capital humano, o ensino superior pode ser considerado um meio de se obter melhores condições no mercado de trabalho. Em outras palavras, a educação é a condição necessária para o desenvolvimento profissional. Seria natural pressupor que a natureza humana impele à busca por melhores condições. Intuitivamente é possível afirmar que os estudantes buscam nos estudos um potencializador de ganhos futuros.

Comumente, no domínio educacional, associa-se minoria social à pobreza (Cokley, McClain, Enciso, & Martinez, 2013). Contudo, a pesquisa de Mazzon (2009), anteriormente citada, acrescenta que a discriminação e o preconceito acadêmico ultrapassam o quesito pobreza e abrangem também as pessoas com deficiência, os pardos, os negros e os homossexuais. Os achados do estudo demonstraram ainda que a intensidade do preconceito, quando relacionado a necessidades especiais e orientação sexual, é maior do que quando relacionado a aspectos socioeconômicos.

Criado em 2004 pelo Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos (ProUni⁵) é um programa que concede bolsas de estudos, para estudantes de baixa renda, em instituições privadas de educação superior. As bolsas de estudo podem ser integrais ou parciais, quando o estudante precisa arcar com 50% das mensalidades do curso.

Já o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) tem por finalidade financiar a graduação na educação superior de alunos matriculados em instituições particulares de ensino. Tal como o ProUni, o FIES também é um programa criado pelo Ministério da Educação.

⁵ Não é objetivo de o presente trabalho avaliar a eficácia dos programas PROUNI e FIES. Uma discussão acerca do papel de democratização do ensino superior do programa pode ser vista em Catani, A. M., Hey, A. P., & Gilioli, R. D. S. P. (2006). PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar*, 28, 125-140 e também em Oliveira, E. I. I., & Molina, R. M. K. (2012). A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 93 (235), 743-769.

As minorias sociais, para esse estudo, são formadas pela população de alunos beneficiários do ProUni e FIES. A característica predominante desses alunos é sua condição econômica, de baixa renda. Além disso, segundo dados do ProUni (2013), cerca de 52% dos beneficiários são do sexo feminino, 46,8% são brancos, 49,4% são negros (pardos e pretos). Apenas 1% dos estudantes são pessoas com deficiência.

Para Zaluar (1985, p.41) a pobreza “(...) é um conceito comparativo, e sua qualidade relativa aos outros gira em torno da desigualdade social”. A desigualdade social, por sua vez, se sustenta sobre um juízo de superioridade. Assim, o estranhamento de um indivíduo ocorre quando suas características são diferentes daquelas que se esperava encontrar em determinado ambiente (Santos, 2008).

As formas de preconceito e discriminação têm assumido maneiras cada vez mais sutis (Lacerda, Pereira & Camino, 2002; Fleury & Torres, 2007). A prevalência do socialmente desejável no mundo contemporâneo, no qual o preconceito é tido como algo inaceitável, tem aberto caminho para a sutileza do preconceito. A forma sutil atende ao apelo social da não discriminação, no qual as pessoas temem ser julgadas por apresentarem esse comportamento. A forma flagrante é considerada a expressão do preconceito tradicional, que ocorre de maneira direta, aberta (Fleury & Torres, 2007).

Dentre os estudantes mais pobres da sociedade brasileira que ingressam no ensino superior, o curso predominantemente escolhido situa-se nas áreas humanas, tradicionalmente com menor procura, e, portanto, de menor concorrência no processo seletivo do vestibular (Portes, 2006; Zago, 2006).

Embora desenvolvida sob uma esfera delimitada, a pesquisa de Portes (2006) analisou algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público. Em uma avaliação de cunho histórico-temporal, o autor revela que o bom desempenho escolar é uma constante entre os estudantes pobres. Esse bom desempenho objetiva a filiação ao grupo que domina a cena acadêmica. Conclui o autor que a construção do conhecimento por esses alunos é uma forma de se diferenciar dos demais. Segundo ele, o fato de entrar para o mundo acadêmico e não edificar conhecimento é o mesmo que se transformar em um caso “folclórico”, “anedótico” ou ainda ser uma “fraude”.

A justificativa para que esses alunos tenham alcançado o nível superior perpassa não só pelo apoio familiar como também pelo que Portes (2006) chama de autodeterminação. No entanto, mesmo com a atual inserção destes na academia, Portes (2006) em sua análise temporal, conclui que,

Ainda assim, um forte elo existente entre os estudantes pobres, nos diferentes períodos, é o constrangimento econômico ao qual eles vêm sendo submetidos historicamente. Os dados do passado e do presente permitem que eu fale de um efeito de durabilidade e permanência desse fenômeno no tempo. Se a condição econômica não é determinante das ações e práticas do estudante pobre – em um passado e em um presente –, ela é um componente real, atuante, mobilizador de sentimentos que comumente produzem sofrimento neste tipo de estudante e ameaçam sua permanência na instituição. (p.227)

Borman e Overman (2004) pesquisaram entre os alunos classificados como pobres, a resiliência acadêmica na disciplina de matemática. Encontraram evidências de que a vulnerabilidade dos estudantes latinos e afro-americanos era mais dependente do ambiente escolar do que a resiliência de alunos brancos.

Muitos alunos pobres, no entanto, sequer chegam ao ensino superior. Zago (2006) menciona que a frágil auto-estima de estudantes de escolas públicas faz esses alunos desistirem de entrar na universidade antes mesmo de tentarem o vestibular. Sua pesquisa revelou que a amostra de alunos pobres pesquisada prestou o exame seletivo como forma de treino. A pesquisa ressalta ainda que, mesmo após o êxito no processo seletivo, esses estudantes duvidaram de sua capacidade e atribuíram o resultado à sorte.

A pobreza não é o único estigma presente no âmbito da diversidade acadêmica. Um experimento desenvolvido com universitários de Harvard descobriu que alunos com estigmas ocultáveis, assim chamados os estudantes homossexuais, bulímicos, e/ou cuja renda familiar anual era menor que US\$ 20.000, possuíam menor auto-estima e mais sentimentos negativos que os estudantes cujos estigmas eram visíveis e aqueles sem estigmas (Frable, Platt & Hoey, 1998).

Mazzon (2009) correlacionou o preconceito de estudantes com menores notas. Ele relatou que as escolas onde foram observadas atitudes mais preconceituosas entre os alunos apresentaram notas mais baixas na Prova Brasil⁶.

⁶Também denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC é uma avaliação censitária, realizada bianualmente, que envolve os estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. As escolas participantes possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Ver: <http://provabrasil.inep.gov.br/historico>.

A pesquisa de Carpenter, Friar e Lipe (1993) focou o desempenho de estudantes de contabilidade e seus achados sugerem que os alunos minoritários, assim elencados os negros, têm um menor nível de desempenho acadêmico que os alunos majoritários, composto pelos brancos. Os autores dissertam, como explicação parcial para os resultados encontrados, que os minoritários apresentam menores expectativas de desempenho que os membros da maioria.

Objetivando mensurar o preconceito dos universitários em relação aos homossexuais, Marinho, Marques, Almeida, Menezes e Guerra (2004) adaptaram uma escala de homofobia implícita e explícita ao cenário brasileiro. Seus achados dão conta que, no geral, as pessoas apresentam forte preconceito com relação aos homossexuais. Similarmente, em uma pesquisa feita com estudantes de pós-graduação na área de recursos humanos, Fleury e Torres (2007) revelaram que o preconceito contra os homossexuais se expressa de forma mais sutil que flagrante. Complementarmente, Lacerda, Pereira e Camino (2002), observaram que as mulheres apresentam índices de preconceito inferiores aos dos homens.

Assim, além dos desafios naturais ao ambiente acadêmico – descoberta de identidade profissional, emancipação familiar, entre outros - o meio acadêmico pode ser fonte de segregação para grupos sociais considerados diferentes. Como pessoas que sofrem estigmatização e discriminação, essas pessoas podem desenvolver a síndrome do impostor, o que pode distorcer suas crenças sobre suas habilidades enquanto alunos, levando-os a crer que são uma fraude, uma farsa, o que pode levar, em último caso, a abandonar os seus estudos.

2.2 Auto-eficácia

Segundo Schwarzer e Hallum (2008), as pessoas com crenças frágeis de auto-eficácia vêem pouco sentido em estabelecer uma meta, pois elas acreditam que não têm o que é preciso para ter sucesso. Para Clance (1985), a síndrome do impostor é um sentimento intenso de inautenticidade intelectual, cujo termo pode ser entendido como o sentimento que a pessoa tem acerca de si de que é incompetente e de que engana as pessoas que a cercam⁷ (Langford & Clance, 1993).

King e Cooley (1995) correlacionaram a síndrome do impostor com o tempo despendido aos estudos. Pajares e Schunk (2001a), por sua vez, afirmaram que os

⁷... *an experience of feeling incompetent and of having deceived others about one's abilities...*

alunos que apresentam forte crença de auto-eficácia trabalham mais e persistem por mais tempo diante das dificuldades que alunos com fraca crença de auto-eficácia.

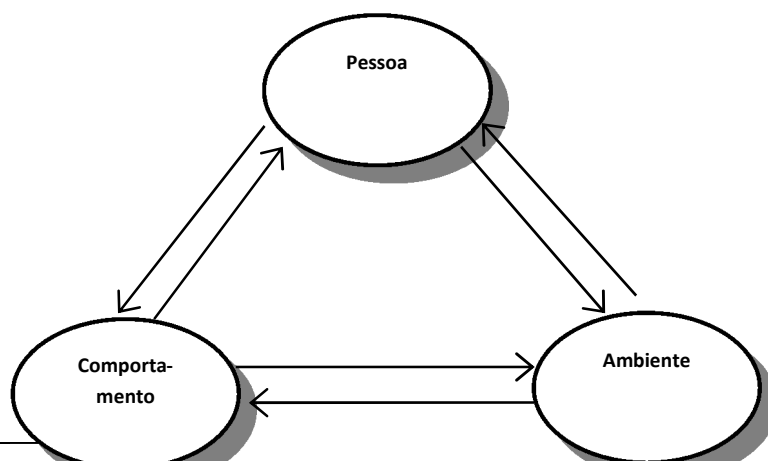
As teorias da auto-eficácia e a síndrome do impostor convergem na medida em que a teoria da auto-eficácia apresenta relação com a avaliação dos resultados das ações e a síndrome do impostor, na atribuição do sucesso ou fracasso à capacidade ou ao esforço.

Ambas as teorias constituem a base desta pesquisa que se constrói no cenário do desempenho das minorias. Assim, são apresentadas uma visão geral da auto-eficácia (AE) e da síndrome do impostor (SI), além do desempenho acadêmico e da minoria social.

2.2.1 Origem da auto-eficácia: a teoria social cognitiva

A auto-eficácia foi concebida dentro do contexto da Teoria Social Cognitiva. Azzi e Polydoro (2006) apontam que o descolamento da auto-eficácia da teoria que a abarca é o mesmo que resumir indiscriminadamente o constructo⁸. A fim de se evitar essa privação teórica, os parágrafos seguintes se ocuparão por narrar a esfera que compõe a Teoria Social Cognitiva.

Idealizada por Bandura, a Teoria Social Cognitiva se alicerça no pressuposto de que o homem é o responsável por si e pelo ambiente que o cerca. Isso porque o ser humano é dotado de autocrenças que permitem o controle sobre suas ações, seus pensamentos e seus sentimentos, que, por sua vez, vão influenciar no comportamento humano (Bandura, Azzi & Polydoro, 2008). Essa relação é conhecida por determinismo recíproco ou relação triádica, representada na Figura 1, na qual o homem, por meio de suas ações, influencia o meio, e, reciprocamente, é influenciado pelo meio a agir de determinada maneira.



⁸ Segundo Martins (2010, p.54), os “constructos podem ser entendidos como operacionalizações de abstrações que os cientistas sociais consideram nas suas teorias (...)”

Figura 1 - Relação Triádica

Fonte: Adaptado de Bandura (1989).

Uma vez que as autocrenças são a ignição para o comportamento humano, Bandura et al. (2008) preconiza que as relações socioeconômicas, estruturas familiares e educacionais afetam, na medida em que influenciam as ações, percepções individuais, o comportamento humano. Na teoria social cognitiva a auto-eficácia desempenha o papel central nos mecanismos de auto-regulação que regem a motivação humana e ação (Bandura, 1986).

Emerge dessa concepção, a visão de agência humana, pautada pela certeza de que os homens são agentes que podem atuar firmemente na execução de acontecimentos (Bandura et al., 2008). Em outras palavras, o indivíduo tem o poder de fazer acontecer. Para Bandura (1986, 1997) as crenças de auto-eficácia atuam como fator determinante na agência pessoal.

O termo auto-eficácia foi introduzido por Albert Bandura em seu trabalho denominado Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986). Denomina-se auto-eficácia a crença do indivíduo sobre sua capacidade de desempenho em atividades específicas (Medeiros et al., 2000). Nas palavras de Bandura (1998), a

Auto-eficácia percebida refere-se a crenças que a pessoa tem na sua capacidade de organizar e executar os cursos de ação necessários para produzir determinados níveis de realizações. Embora o senso de eficácia pessoal se refira às capacidades percebidas para produzir efeitos, os eventos sobre os quais a influência pessoal é exercida varia muito. Ela pode implicar a regulação da própria motivação, processos de pensamento, os estados afetivos e comportamentos padrões, ou ainda alterações das condições ambientais, dependendo de quais os aspectos da vida procura-se gerir⁹. (p.625)

A idéia da agência humana se alicerça na crença de que as pessoas são agentes que podem, por meio de suas ações, fazer com que as coisas aconteçam. Portanto, como a auto-eficácia implica regulação de pensamentos e também de comportamentos,

⁹*Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given levels of attainments. Although a sense of personal efficacy is concerned with perceived capabilities to produce effects, the events over which personal influence is exercised varies widely. It may entail regulating of one's own motivation, thought processes, affective states and behavior patterns, or changing environmental conditions, depending on which aspects of life one seeks to manage.*

ela se constitui em um dos mecanismos-chave da agência humana (Bandura, 1986, 1997, 1998).

A auto-eficácia atua de modo a determinar se o indivíduo inicia e persiste diante de situações adversas (Lent, Hackett & Brown, 1999). Segundo Bandura (1982), os

Julgamentos de auto-eficácia também determinam quanto esforço as pessoas vão gastar e quanto tempo elas vão persistir diante de obstáculos ou experiências adversas. Quando se deparam com dificuldades, as pessoas que têm sérias dúvidas sobre as suas capacidades, abrandam os seus esforços ou desistem totalmente, ao passo que aqueles que têm um forte senso de eficácia exercem maior esforço para vencer os desafios.¹⁰(p.123)

Em outras palavras, a auto-eficácia percebida constitui um importante preditor do comportamento futuro (Bandura, 1982). Portanto, as escolhas feitas, os esforços despendidos, a persistência diante das dificuldades e os sentimentos oriundos da realização das tarefas são derivados da auto-eficácia (Bandura, 2000). As pessoas com elevado grau de auto-eficácia acreditam ser capazes de vencer obstáculos, estão mais dispostas a procurar e enfrentar desafios e são persistentes (Bandura, 1982). A persistência, por sua vez, aumenta as chances de sucesso (Bandura & Wood, 1989). As pessoas com fraca crença de auto-eficácia tendem a ver perigo em muitos aspectos de sua vida. Além disso, sua visão de risco é ampliada, de modo que a angústia, a ansiedade e a depressão se tornam sentimentos presentes nesses indivíduos (Bandura, 1999). A depressão, por sua vez, enfraquece as crenças de auto-eficácia da pessoa, o que forma um ciclo vicioso de queda (Kavanagh & Bower, 1985 citado por Bandura, 1999).

A percepção que o indivíduo tem da sua auto-eficácia constitui um importante fator na obtenção de êxito da pessoa, uma vez que influencia na forma de se comportar, de se sentir (Bandura, 1997). Bandura (2004) afirma que as

Crenças de eficácia pessoal desempenham um papel central na mudança pessoal. Essa crença focal é a base da motivação e da ação humana. A menos que as pessoas acreditem que podem produzir efeitos desejados por suas ações, elas têm pouco incentivo para agir ou perseverar face às dificuldades. O que quer que outros fatores possam servir como guias e motivadores, eles estão enraizados na crença central de que a pessoa

¹⁰ *Judgments of self-efficacy also determine how much effort people will expend and how long they will persist in the face of obstacles or aversive experiences. When beset with difficulties people who entertain serious doubts about their capabilities slacken their efforts or give up altogether, whereas those who have a strong sense of efficacy exert greater effort to master the challenges.*

tem o poder de produzir mudanças desejadas por suas ações¹¹. (p.144)

Pesquisas revelam que a auto-eficácia impacta nas escolhas de vida das pessoas. Em um estudo sobre escolhas de carreira, Lent, Hackett e Brown (1999) revelaram que as pessoas com forte crença de auto-eficácia consideram um amplo leque de opções de carreira, preparam-se melhor para as carreiras e apresentam maior poder de permanência em suas atividades. Seja qual for o contexto, a perseverança é elencada por Bandura (1982) como um dos fatores presentes nas pessoas com forte crença de auto-eficácia.

As condições econômicas do indivíduo, seu status socioeconômico, bem como a sua estrutura familiar afetam o senso de auto-eficácia de maneira indireta, uma vez que geram impactos sobre as aspirações pessoais (Bandura, 1999). De maneira complementar, Pajares e Schunk (2001b) elencam o ambiente escolar como fator de desenvolvimento ou estagnação da auto-eficácia.

O desenvolvimento da auto-eficácia se dá por meio de quatro fontes, as quais seguem: experiências positivas, assim chamadas as situações em que a pessoa obtém sucesso em alguma situação; experiências vicárias, pautadas na observação de êxito de situações vivenciadas por terceiros; estados fisiológicos e emocionais das pessoas, nos quais os sinais físicos constituem o meio para avaliar a capacidade ou incapacidade para desenvolver uma certa atividade; e persuasão verbal, inventariadas no composto de estímulos verbais que evidencie a capacitação do indivíduo (Bandura, 1997).

Bandura (1997) alerta que a experiência que mais contribui para o aumento da auto-eficácia é a chamada experiência positiva, porém, as quatro fontes tendem a atuar de maneira conjunta no desenvolvimento das crenças de auto-eficácia (Bandura, 1986; 1997; Pajares & Schunk, 2001b; Lent, Hackett & Brown, 1999).

A experiência positiva é formada por meio da interpretação de determinada ação que a pessoa toma para si. Dessa forma, repetidos sucessos em certas atividades tendem a fortalecer a crença em auto-eficácia, bem como repetidos fracassos tendem a enfraquecer a auto-eficácia. No entanto, uma vez que a crença esteja consolidada com sucesso, um eventual fracasso não diminuirá o poder da crença e, nesse caso o

¹¹ *Beliefs of personal efficacy play a central role in personal change. This focal belief is the foundation of human motivation and action. Unless people believe they can produce desired effects by their actions, they have little incentive to act or to persevere in the face of difficulties. Whatever other factors may serve as guides and motivators, they are rooted in the core belief that one has the power to produce desired changes by one's actions.*

fracasso poderá ser atribuído a fatores externos e não a si próprio¹² (Bandura, 1982). Pessoas com uma crença inflada de auto-eficácia tendem a atribuir seu fracasso ao esforço insuficiente e não à falta de habilidade (Neri, 2006).

A percepção que a pessoa tem sobre a capacidade em desenvolver dada tarefa advém dos desempenhos anteriores nessa mesma atividade (Bandura, 1997). Uma vez que os objetivos se estabelecem, atuam como guias e auto-incentivos na medida em fornecem pistas para ação, reforçam o comportamento e favorecem a obtenção de *feedback* o que, por sua vez, fortalece o nível de esforço.

A experiência vicária se origina na observação de pessoas entendidas como semelhantes a si. Assim, se esses semelhantes alcançam sucesso em certas atividades, a crença de auto-eficácia do observador tende a se fortalecer, uma vez que ele passa a acreditar que também pode realizar atividades comparáveis. Da mesma maneira, os fracassos observados nos semelhantes atuarão de modo a enfraquecer a auto-eficácia do observador (Bandura, 1982).

Os estados fisiológicos envolvem a interpretação dos sinais físicos como indicadores de capacidade ou incapacidade. Assim, fatores como sensação de bem estar durante a realização da atividade, por exemplo, tende a ser interpretado como um indicador de capacidade. Analogicamente, sintomas como ansiedade elevada, dores, fadiga, suor excessivo etc., podem ser entendidos como sinal de incapacidade. Importante ressaltar que as pessoas com baixa crença de auto-eficácia tendem a supervalorizar as reações fisiológicas que consideram negativas (Bandura, 1982).

A persuasão verbal é pautada no convencimento das pessoas de que elas possuem ou não capacidade para determinadas atividades. Se o encorajador é respeitado pelo encorajado, a tendência é o encorajado se esforçar para desenvolver as ações, o que acarretará no desenvolvimento de sua capacidade. No entanto, não basta o encorajado respeitar o encorajador, é preciso ainda que a pessoa encorajada possua alguma crença, ainda que pequena, de que possa realizar a atividade proposta (Bandura, 1982).

Além das fontes da auto-eficácia, Bandura (1997; 1998) esclarece que esse constructo possui três dimensões: intensidade, generalidade e magnitude. A

¹² A afirmativa de Bandura direciona uma nova discussão acerca da atribuição do sucesso e do fracasso. De maneira concisa, a teoria da atribuição da causalidade (Weiner, 1979) diz respeito à tendência das pessoas explicarem os resultados de seus comportamentos por meio da determinação das possíveis causas para tais comportamentos. Ver: Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology*, 71(1), 3.

intensidade pode ser descrita como a força da crença diante de uma dada tarefa, podendo variar de maneira negativa ou positiva, de forma que crenças de auto-eficácia frágeis seriam desconstruídas em situações de fracasso e crenças de auto-eficácia fortalecidas pela situação se perpetuariam. A generalidade é o ato de transferir a auto-eficácia de um contexto para outro, refere-se à amplitude das crenças de auto-eficácia. A magnitude refere-se aos sentimentos relacionados aos níveis de dificuldade na realização ou não da tarefa. Quanto maior a complexidade, a dificuldade em se executar determinada tarefa, mais forte é a percepção da auto-eficácia. Da mesma forma, quanto mais fácil é considerada a tarefa, menor é a percepção da auto-eficácia.

2.2.2 Auto-eficácia Acadêmica

As pessoas que têm um forte senso de auto-eficácia centram a sua atenção na análise e voltam esforços para descobrir soluções para os problemas (Bandura & Wood, 1989). Alunos com forte crença de auto-eficácia participam mais facilmente, trabalham mais e persistem por mais tempo diante das dificuldades que alunos com fraca crença de auto-eficácia (Pajares & Schunk, 2001a).

Albiero-Walton (2003) identificou que os estudantes com melhores desempenhos apresentam maiores níveis não só de auto-eficácia na formação superior, mas também de persistência, de motivação e de integração, o que corrobora as pesquisas de Pajares (1996) e Schunk (1995), que têm demonstrado que a auto-eficácia influencia a motivação acadêmica, o aprendizado e a realização dos estudantes.

Para Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011) a auto-eficácia na formação superior é um importante preditor de performance obtida nos créditos cursados e do desempenho acadêmico do aluno. Da mesma forma, Multon, Brown e Lent (1991) revelaram relações positivas e estatisticamente significativas entre as crenças de auto-eficácia, o desempenho e a persistência acadêmicos. Similar entendimento é disposto por Dias e Azevedo (2001), que identificaram que a auto-eficácia na formação superior é determinante para o rendimento acadêmico.

No entanto, o ambiente escolar vai influenciar, ainda que parcialmente, no desenvolvimento da auto-eficácia e consequente envolvimento e participação dos alunos na escola (Borman & Overman, 2004). Isso porque o meio acadêmico pode ou não contribuir para o desenvolvimento da percepção de autonomia e os relacionamentos sociais, que por sua vez influenciam a realização de auto-eficácia acadêmica (Pajares & Schunk, 2001b).

Bandura (1997) afirma que as crenças de auto-eficácia influenciam a escolha de tarefas, o esforço despendido, a persistência diante das dificuldades, a resistência e a conquista.

Pesquisas brasileiras voltadas para a área acadêmica têm focado seus esforços no estudo das relações entre desempenho, motivações e auto-eficácia de alunos (Macedo, 2009; Guerreiro, 2007; Dobarro, 2007; Loureiro, 2001), bem como na investigação das crenças de auto-eficácia pessoal e profissional de docentes (Fregoneze, 2000; Venditti Júnior, 2005; Iaochite, 2007). No contexto escolar, a auto-eficácia acadêmica dos alunos é estudada sob a ótica do processo ensino-aprendizagem, principalmente nos domínios da matemática (Souza & Brito, 2008; Torisu & Ferreira, 2009). Menos ênfase é dedicada à esfera da língua portuguesa, cujas pesquisas objetivam analisar desempenho acadêmico e motivação (Zambon, 2006) e desempenho acadêmico e competência social (Sapienza, 2007). Cabe, no entanto, salientar os resultados da pesquisa de Neves e Faria (2007) que sugerem que alunos com crenças fortes de auto-eficácia nessas duas disciplinas tendem a apresentar forte crença de auto-eficácia geral.

Bandura (1993) aponta que é necessário fornecer ao alunado ferramentas intelectuais, autocrenças e capacidades regulatórias que permitam o fortalecimento da educação. Nesse sentido, pesquisas têm definido como objetivo o desenvolvimento das crenças de auto-eficácia dos alunos (Bandura, 1993; Souza, 2006; Costa & Boruchovitch, 2006).

Bandura e Wood (1989) realizaram um estudo com estudantes de administração de empresas baseado em simulações de tomada de decisões empresariais. No experimento, os autores descobriram que os alunos apresentavam tendência em desenvolver uma forte auto-eficácia quando eram levados a crer que influenciariam a empresa simulada e quando as metas estabelecidas eram consideradas fáceis.

Embasados no pressuposto de que a auto-eficácia atua como facilitadora da gestão pessoal do indivíduo, Lent, Hackett e Brown (1999) evidenciaram uma relação entre desempenho e auto-eficácia. A assertiva se fundamenta na relação triádica pessoa-ambiente-comportamento, na qual os comportamentos, os desempenhos e as escolhas da pessoa encontram-se interligados. Para Bandura (1986), uma forte auto-eficácia auxilia a manutenção do desempenho, mesmo diante de situações adversas.

Cabe ressaltar que o fato de o indivíduo ter uma forte crença de auto-eficácia não é o suficiente para um bom desempenho acadêmico. Em outras palavras, a auto-

eficácia não compensa a falta de competências. No entanto, crenças fragilizadas de auto-eficácia podem inibir o desenvolvimento acadêmico da pessoa, uma vez que o sujeito com frágil auto-eficácia tende a evitar certas tarefas que julga ser por demais complexas. Crenças positivas de auto-eficácia, por sua vez, facilitam a obtenção de sucesso em dada esfera, desde que a pessoa possua níveis mínimos das competências requeridas para tal domínio (Lent, Hacket & Brown, 1999).

De maneira similar, o desenvolvimento do interesse por parte dos estudantes depende parcialmente da auto-eficácia (Pajares & Schunk, 2001a). Ou seja, a auto-eficácia tem suas limitações e não se constitui como a solução milagrosa para todos os problemas acadêmicos vivenciados pelo estudante.

2.2.3 Auto-eficácia e outros constructos

As pesquisas sobre motivação carregam consigo muitas terminologias. Embora, à primeira vista, eles pareçam sinônimos, não o são. Bandura (1986) menciona que há distinção entre auto-eficácia e as expectativas de resultados. A auto-eficácia tem em seu cerne as crenças do indivíduo quanto a suas capacidades próprias em empreender ações, já as expectativas de resultado fazem referência aos efeitos das ações empreendidas. Em outras palavras, uma se relaciona à ação e outra ao resultado. Exemplificando: um aluno que possua forte auto-eficácia para resolver exercícios de custo pode apresentar expectativa de que o professor não valorize seu desempenho. Logo, suas expectativas de resultados são negativas. No caso específico de as expectativas de resultados apresentarem-se de maneira negativa, observa-se uma convergência com a síndrome do impostor.

Para Schwarzer e Hallum (2008), o conceito de auto-eficácia apresenta três aspectos centrais: (i) a auto-eficácia implica uma atribuição interna – o indivíduo como a causa da ação; (ii) é prospectiva, referindo-se a comportamentos futuros; e (iii) é um constructo operativo, sendo um bom preditor do atual comportamento. São esses aspectos que distinguem a auto-eficácia de outros constructos como o autoconceito, e a autoestima (Schwarzer & Hallum, 2008). O mesmo entendimento é disposto por Silva e Vendramini (2005). Segundo as autoras, enquanto a autoestima está relacionada à avaliação que a pessoa faz de si própria, a auto-eficácia tem em seu cerne o julgamento que o indivíduo faz da sua capacidade de executar tarefas específicas, já o autoconceito é um constructo mais amplo que incorpora aspectos relacionados às crenças pessoais sobre sua competência individual, porém em um contexto mais geral.

No entanto, isso não significa que os constructos sejam concorrentes. Pelo contrário, eles são complementares. Atuando dentro de um cenário específico, com riqueza de peculiaridades, encontra-se a auto-eficácia. De maneira mais abrangente encontra-se o autoconceito, relacionado a ambientes mais gerais, menos específicos. Exemplificando a complementaridade entre os constructos, tomemos por suposição que um aluno apresente uma robusta auto-eficácia para resoluções de exercícios de contabilização. Seu autoconceito no domínio contabilização certamente será tão robusto quanto sua auto-eficácia. No entanto, esse mesmo aluno, se frente a um problema, por exemplo, específico de contabilização de Imposto de Renda, pode se considerar incapaz de resolvê-lo. Nesse caso, embora o autoconceito seja robusto em contabilização, sua crença de auto-eficácia apresenta-se fragilizada. É sob esse entendimento de que a auto-eficácia existe em esferas específicas, particulares, que Bandura (1986, 1997) aponta para que a auto-eficácia seja medida em domínios particulares.

Criticando a proposição de Bandura, Schwarzer e Hallum (2008) afirmam que existe uma crença de auto-eficácia geral que se refere à confiança global do indivíduo em sua capacidade de enfrentamento em uma ampla gama de situações exigentes. Para os autores, se a auto-eficácia é empregada na literatura como um preditor de grandes resultados, como a qualidade de vida, bem-estar, adaptação geral e da saúde, é plausível a utilização de uma medida de auto-eficácia geral.

2.2.4 Gênero, Etnia e Auto-eficácia

Bandura (1999) elenca que as condições e o *status* socioeconômico do indivíduo exercem influência no senso da auto-eficácia. Graham (1994), Pintrich e Schunk (1996) revelaram que os estudantes das minorias sociais apresentam crenças mais fracas de auto-eficácia que os demais alunos.

A pesquisa de Borman e Overman (2004) foi desenvolvida a partir de uma amostra da população pobre americana. Os pesquisadores compararam as características dos negros e latinos com os brancos. Embora toda a população pesquisada fosse constituída por alunos classificados como pobres, os estudantes afro-americanos e latinos apresentaram auto-eficácia mais frágil que os alunos brancos.

Ainda que as expectativas de resultados dos afro-americanos sejam elevadas, os resultados acadêmicos obtidos por eles ficam aquém dos demais estudantes (Graham, 1994). Com base nos dados do censo nacional de 1980, Hughes e Demo

(1989) constataram que os afro-americanos apresentam elevada auto-estima, porém uma frágil crença de auto-eficácia. O estudo ainda relatou que a auto-eficácia dos afro-americanos é mais baixa que a dos brancos. Isso se deve, segundo eles, à discriminação racial institucionalizada no país.

Quanto à crença de auto-eficácia entre gêneros, o tema é controverso. Para Pajares e Schunk (2001a) a diferença de gêneros está ligada ao nível de desenvolvimento da pessoa. Em seu trabalho, dissertaram sobre o enfraquecimento no ensino médio das crenças de auto-eficácia das meninas no domínio da matemática. Similar estudo foi desenvolvido por Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (2001), cuja descoberta afirma que as diferenças entre gêneros quanto às crenças de auto-eficácia matemática aumentam com o avanço na escolaridade.

Contrariamente ao obtido nesses estudos, a pesquisa de Yunus e Ali (2009) revelou níveis mais altos de auto-eficácia nas mulheres na aprendizagem de matemática. A explicação para esse contraste sustenta-se em dois pilares. Primeiro, o cenário em que os estudos são desenvolvidos constitui fator imprescindível na análise dos resultados. Regiões distintas, culturas diferentes e organizações sociais são exemplos de alguns constituintes do contexto humano que influencia seu desenvolvimento. Segundo, a maneira como as crenças de auto-eficácia desenvolvem-se. Bandura (1986, 1997) defende que são as condições socioculturais os fatores determinantes no desenvolvimento das crenças de auto-eficácia.

2.2.5 Medidas de Auto-eficácia

A construção do conhecimento parte, essencialmente, da teoria científica que embasa e alicerça a pesquisa. Assim, a avaliação do constructo deve, fundamentalmente, possuir coerência teórica. Especificamente, a auto-eficácia pode variar conforme a área do comportamento. Uma pessoa pode ter uma elevada crença de auto-eficácia para jogar tênis e baixa crença para tocar violão, por exemplo. Nas palavras de Bandura (1997, p.3) “(...) a auto-eficácia percebida não é relativa ao número de habilidades que se tem, mas com o que você julga poder fazer com o que você tem, sob uma variedade de circunstâncias.” Nesse sentido, Bandura (2006) preconiza um modelo no qual as medidas de eficiência se refiram a uma situação particular, o que propicia uma predição melhor que medidas globais.

Para Bandura (1997), as medidas de auto-eficácia devem ser desenvolvidas de maneira específica com o domínio do que está sendo estudado, pois “(...) as crenças

de auto-eficácia devem ser mensuradas em termos de julgamentos particularizados de capacidades que podem variar em diferentes áreas de atividade, diferentes níveis de exigências dentro de uma mesma área de atividade e em diferentes circunstâncias” (Bandura, 1997, p.6). Porém, cabe salientar que, ainda que o constructo da auto-eficácia seja específico, ele é relativo a diversos domínios (Bandura, 1997). Assim, a especificidade do domínio não deve ser encarada como uma esfera microscópica, pois reduzir os julgamentos de auto-eficácia de maneira atomística pode resultar em uma avaliação insignificante. Pajares & Olaz (2008) apontam que a especificidade de domínio não deve ser vista como uma especificidade situacional extrema, cujo resultado perderá o sentido de utilidade prática.

Para Bandura (1986, 1997) a avaliação da auto-eficácia exige a construção de instrumentos particulares, contextualizados conforme as especificidades da área a ser pesquisada. A construção da escala toma, portanto, caráter único e personalizado frente ao objetivo do estudo e seu desenvolvimento requer preceitos metodológicos robustos e fundamentados. Contra esse posicionamento e apoiados por estudos que têm apresentado uma correlação positiva entre a auto-eficácia - conforme preconizada por Bandura - e a auto-eficácia geral (e.g. Neves & Faria, 2006) Scholz, Gutiérrez Doña, Sud, e Schwarzer (2002) afirmam que o grau de especificidade de generalidade varia com as disposições do contexto, o que justifica a utilização de uma escala de auto-eficácia geral.

A mensuração da auto-eficácia exige, para Bandura (1997), a avaliação de contextos particulares nas três dimensões do constructo: intensidade, generalidade e magnitude. Como o constructo auto-eficácia se caracteriza pela certeza que a pessoa tem em sua capacidade em superar os problemas, em encontrar soluções (Bandura, 1997), a assertiva “eu vou conseguir” é a expressão cabível no instrumento de mensuração da auto-eficácia. Segundo Bandura (1989, 1998), as escalas de auto-eficácia medem as crenças das pessoas a respeito de sua capacidade em cumprir diversos estágios de tarefas em determinada área.

Essa restrição imposta por Bandura é criticada por Chen, Gully e Eden (2001). Para eles, Bandura reduziu a auto-eficácia a um foco estreito, o que tem limitado a pesquisa da teoria como uma construção específica de determinada tarefa. Mais recentemente, entretanto, esse paradigma está sendo superado. Alguns pesquisadores têm buscado estudar a generalidade da auto-eficácia, o que é chamado de auto-eficácia geral (Scholz et al., 2002; Chen et al., 2001). A auto-eficácia geral pode ser entendida

como a crença em sua competência global para realizar tarefas diante de uma variedade de situações (Eden, 2001; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).

Ao invés de mensurar a auto-eficácia em uma esfera atômica do universo acadêmico, como seria, por exemplo, na pesquisa sobre auto-eficácia em matemática, as pesquisadoras Neves e Faria (2006) desenvolveram seu trabalho objetivando a construção e validação de uma escala de auto-eficácia acadêmica. Para isso, as autoras seguiram três fases sequenciais. A primeira delas consistia em desenvolver uma fundamentação teórica robusta que comportasse os elementos conceituais e metodológicos utilizados ao longo da construção do instrumento. Alicerçada pela fundamentação teórica, a segunda fase se propunha a definir as características e a formatação do instrumento em consonância com os objetivos da avaliação. Finalmente, à terceira fase cabia testar o instrumento considerando as dimensões de vocabulário, entendimento, adequação e refinamento do questionário.

As autoras optaram por correlacionar a auto-eficácia acadêmica com auto-eficácia matemática e em língua portuguesa, de maneira que, paralelamente ao desenvolvimento da escala de auto-eficácia acadêmica, cujo teor é mais abrangente, as autoras aplicavam as escalas de auto-eficácia em matemática e língua portuguesa, mais específicas, conforme preconizado por Bandura (2006). Os resultados encontrados evidenciaram fortes correlações entre as três dimensões de auto-eficácia. A escala de auto-eficácia acadêmica também apresentou uma consistência interna robusta, cujo *alpha* de Cronbach foi superior a 0,8. Assim, embora o intuito fosse construir uma escala de auto-eficácia acadêmica, o resultado final se resumiu a correlacionar a auto-eficácia em domínios específicos, língua portuguesa e matemática, à auto-eficácia acadêmica, se ressentindo de estudos posteriores que aprofundassem e explorassem o tema.

Por outro lado, Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010), sustentadas pela proposição de auto-eficácia geral de Eden (2001), propuseram o termo “auto-eficácia na formação superior” para definir as crenças dos estudantes universitários no domínio do ensino superior. Para as autoras,

(...) as tarefas envolvidas no ensino superior possuem especificidades que devem ser consideradas quando se pretende identificar a crença do estudante em sua capacidade de vivenciar o amplo e diverso domínio de atividades e exigências presentes na formação superior. (p.268)

Alicerçadas sobre esse entendimento, Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010) desenvolveram o instrumento Escala de auto-eficácia na formação superior para mensurar o constructo auto-eficácia dos universitários. Elas partiram dos aspectos encontrados na literatura sobre a experiência acadêmica e destacaram 5 grandes grupos: (1) estudo; (2) interpessoal; (3) pessoal; (4) carreira; (5) institucional. Segregados nesses grupos, estão os 34 itens, em formato de Likert, classificados de 1 (pouco capaz) a 10 (muito capaz).

2.3 Síndrome do impostor

Para Bandura (1982, p.125), “(...) as pessoas são influenciadas mais pela forma como elas lêem suas performances de sucesso, do que o sucesso, por si só (...)”¹³. Nesse sentido, a síndrome do impostor, também conhecida como fenômeno impostor, pode ser entendida como um empecilho ao desenvolvimento da auto-eficácia, uma vez que os impostores julgam que seu sucesso é obra do acaso e não resultado de sua capacidade.

A síndrome do impostor foi introduzida na literatura por meio da descoberta de Clance e Imes (1978) depois de estudarem mais de cem mulheres que, embora apresentassem sucesso acadêmico e profissional, se julgavam impostoras. Essas mulheres acreditavam que, graças à sua personalidade e habilidades sociais, criaram uma fachada enganosa de inteligência. Mesmo quando expostas ao resultado positivo das tarefas desenvolvidas, essas mulheres negavam o resultado e temiam a descoberta de sua inadequação intelectual (Clance & Imes, 1978).

A síndrome do impostor é um constructo multidimensional que apresenta fatores como os sentimentos de fraude, o medo de que os outros descubram a fraude, a dificuldade de se apropriar do sucesso, a orientação para elevadas realizações e o gasto de energia para manter o ciclo da síndrome (Chrisman, Pieper, Clance, Holland & Glickauf-Hughes, 1995; Holmes, Kertay, Adamson, Holland & Clance, 1993; Brems, Baldwin, Davis & Namyniuk, 1994).

Mas afinal qual a relevância da síndrome do impostor? Clance e O’Toole (1988), afirmam que

A resposta a esta importante questão é que impostores auto declarados não podem alcançar tudo o que eles são capazes de alcançar, e eles não desfrutam seus sucessos. Impostores não possuem um sentido realista

¹³*Because people are influenced more by how they read their performance successes than by the successes per se (...)*

de sua própria competência e não têm plenos poderes para internalizar os seus pontos fortes, aceitar seus déficits, e viver com alegria. Se os sentimentos impostor são intensos, os portadores da síndrome podem recusar oportunidades para avançar. Eles não podem simplesmente tentar realizar os seus sonhos, fixando-se em vez disso, ao que parece seguro. Ansiedade, insegurança, medo do fracasso e culpa sobre o sucesso minam sua capacidade de funcionar em seu mais alto nível.¹⁴ (p.2)

Muitos trabalhos versam a síndrome do impostor como uma doença, passível de tratamento (Clance & Imes, 1978; Bernard, Dollinger & Ramaniah, 2002; Castro, Jones & Mirsalimi, 2004). A abordagem dada à síndrome do impostor nesse trabalho não é patológica. O intuito é o de buscar uma possível relação entre o fenômeno, a auto-eficácia e o desempenho acadêmico nos grupos sociais considerados minorias.

Para os impostores, as pessoas superestimam sua inteligência e competência. Em um estudo sobre o fenômeno, Clance (1985) relatou que os impostores rapidamente se recordavam de algum *feedback* negativo e foram incapazes de aceitar receber um *feedback* positivo. Resultado similar foi encontrado na pesquisa de Clance e O'Toole (1988) cuja revelação destacava que os impostores negam qualquer evidência de suas habilidades, rejeitam qualquer afirmativa positiva sobre seu sucesso e, intimamente, generalizam excessivamente as implicações de eventual mau desempenho.

Para eles, a descoberta de que são uma fraude é algo inevitável, o que lhes traz, entre outros sentimentos, sofrimento. Para Cozzarelli e Major (1990), os impostores buscam então negar toda e qualquer evidência externa que afirme sua inteligência. Clance e O'Toole (1988) pesquisaram, tendo por base a psicoterapia, as características comuns das mulheres com fortes crenças impostoras. Nessa pesquisa, o grupo estudado incluía estudantes universitárias e corpo docente. As características encontradas incluem ansiedade, medo de avaliação, medo do fracasso, sentimento de culpa, quando bem sucedido, dificuldade de internalização positiva de *feedback*, tendência a superestimar habilidades de outrem juntamente com subestimar suas próprias, crenças distorcidas sobre inteligência e antecedentes familiares, incluída aqui a falta de apoio.

¹⁴*The answer to this important question is that self-declared impostors may not be achieving all that they are capable of achieving, and that they are not enjoying their successes. IP sufferers do not have a realistic sense of their own competence and are not fully empowered to internalize their strengths, accept their deficits, and function with joy. If impostor feelings are intense, IP sufferers may turn down opportunities to advance. They may simply not attempt to meet their dreams, settling instead for what seems certain. Anxiety, self-doubt, fear of failure, and guilt about success undermine their ability to function at their highest level.*

O fenômeno do impostor se alastra por vários aspectos da vida do indivíduo. Pesquisas relatam que impostores tiveram suas escolhas de carreira afetadas (Clance & O'Toole, 1988). Além disso, o impostor trabalha de maneira acentuada buscando a perfeição e demonstra comportamento *workaholic*¹⁵ (Cowman & Ferrari 2002). Clance (1985) destaca ainda que os impostores apresentem tendências para reter o trabalho que deveria ser compartilhado e/ou delegado por medo de serem julgadas. Os impostores criam, para si e seus pares, padrões elevados para o sucesso e, não raro, necessitam ser o melhor em alguma coisa, para se sentirem especiais (Clance & Imes, 1978).

Os portadores da síndrome do impostor duvidam da sua inteligência, atribuem suas realizações à sorte ou esforço demasiado e acreditam que os outros superestimam suas capacidades apesar das evidências serem contrárias (Clance & Imes, 1978). O medo de ser descoberto pelos outros como uma fraude aterroriza os portadores da síndrome do impostor (Clance, Dingman, Reviere & Stober, 1995).

O comportamento impostor segue um ciclo que reforça a crença de que seu sucesso não provém de suas habilidades. Assim, diante de determinada tarefa, emergem desse ciclo dois tipos de comportamentos: i) o excesso de preparo e ii) a procrastinação (Clance et al., 1995; Clance & Imes, 1978).

O primeiro tipo de comportamento envolve dedicação e trabalho duro. O temor de que "minha estupidez será descoberta" está constantemente presente e, conseqüentemente a mulher estuda ou trabalha arduamente para evitar a descoberta. O excesso de esforço empregado resulta no excelente desempenho e aprovação das autoridades. O ciclo, se preocupar com inteligência - trabalhar duro e estratégias de encobrimento - boas notas ou bom desempenho - aprovação e bons sentimentos temporários - é reforçado. A mulher se sente eufórica temporariamente e tais sentimentos de sucesso fazem do ciclo algo muito difícil de se desistir. (...) No entanto, o sucesso é um vazio, e os bons sentimentos são de curta duração (...) ¹⁶ (Clance & Imes, 1978, p.4)

¹⁵ Termo inserido em 1968 pelo psicólogo americano Wayne Oates, no artigo intitulado "On being a 'workaholic'". Segundo Oates, o *workaholicism* é definido como um vício, uma compulsão, ou ainda uma necessidade incontrolável de trabalhar incessantemente. Ver: Oates, W. (1971). *Confessions of a workaholic: the facts about work addiction*. New York: World Publishing.

¹⁶*The first type of behavior involves diligence and hard work. The fear that "my stupidity will be discovered" is constantly present; consequently the woman studies or works very hard to prevent the discovery. Hard work and study pay off in excellent performance and approval from authorities. The cycle, worry about intelligence -- hard work and cover-up strategies -- good grades or performance -- approval and temporary good feelings, is reinforcing. The woman feels elated temporarily and such feelings of success make the cycle very hard to give up. (...) However, the success is an empty one, and the good feelings are short lived (...)*

Se o impostor opta em atuar pelo excesso de preparo, ele começará a trabalhar na tarefa imediatamente ao recebê-la e despenderá muito mais tempo e trabalho do que o necessário (Cowman & Ferrari, 2002). Uma vez que executou adequadamente a tarefa proposta, aflora a crença de que o sucesso foi fruto de trabalho pesado e uma melhor preparação face aos demais concorrentes, e, portanto, são impostores. Alternativamente, se o impostor procrastinou, isto é, deixou para a última hora e terminou a tarefa em cima do prazo, mas, ainda assim logrou êxito, o sucesso é atribuído à sorte (Clance et al., 1995; Clance & Imes, 1978). Paira, no entanto, uma pergunta: no caso de fracasso, o impostor atribuiria seu insucesso à procrastinação? O estudo de Cowman e Ferrari (2002) responde parcialmente essa questão. Sua pesquisa buscou examinar a relação entre tendências impostoras, comportamentos diferentes e as variáveis afetivas. Os achados apontaram correlação entre o fenômeno impostor, o comportamento de *self-handicapping*¹⁷ e a propensão à vergonha.

Temendo um possível fracasso futuro, os impostores não aceitam, tampouco apreciam seu sucesso, e desenvolvem para si avaliações pessoais negativas (Clance et al., 1995).

2.3.1 Origens da Síndrome do Impostor

Clance e Imes (1978) sugeriram que o fenômeno impostor se desenvolve no seio familiar. Embora inconclusivo, possivelmente por ter se originado na década de 70, época em que a chamada emancipação feminina ainda dava seus primeiros passos, o estudo pioneiro revelou duas origens para o fenômeno impostor na amostra estudada. O primeiro grupo era composto por mulheres que tinham um irmão ou parente próximo o qual era designado como “o inteligente” da família. A essas mulheres a família atribuía o título de “sensíveis”. Quando vão para a escola, as mulheres buscam mostrar sua inteligência, se destacando no âmbito escolar. No entanto, segundo as autoras, a família continua a ignorar esse sucesso. Assim, essas mulheres nunca conseguem provar para a família que são tão ou mais inteligentes que o irmão/parente próximo e iniciam, em seu íntimo, a duvidar de sua capacidade intelectual, questionando-se se suas boas notas não são reflexos de suas habilidades sociais e de seus encantos.

¹⁷O *self-handicapping* foi teorizado por Edward E. Jones e Steven Berglas e corresponde a obstáculos criados pelo indivíduo para justificar seu desempenho. Ver: Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200-206.

O segundo grupo era composto por mulheres cujas famílias, desde os primeiros anos de vida, apoiavam, incentivavam e afirmavam a superioridade da criança em vários aspectos – intelectual, de talento, de aparência e de personalidade. A criança começa a desconfiar das percepções de seus pais, já que sempre são elogiadas, e começa a duvidar de sua capacidade quando vai para a escola e percebe que para permanecer em evidência, no tocante às notas, ela precisa estudar. Como sua crença internalizada é a de que consegue executar tarefas de maneira perfeita com facilidade, e se depara com a necessidade de se aplicar para atingir esse objetivo, a criança conclui que ela não é inteligente.

As crianças vivem, como os adultos, em sociedade. Culturalmente falando, o que é socialmente desejável no sexo masculino difere do que o que é valorizado no sexo feminino (Clance et al., 1995). Em outras palavras, a sociedade impõe valores distintos para meninos e meninas. Esperam-se dos homens características agrupadas em torno de competência e objetividade. Às mulheres cabem a expressividade e o carinho. Assim, as mulheres atribuem seu sucesso em favor das características tradicionalmente femininas e não de sua competência (Clance et al., 1995).

No entanto, essa visão de desenvolvimento da síndrome do impostor pela sociedade não se restringe a gênero. Discutindo sobre o poder da hierarquia existente na sociedade, McIntosh (1985, citado por Clance et al., 1995) afirma que o poder está concentrado nas mãos de homens brancos, cabendo aos demais componentes as esferas fundadoras da base da pirâmide. Nesse sentido, pessoas que enfrentam as expectativas de estereótipos, como os negros, os homossexuais e os deficientes, tendem a se sentir impostores quando ascenderem outros níveis da pirâmide às quais a sociedade dita não lhes pertencer.

2.3.2 Síndrome do Impostor e Academia

Os estudos no Brasil ainda são incipientes quando se trata da síndrome do impostor. É necessário detectar a existência e dimensionar o atingimento do fenômeno na construção do conhecimento, principalmente ao se analisar a predominância da síndrome entre universitários. Tomando os EUA como exemplo, a incidência e prevalência da síndrome do impostor em ambientes acadêmicos são estatisticamente altas: a pesquisa de Holmes et al. (1993) relatou que 30% de uma amostra de estudantes manifestaram um grau substancial de sentimentos impostor, já o estudo de Castro et al. (2004) revelou que 80% dos alunos relataram pelo menos níveis moderados. Na

mesma linha de pesquisa, Henning, Ey e Shaw (1998) revelaram que 30,2% dos alunos das áreas de enfermagem, farmacêutica e odontológica apresentaram sintomas do fenômeno impostor.

A primeira geração dos estudantes a se graduarem, assim chamado o grupo de estudantes que foram os primeiros em suas famílias a obter um diploma universitário, apresenta maior probabilidade de desenvolver a síndrome do impostor (Harvey & Katz, 1985, citado por Roskowski, 2010).

Os estudantes universitários foram protagonistas em outros estudos. McGregor, Gee e Posey (2008) examinaram a relação entre depressão e síndrome do impostor em universitários e encontraram correlação positiva entre os sintomas. Brems et al. (1994), por sua vez, relataram que um bom relacionamento professor-aluno depende, ainda que parcialmente, do nível do fenômeno impostor do professor. Especificamente, o estudo sugeriu que os professores com menores índices de síndrome do impostor eram considerados, nas perspectivas de seus alunos, melhores instrutores e revelavam-se mais propensos a disponibilizarem-se como mentores e conselheiros. O estudo de Cokley et al. (2013) tinha como público alvo as pessoas classificadas como minoria social e objetivava examinar as diferenças entre elas nos níveis de estresse, síndrome do impostor e saúde mental. Seus achados apontam que o fenômeno impostor se revelaram preditores mais robustos de saúde mental que os níveis de estresse. Entretanto, não é apenas na relação aluno-aprendizagem que o fenômeno impostor se revela, Roskowski (2010) pesquisou a incidência da síndrome do impostor nos estudantes que figuram como *counseling trainee*, e encontrou a presença de níveis moderados ou elevados de sintomas do fenômeno impostor em 88% dos *counseling trainees*.

As pesquisas sobre a síndrome do impostor costumemente emergem a dimensão negativa do fenômeno. Há estudos que correlacionam o fenômeno impostor nos estudantes com elevados graus de ansiedade (Clance & Imes, 1978), baixo grau de auto-estima (Cozzarelli & Major, 1990), vergonha, culpa e *self-handicapping* (Cowman & Ferrari, 2002).

Os alunos impostores tendem a subjugar sua habilidade acadêmica. Desvalorizam sua imagem diante de outras pessoas (Cowman & Ferrari, 2002). O impostor acredita não merecer o sucesso. Criar obstáculos para justificar o desempenho é uma maneira utilizada pelos impostores como meio para se preservar do medo do fracasso (Cowman & Ferrari, 2002). Baseado nesse pressuposto, Ferrari (2005) levantou a hipótese de que os estudantes impostores, por acreditarem ser uma

fraude, poderiam, em seu percurso acadêmico, se engajar em comportamentos de cola e plágio. No entanto, sua pesquisa descobriu que os estudantes que manifestam tendências de impostor apresentam taxas mais baixas de fraude e plágio como meio para obter sucesso acadêmico que os demais alunos.

Ainda analisando os comportamentos estudantis, King e Cooley (1995) encontraram correlação entre o bom desempenho acadêmico, mensurado por altas notas, com o alto nível de incidência da síndrome do impostor.

2.3.3 Síndrome do Impostor e outros constructos

A síndrome do impostor costumeiramente é associada a distúrbios psicológicos (Roskowski, 2010). Uma possível explicação para essa associação pode estar na literatura existente sobre o fenômeno. Há estudos que emergem a relação entre a síndrome do impostor e a depressão, a ansiedade, as distorções cognitivas (Clance & Imes, 1978; Clance & O'Toole, 1988), a saúde mental e estresse (Cokley et al., 2013).

Somadas a tais inferências as particularidades da síndrome do impostor, o conceito pode ser confundido com negatividade, baixa auto-estima, ou ansiedade social (Roskowski, 2010). No entanto, Chrisman et al. (1995) revelaram que as respostas às medidas de auto-estima, depressão e ansiedade social são mais positivamente associadas às respostas de outras medidas destes mesmos constructos do que com as respostas às medidas do fenômeno impostor. Portanto, embora o fenômeno impostor apresente características de depressão, de fraca auto-estima e ansiedade social, o constructo é distinto, pois contém componentes exclusivos, como os sentimentos de fraude (Roskowski, 2010).

2.3.4 Gênero e Síndrome do Impostor

Como já discutido anteriormente, a síndrome do impostor tem, ligada a suas raízes, a peculiaridade do gênero. A pesquisa que originou o constructo tinha, em sua essência, o quesito feminino em evidência. Naturalmente as pesquisas seguintes perseveraram na mesma ideologia, buscando evidenciar e correlacionar a síndrome do impostor ao gênero feminino. Estudos contemporâneos procuram, ainda hoje, enaltecer possíveis diferenças encontradas entre gêneros, como, por exemplo, nas pesquisas de Cokley et al., (2013), McGregor, Gee e Posey (2008), Henning et al. (1998) e King e Cooley (1995).

A quebra desse paradigma se deu graças a estudiosos que se debruçaram sobre o tema e revelaram que a síndrome não é uma peculiaridade do gênero feminino. Homens e mulheres apresentam índices semelhantes do fenômeno impostor (Holmes et al., 1993). Em um estudo com estudantes universitários, Harvey (1981) descobriu maior incidência de impostores entre os alunos de honra, independentemente do gênero. Da mesma forma, outras pesquisas não revelaram diferença de gênero na prevalência da síndrome do impostor (Roskowski, 2010; Ferrari, 2005; Castro et al., 2004; Cowman & Ferrari 2002; Bernard et al., 2002; Fried-Buchalter, 1997; Cozzarelli & Major, 1990; Cokley et al., 2013).

Roskowski (2010) menciona que a pesquisa de Harvey e Katz (1985) observou que homens e mulheres que atuam em áreas profissionais dominadas pelo sexo oposto são mais suscetíveis à síndrome do impostor. Diversos campos profissionais foram pesquisados e o fenômeno do impostor foi encontrado, independentemente do gênero, entre profissionais de marketing (Fried-Buchalter, 1997), de enfermagem, medicina, direito, trabalho social, ensino superior e artes (Clance & Imes, 1978; King & Cooley, 1995).

2.3.5 Medidas de Síndrome do Impostor

Foi no ano de 1981, após a eclosão do constructo síndrome do impostor, que a *Harvey Impostor Phenomenon Scale* – HIPS - foi desenvolvida, com o intuito de padronizar a mensuração do fenômeno impostor. Essa escala contém 14 itens que procuram mensurar a presença de cognições e sentimentos associados à síndrome do impostor (Chrisman et al., 1995; Holmes et al., 1993). Por se tratar de uma medida inaugural no tangente à teoria, foi largamente utilizada nos estudos iniciais sobre o fenômeno (Roskowski, 2010). No entanto, algumas amostras apresentaram baixa consistência interna (Bernard et al., 2002), e, dentre os três instrumentos existentes para a mensuração do fenômeno, a HIPS é a que apresenta maior variabilidade dos níveis de confiabilidade (Roskowski, 2010). Além disso, Holmes et al. (1993) sugerem ainda que a redação utilizada na escala HIPS apresenta forte predominância de desejabilidade social¹⁸ e afirmam que a escala não se mostra adequada para diferenciar os impostores dos não impostores.

¹⁸Termo utilizado para designar testes que apresentam questões com características tendenciosas de modo que o respondente seja direcionado a dissimular sua real resposta de maneira a ser aceitável. Ver: Gouveia, V. V., Guerra, V. M., Sousa D. M. F., Santos, W. S., & Costa, J. M. (2009). Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne: evidências de sua validade fatorial e consistência interna. *Avaliação Psicológica*8(1), 87-98.p

Buscando aplacar as críticas quanto à mensuração da síndrome do impostor, Clance (1985) desenvolveu um novo instrumento. A escala, denominada *Clance Impostor Phenomenon Scale* (CIPS; Clance, 1985), foi projetada visando a exploração dos atributos clinicamente observados (Holmes et al, 1993). Compõem o questionário 20 itens que contêm fatores que identificam (a) medo da avaliação, (b) o medo de não ser capaz de repetir o sucesso, e (c) o medo de ser menos capaz do que os outros. A classificação dos itens é feita em uma escala do tipo Likert, de cinco pontos, variando de 1 (não é de todo verdade) a 5 (muito verdadeiro). As perguntas socialmente desejáveis foram reduzidas através de uma formulação coerente de itens que reconhecem o sucesso do indivíduo (Clance, 1985).

Pesquisas posteriores trataram de analisar a validação e consistência dessa escala (Chrisman et al., 1995) e têm suportado a afirmativa de que a escala CIPS (Clance, 1985) é válida (Cozzarelli & Major, 1990; Holmes et al., 1993). A consistência interna da escala bem como a distinção entre impostores e não impostores se apresentam robustas, com alfas de Cronbach de 0,92 e 0,96, respectivamente (Chrisman et al., 1995; Holmes et al., 1993). Diante desses resultados, Holmes et al. (1993) afirmam que a escala CIPS é mais sensível e mais confiável que a escala HIPS.

Alegando que o termo “síndrome do impostor” denota uma categoria diagnóstica específica, Kolligian e Sternberg (1991) propuseram a terminologia "fraude percebida" e desenvolveram em sua pesquisa a escala *Perceived Fraudulence Scale* (PFS).

A escala é composta por 51 itens sustentados em dois grandes fatores, Inautenticidade e Depreciação. Diferentemente da HIPS, a PFS apresenta boa consistência interna, com alfas de Cronbach de 0,94 (Chrisman et al., 1995) e 0,95 (Kolligian & Sternberg, 1991). Chrisman et al. (1995) encontraram forte correlação positiva entre as escalas CIPS e PFS ($r = 0,78$, $p < 0,01$), porém os pesquisadores advertem não acreditar que a escala possa representar o estudante universitário. Isso talvez possa explicar a escassez de pesquisas que utilizam esse instrumento. Comparativamente à escala CIPS, o instrumento de Kolligian e Sternberg (1991) carrega maior desejabilidade social (Chrisman et al., 1995).

O instrumento utilizado nesta pesquisa para a mensuração do fenômeno impostor é a escala de Clance (1985), pois, embora a validade das escalas CIPS e PFS sejam similares (Chrisman et al., 1995), a CIPS privilegia a parcimônia, uma vez que seu questionário é mais curto. Nesse sentido, ainda que a escala HIPS apresente apenas 14 itens, sua frágil consistência interna sobrepõe-se à simplicidade do instrumento.

2.4 Desempenho Acadêmico

Para Munhoz (2004), o desempenho acadêmico está ligado a fatores como habilidade, competência e inteligência. A habilidade é entendida como o potencial para realizar, com relativa facilidade, determinada tarefa; a competência se refere a um nível esperado de realização para uma determinada atividade; a inteligência é explicada como o conjunto de habilidades que possibilita ao sujeito realizar diferentes atividades de maneira a adaptá-lo às demandas do ambiente.

As instituições de ensino estabelecem critérios para a formação de seus alunos. Alicerçadas sobre esses critérios, constituem-se as avaliações acadêmicas, cujo objetivo é avaliar as competências dos estudantes. Sob essa égide, o desempenho acadêmico reflete as aptidões dos alunos.

Segundo Esteban (2000), o desempenho acadêmico apresenta relação com a quantificação do conhecimento do aluno, de maneira que a repetição de boas notas representa certo grau de conhecimento e retenção do conteúdo. Afinal, os alunos que conseguem absorver o que foi ensinado conseguem obter uma nota satisfatória (Oliveira & Santos, 2006). Neste sentido, as notas representam o desempenho acadêmico.

Em última análise pode-se entender que as provas são também importantes para as instituições de ensino, já que os bons resultados nas avaliações governamentais usualmente funcionam como chamarizes para demonstrar suas efetividades.

A utilização das médias aritméticas das notas das disciplinas do último ano obtidas pelos estudantes como medida para mensurar o desempenho acadêmico é justificada pelo entendimento de que o desempenho acadêmico apresenta relação com a quantificação do conhecimento do aluno (Esteban, 2000), bem como a assertiva de que os alunos que conseguem reter o que foi ensinado certamente obterão notas satisfatórias (Oliveira & Santos, 2006).

2.4.1 Gênero e Desempenho Acadêmico

Muitas pesquisas relacionam desempenho acadêmico e gênero (Mau & Lynn, 2001; Hamilton, 1998; Munhoz, 2004). Entretanto, definir o desempenho com base apenas no gênero, não têm se mostrado tarefa eficaz, já que os resultados se mostram contraditórios. Mau e Lynn (2001) objetivaram identificar as diferenças de gênero no desempenho acadêmico no período final da escola secundária e durante a universidade. Utilizaram como instrumentos de pesquisa, os testes *Scholastic Aptitude Test* (SAT) e,

na falta deste, o *American College Test* (ACT) e as médias dos alunos, *Grade Point Average* (GPA), nos dois primeiros anos da universidade. Os achados revelam uma diferença significativa, com desempenho superior nos testes para os homens. No entanto, no tocante às médias acadêmicas, a média das mulheres é significativamente melhor que a dos homens.

De maneira similar, Hamilton (1998) buscou divergências de desempenho acadêmico e gênero. Os resultados também revelam superioridade dos homens e apontam que a fonte de diferenças entre gêneros tem forte relação com as experiências adquiridas fora do ambiente escolar.

Já a pesquisa de Magalhães e Andrade (2006) revelou que a amostra estudada apresentava ligeira vantagem no quesito desempenho acadêmica para o gênero feminino, porém, estatisticamente, as relações não apresentavam significância. Munhoz (2004) também observou diferenças significativas em favor das mulheres nas avaliações relacionadas à compreensão de leitura e conhecimento lógico-verbal, enquanto os homens se destacaram em avaliação de cunho sócio-geográfico. A autora salienta que as diferenças de gênero são destacadas conforme o tipo de instrumento utilizado - testes cognitivos ou trabalhos escolares. Embasados nessa hipótese, Miranda, Santos, Primi, Pezotti, Muller, Lukjanenko, Taxa, Sampaio e Vendramini (2000) buscaram estabelecer uma relação entre gênero e estilos de respostas em testes de múltipla escolha de raciocínio lógico dedutivo. Os resultados não identificaram a existência de diferenças entre os gêneros.

O estudo de Munhoz (2004) identificou a superioridade do gênero feminino para lidar com aspectos relacionados à linguagem, como por exemplo, as medidas de compreensão de leitura e conhecimento lógico-verbal do vestibular e em rendimento médio, corroborando, no quesito rendimento médio ao encontrado por Mau e Lynn (2001). A autora ainda revelou em seu estudo, que os homens apresentaram melhor desempenho que as mulheres em testes de matemática e verbais. Complementando e encerrando a discussão, Munhoz (2004) afirma que:

De qualquer forma, as diferenças entre os gêneros não são realmente significativas a longo prazo, deve-se considerar não apenas as características isoladamente, mas no seu conjunto, analisando-se os diferentes perfís e sua influência no desempenho. (p.125)

2.4.2 Desempenho Acadêmico e Outros Constructos

Cunha e Carrilho (2005) desenvolveram sua pesquisa tendo como propósito analisar a relação das vivências acadêmicas com o rendimento acadêmico. Os achados apontam que os alunos com as melhores vivências acadêmicas nas dimensões pessoal e de realização acadêmica apresentam melhor rendimento escolar. Embora a pesquisa tenha sido realizada em uma escola militar, com características específicas, seu resultado converge com outros estudos que também relacionam de maneira positiva o desempenho acadêmico e a percepção de bem-estar físico e psicológico, autoconfiança, a percepção pessoal de competências cognitivas (Rego, 1998; Munhoz, 2004).

O estudo de Munhoz (2004) procurou estabelecer correlações entre habilidades cognitivas e desempenho acadêmico. A autora revelou que o processo seletivo representa um bom preditor do desempenho acadêmico. Similar intuito é observado no estudo de Magalhães e Andrade (2006), cujo foco está em buscar nas características demográficas e no vestibular, preditores para o desempenho acadêmico dos alunos de ciências contábeis. O estudo culminou em resultados diversos: as variáveis idade e sexo comportaram-se como melhores preditoras de desempenho na disciplina Contabilidade Introdutória, do que em relação ao desempenho do primeiro semestre do curso. Os resultados obtidos no vestibular específico mostraram-se bons preditores de desempenho no primeiro semestre, mas não o foram na disciplina Contabilidade Introdutória.

3. METODOLOGIA

3.1 Abordagem Metodológica

Dado que o presente estudo tem por interesse verificar as associações entre síndrome do impostor, auto-eficácia e desempenho acadêmico nos grupos minoritários dos cursos de negócios, optou-se pelo delineamento descritivo.

Segundo Martins e Theóphilo (2009), o pesquisador poderá, por meio de técnicas estatísticas, empreender uma avaliação quantitativa, se a natureza das informações coletadas assim permitir. O objetivo desse trabalho requeria uma avaliação quantitativa, portanto, os procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados foram elaborados a partir de técnicas e métodos estatísticos.

3.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A participação na pesquisa tinha caráter voluntário. A primeira parte do questionário apresentava uma breve explicação sobre a pesquisa, seguida do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), o qual era preenchido pelos estudantes que concordavam em participar da pesquisa.

3.2.1 Questionário sócio-demográfico

O Bloco C do questionário trazia um breve questionário demográfico. As questões abordavam variáveis demográficas, como a faixa etária do participante, gênero, etnia, financiamento estudantil, curso e período de graduação. As informações obtidas, além de permitirem segregar os indivíduos caracterizados como minoria, também serviram para analisar a influência das diferenças educacionais, étnicas e de gênero, nas relações entre síndrome do impostor, auto-eficácia e desempenho acadêmico (King & Cooley, 1995; Clance & Imes, 1978; Bandura, 1999; Borman & Overman, 2004).

3.2.2 Escala da Síndrome do Impostor de Clance

Foi utilizada a escala CIPS - *Clance Impostor Phenomenon Scale* - desenvolvida por Clance (1985) para detectar os sintomas do fenômeno do impostor. A escala CIPS (Clance, 1985), foi projetada visando a exploração dos atributos impostores clinicamente observados (Holmes et al., 1993). Compõem o questionário 20 itens que contêm fatores que identificam (a) medo da avaliação, (b) o medo de não ser capaz de repetir o sucesso, e (c) o medo de ser menos capaz do que os outros. A

classificação dos itens é feita em uma escala do tipo *Likert*, de cinco pontos, variando de 1 (não é de todo verdade) a 5 (muito verdadeiro).

Cozzarelli e Major (1990) e Holmes et al. (1993) concluíram que a escala apresenta validade interna. A consistência interna da escala, bem como a distinção entre impostores e não impostores se apresentam robustas, com alfas de Cronbach¹⁹ de 0,92 e 0,96, respectivamente (Chrisman et al., 1995; Holmes et al., 1993).

Os resultados da escala determinam se a pessoa possui ou não características do fenômeno impostor. Se a pontuação total é superior a oitenta pontos, o indivíduo apresenta nível elevado do fenômeno. Pontuações entre 61 e 80 menor revelam níveis altos da síndrome. Totalizações entre 41 e 60 evidenciam níveis moderados, enquanto que *scores* menores que quarenta pontos expõem níveis baixos (Clance, 1985).

A escala CIPS está redigida originalmente em inglês. Para a operacionalização da aplicação do questionário em território nacional, foi realizada, inicialmente, a tradução para a língua portuguesa. Esta tradução foi efetuada por dois professores da língua inglesa, com vivência nos países Inglaterra e Canadá, respectivamente. As traduções independentes foram comparadas e discutidas concluindo-se a primeira versão da escala. Posteriormente foi realizada a tradução reversa (*back translation*) da língua portuguesa para a língua inglesa. O questionário encontra-se no Apêndice B.

3.2.3 Escala de Auto Eficácia na Formação Superior

A medição da auto-eficácia foi auferida por meio da Escala de auto-eficácia na formação superior (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010), cuja cópia encontra-se no Apêndice C. A escala se apresenta em formato *likert* de dez pontos, classificados de 1 (pouco capaz) a 10 (muito capaz), e é composta por 34 itens que estão segregados nas dimensões: 1. auto-eficácia acadêmica – reflete a confiança percebida na capacidade de aprender, demonstrar e aplicar o conteúdo do curso; 2. auto-eficácia na regulação da formação – refere-se à confiança percebida na capacidade de estabelecer metas, fazer escolhas; 3. auto-eficácia na interação social – reflete a confiança percebida na capacidade em interagir com os colegas e professores com fins acadêmicos e sociais; 4. auto-eficácia em ações proativas – traduz a confiança percebida na capacidade de aproveitar as oportunidades de formação, atualizar os conhecimentos e promover

¹⁹ Bagozzi (1994) ressalta que o coeficiente de alpha de Cronbach tem seu valor artificialmente inflado quando a escala possui um grande número de itens. Cabe ressaltar que ambas as escalas – CIPS e Auto-eficácia na formação superior - possuem quantidades generosas de itens, 20 e 34, respectivamente. Ver: Bagozzi, R. P. (1994). Structural equations models in marketing research. In R.P. Bagozzi, *Principles of marketing research*. Cambridge: Blackwell.

melhorias institucionais; e 5. auto-eficácia na gestão acadêmica – entendida como a confiança percebida na capacidade de planejar-se, envolver-se, e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). O alfa de Cronbach dessa escala é de 0,94 e explica em 56,6% a variância do constructo pesquisado (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010).

A determinação da intensidade da crença de auto-eficácia dos estudantes foi obtida por meio da avaliação dos resultados alcançados nas respostas da escala. Pontuações menores que oitenta e cinco revelam uma baixa crença de auto-eficácia. *Scores* entre 86 e 170 sinalizam níveis moderados de crença, enquanto que valores entre 171 e 255 denotam níveis altos. Resultados acima de duzentos e cinquenta e seis indicam um grau elevado de auto-eficácia.

3.3 Pré-teste

A fim de verificar possíveis falhas e incongruências do questionário, efetuou-se um pré-teste. Este primeiro pré-teste foi feito com 68 alunos do curso de Administração da Uninove de Santo Amaro/SP dos períodos noturno e diurno.

Como resultado, o pré-teste revelou que o questionário apresentava alguns termos complexos, causando dificuldade de entendimento por parte de alguns respondentes. A pergunta 8 do Bloco C – Questionário sócio-demográfico (vide Apêndice D) - também foi alvo de críticas por parte de alguns respondentes que entendiam que pessoas portadoras de alguma deficiência não teriam acesso à educação superior. O tempo médio de preenchimento foi de 12 minutos.

Algumas alterações no texto foram elaboradas com a finalidade de tornar as sentenças mais simples. A questão 8 permaneceu no questionário, já que é objeto da pesquisa avaliar os constructos síndrome do impostor, auto-eficácia e desempenho acadêmico nas minorias.

3.4 Participantes

A amostra que compôs o estudo pode ser classificada como intencional, escolhida por conveniência, e constituída por estudantes de Administração e Ciências Contábeis de quatro faculdades privadas estabelecidas no Estado de São Paulo, sendo duas de cidades do interior do Estado de São Paulo e duas da região metropolitana.

Inicialmente estavam previstos como componentes do plano amostral os alunos dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia. Entretanto, os

coordenadores do curso de Economia das faculdades procuradas para a aplicação do questionário não responderam às constantes solicitações para a coleta dos dados.

3.4.1 Beneficiários

São tratados como minoria, neste trabalho, os alunos beneficiários dos programas FIES e PROUNI. No entanto, os dados coletados revelaram outro tipo de financiamento estudantil. Este financiamento é disponibilizado diretamente pela faculdade que, como contrapartida pelo oferecimento do benefício, pode receber o trabalho dos alunos beneficiários, seja como instrutores em determinada matéria ou até mesmo como auxiliares em serviços administrativos. Há ainda faculdades que estendem o benefício da bolsa a alunos cujos pais ou cônjuges tenham vínculo empregatício com a Instituição de Ensino. Por fim, há faculdades que concedem bolsas integrais a alunos comprovadamente carentes. Fato é que dentre os pesquisados, 5,3% dos estudantes entrevistados utilizam este tipo de bolsa – oferecida diretamente pela faculdade.

3.4.2 Portadores de Deficiência

A proposta do trabalho também possui uma vertente relacionada a pessoas com algum tipo de deficiência. Entretanto, as análises foram comprometidas devido ao pequeno número de estudantes com algum tipo de necessidade especial, apenas 02 (0,40%). Desta forma, a pesquisa não considerou a variável Deficiência para efetuar as análises.

3.5 Coleta

A escolha das faculdades para a aplicação do questionário foi feita por conveniência, tomando-se por base Instituições de Ensino que oferecessem bolsas do tipo FIES e ProUni. Foram selecionadas 10 Faculdades.

O contato para convidar as Faculdades à pesquisa foi realizado por via eletrônica. As mensagens foram encaminhadas diretamente aos coordenadores dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia. Os *emails* enviados continham, além do convite para a participação na pesquisa, uma carta de apresentação, assinada pelo orientador da pesquisa, cujo conteúdo revelava uma breve explicação da pesquisa e seus objetivos.

Passados 07 dias do envio do convite, em caso de não resposta da Faculdade, um novo convite era enviado. Passados mais 07 dias do segundo convite e caso a Faculdade ainda não houvesse respondido aos apelos, procedia-se um contato telefônico. Das 10 Instituições convidadas, apenas 05 responderam ao convite. Destas, 01 cancelou o convite alegando que seu período acadêmico não comportaria tempo para a coleta dos dados. Houve Instituições em que apenas um dos coordenadores dos cursos convidados respondeu.

Às Faculdades que aceitaram o convite foi proposta uma visita para formalizar a pesquisa e melhor explicar o trabalho desenvolvido. Apenas 02 faculdades aceitaram. As outras 02 alegaram não haver necessidade.

A coleta de dados foi feita de duas maneiras distintas: duas faculdades optaram pelo questionário eletrônico e as outras duas solicitaram o questionário impresso. A coleta foi iniciada na primeira semana de novembro de 2013. Os questionários impressos retornaram em meados de dezembro de 2013. Os dados foram tabulados durante os meses de dezembro de 2013 e janeiro de 2014.

O inconveniente do questionário impresso consistiu no fato de que alguns respondentes (13) entregaram o mesmo preenchido de maneira incompleta – alguns com o Bloco B em branco; outros com o Bloco C em branco. Estes dados foram excluídos da pesquisa.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como os dados foram obtidos de duas formas, eletrônica e manual, foi necessário, inicialmente, tabular todas as informações no software Excel 2010. Depois todos os dados foram copiados para o software SPSS 20, no qual foram elaboradas as análises estatísticas.

Utilizou-se o teste de Qui-quadrado a fim de verificar se as variáveis AE e SI apresentavam algum tipo de associação ou dependência com as demais variáveis. Segundo Tabachnick e Fidell (2007) a análise do Qui-quadrado é indicada para se examinar o relacionamento entre duas variáveis discretas.

No quesito avaliação do grau de relacionamento entre as variáveis SI e AE optou-se pela análise de Correlação r de Pearson. Nesta análise o valor de r pode variar entre 1,00 e -1,00. O sentido da relação é dado justamente pelo sinal. Um valor negativo indica uma relação inversa, ou seja, quando Y diminui, X aumenta (Tabachnick & Fidell, 2007). Valores extremos, -1,00 ou 1,00, indicam perfeita previsibilidade, no entanto dificilmente são encontrados na prática. Segundo Cohen (1988), a magnitude dos coeficientes pode ser dividida entre camadas. Há, no entanto, variações quanto às interpretações dos valores de r . Enquanto que para Dancey e Reidy (2006) os valores de r compreendidos entre 0,10 até 0,30 podem ser descritos como de fraca magnitude; de 0,40 até 0,60 podem ser entendidos como de moderada magnitude e r entre 0,70 até 1,00, de forte magnitude, Cohen (1988), afirma que valores entre 0,10 e 0,29 podem ser considerados pequenos; entre 0,30 e 0,49 podem ser considerados como médios; e valores entre 0,50 e 1 podem ser interpretados como grandes.

A amostra foi composta por 492 alunos dos cursos de Ciências Contábeis e Administração. Os alunos bolsistas do PROUNI e FIES totalizaram 53,6%. Alunos não bolsistas representaram 41,1% da amostra.

Dos estudantes respondentes, um total de 53,5% tem a faixa etária de 17 a 24 anos. Este resultado era previsto já que, segundo o Censo da Educação Superior de 2011, a faixa etária esperada para cursar a educação superior é a compreendida entre os 18 e 24 anos (Brasil, 2013).

Similar ao resultado do IBGE (2010), onde os brancos figuram como maioria no ensino superior, a população de alunos estudada era composta por aproximadamente 63% de pessoas declaradas brancas e 33,5% de negras. As demais raças (amarela, indígena e os não declarados) completaram os grupos étnicos

pesquisados. Estudantes do sexo masculino totalizaram 32,1%. Esta desproporção entre os gêneros também era esperada, já que o número de mulheres tem se apresentado maior entre os estudantes ingressantes e concluintes no ensino superior (Brasil, 2013). A maioria dos estudantes pesquisados cursava o 2º ano, 40,3%, seguidos pelos alunos do 1º ano, 25,3%. Alunos do 3º e do 4º ano completaram o conjunto, com 17,7% e 16,7%, respectivamente. Os respondentes do curso de Administração representavam cerca de 79% dos alunos pesquisados. Já no curso de Ciências Contábeis encontraram-se 21% dos entrevistados.

Os níveis de SI – baixo, moderado, alto e elevado – foram determinados conforme o *score* estabelecido por Clance (1985). Quanto aos níveis de AE, os mesmos seguiram a mesma denominação, baixo, moderado, alto e elevado, a fim de facilitar o entendimento, cujos *scores* para classificação seguiram o disposto por Polydoro e Guerreiro-Casanova (2010).

4.1 Incidência da Síndrome do Impostor

Uma das inquietações que motivaram esta pesquisa tinha relação com a ocorrência da Síndrome do Impostor entre o alunado brasileiro. A literatura aponta que nos Estados Unidos grande parte do corpo estudantil apresenta ao menos níveis moderados de SI (Castro et al., 2004). No grupo pesquisado 56% relataram nível moderado e 21% apontaram grau substancial, assim entendidos os níveis alto e elevado, do fenômeno Impostor.

4.2 Faculdades e Síndrome do Impostor

As faculdades participantes totalizam quatro Instituições Privadas. Todas disponibilizam bolsas de estudo Fies, ProUni ou próprias. Duas Faculdades estão localizadas na região metropolitana de Campinas, uma está estabelecida na região do grande ABC e outra na capital de SP. As diferentes localizações das faculdades foram intencionais e constituem um fator de análise da pesquisa, o qual pretende verificar e analisar a existência de uma relação entre a faculdade e a síndrome do impostor.

Seguindo a linha de raciocínio de que a localização da faculdade pudesse impactar de alguma forma no nível da SI, procedeu-se uma análise considerando, inicialmente, se haveria algum tipo de relação entre a SI e a Faculdade.

Tabela 1 - Nível de SI por Faculdade

		Nome da Faculdade				Total	
		A	B	C	D		
Nível de SI	BAIXO	Count	11	67	35	1	114
		Expected Count	12,5	62,3	37,5	1,6	114,0
	MODERADO	Count	27	160	83	4	274
		Expected Count	30,1	149,8	90,2	3,9	274,0
	ALTO	Count	12	41	43	2	98
		Expected Count	10,8	53,6	32,3	1,4	98,0
	ELEVADO	Count	4	1	1	0	6
		Expected Count	,7	3,3	2,0	,1	6,0
	Total	Count	54	269	162	7	492
		Expected Count	54,0	269,0	162,0	7,0	492,0

Fonte: A autora

A estatística do teste exato de Fischer foi de 21,078 com p-valor de 0,007, o que indica que há relação entre a faculdade e a SI. A partir desta relação encontrada, buscou-se verificar se a localização da faculdade – Capital e Interior – apresentaria alguma relação. Contrariando as expectativas, os resultados revelaram não haver relação entre a localização da faculdade e o nível de SI (p-valor = 0,051).

Tabela 2 - Nível de SI por Localização da Faculdade

		Localização da Faculdade		Total	
		CAPITAL	INTERIOR		
Nível de SI	BAIXO	Count	78	36	114
		Expected Count	74,8	39,2	114,0
	MODERADO	Count	187	87	274
		Expected Count	179,9	94,1	274,0
	ALTO	Count	53	45	98
		Expected Count	64,3	33,7	98,0
	ELEVADO	Count	5	1	6
		Expected Count	3,9	2,1	6,0
	Total	Count	323	169	492
		Expected Count	323,0	169,0	492,0

Fonte: A autora

4.3 Desempenho e Síndrome do Impostor

No estudo de King e Cooley (1995), o bom desempenho acadêmico, assim entendido a obtenção de altas notas nas disciplinas, apresentou correlação com o alto nível de incidência da síndrome do impostor. Como já fora mencionado, as notas individuais dos alunos pesquisados não foram enviadas, de maneira que a medida utilizada para a análise do desempenho acadêmico limitou-se às notas obtidas no ENADE²⁰. Cabe reforçar o entendimento de que tal medida impactou na análise efetuada, uma vez que os indivíduos não foram avaliados de maneira individual, como objetivado. O resultado obtido avalia o desempenho da faculdade com a incidência da Síndrome do Impostor. Em outras palavras, trata-se de uma análise grupal.

Visando efetuar a análise, inicialmente dividiram-se as notas do ENADE entre duas faixas: Baixa e Alta. Para o cálculo das faixas foi utilizada a mediana encontrada nas notas de Conhecimentos Específicos e Gerais para os cursos de Administração e Ciências Contábeis do Estado de SP com conceito ENADE 2 e 3, tais como as faculdades pesquisadas.

Tabela 3 - Faixa do Conceito ENADE em SP

		Conceito ENADE (Faixa)				
		1	2	3	4	5
Nota Bruta do Curso - Componente Específico	Minimum	10,10	23,28	28,75	35,52	41,35
	Percentile 05	10,10	24,73	30,09	36,66	42,58
	Percentile 25	20,65	26,76	31,15	38,52	45,58
	Median	21,54	27,95	32,77	40,25	47,22
	Percentile 75	22,63	29,06	34,56	42,34	49,76
	Percentile 95	23,69	30,60	36,35	44,12	56,40
Nota Bruta do Curso - Formação Geral	Maximum	23,69	31,94	38,44	45,38	58,39
	Minimum	15,00	24,17	32,86	40,68	41,46
	Percentile 05	15,00	31,70	36,09	41,27	43,48
	Percentile 25	26,13	35,84	40,00	43,68	49,17
	Median	30,17	38,89	42,17	46,78	52,09
	Percentile 75	33,90	40,96	44,71	48,78	54,48
	Percentile 95	37,94	43,38	47,33	51,78	58,43
Maximum	37,94	48,16	51,23	57,20	69,00	

Fonte: A autora

²⁰ Segundo a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, o ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – tem como objetivo mensurar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências em sua formação.

A mediana encontrada para a nota de Componentes Específicos situa-se entre 27,95 a 32,77, de modo que se adotou como ponto de divisão o valor de 30. Assim, resultados acima de 30 para a prova de componente específico são entendidos como Alto Desempenho e abaixo de 30 são Baixo Desempenho. Já para a avaliação do componente de formação geral o índice adotado foi 40. Deste modo, notas superiores a 40 são denominadas Alto Desempenho e inferiores a 40 são chamadas Baixo Desempenho.

A incidência de SI apresenta relação com o Desempenho Acadêmico, sendo que, no grupo estudado, observou-se que níveis maiores de SI estavam relacionados a menores desempenhos específicos (p-valor = 0,005).

Tabela 4 - Nível de SI por Faixas de Notas de Conhecimento Específico ENADE

		Faixas de Notas de Conhec. Esp. (ENADE)		Total	
		Baixo	Alto		
Nível de SI	BAIXO	Count	21	93	114
		Expected Count	27,6	86,4	114,0
	MODERADO	Count	61	213	274
		Expected Count	66,3	207,7	274,0
	ALTO	Count	33	65	98
		Expected Count	23,7	74,3	98,0
	ELEVADO	Count	4	2	6
		Expected Count	1,5	4,5	6,0
	Total	Count	119	373	492
		Expected Count	119,0	373,0	492,0

Fonte: A autora

Tabela 5 - Nível de SI por Faixas de Notas de Conhecimento Geral ENADE

		Faixas de Notas de Conhec. Geral (ENADE)		Total	
		Baixo	Alto		
Nível de SI	BAIXO	Count	34	80	114
		Expected Count	37,8	76,2	114,0
	MODERADO	Count	86	188	274
		Expected Count	90,8	183,2	274,0
	ALTO	Count	39	59	98
		Expected Count	32,5	65,5	98,0
	ELEVADO	Count	4	2	6
		Expected Count	2,0	4,0	6,0
	Total	Count	163	329	492
		Expected Count	163,0	329,0	492,0

Fonte: A autora

4.4 Curso e Síndrome do Impostor

Um dos objetivos do estudo versava sobre as possíveis diferenças entre a incidência da SI nos cursos pesquisados.

Os resultados apontaram que as variáveis são independentes, ou seja, não houve relação entre o curso escolhido - Administração e Ciências Contábeis - e o nível de SI (p-valor = 0,360).

Tabela 6 - Nível de SI por Curso

		Curso		Total	
		Administração	Contábeis		
Nível de SI	BAIXO	Count	91	23	114
		Expected Count	88,7	25,3	114,0
	MODERADO	Count	215	59	274
		Expected Count	213,3	60,7	274,0
	ALTO	Count	71	27	98
		Expected Count	76,3	21,7	98,0
	ELEVADO	Count	6	0	6
		Expected Count	4,7	1,3	6,0
	Total	Count	383	109	492
		Expected Count	383,0	109,0	492,0

Fonte: A autora

4.5 Minorias e Síndrome do Impostor

Discutiu-se ao longo da pesquisa a concepção de que as minorias sociais seriam compostas por alunos beneficiários do ProUni e Fies. Entretanto, outras variáveis, como gênero, faixa etária, estado civil e raça, também foram analisadas.

Foram encontradas relações entre a Síndrome do Impostor e o fato de o estudante possuir algum tipo de bolsa ou não (p -valor = 0,003). No grupo pesquisado foi observado que alunos beneficiários apresentaram menores níveis da Síndrome do Impostor, enquanto que alunos não beneficiários apresentaram níveis vultosos do fenômeno impostor. O achado derruba a conjectura levantada no início da pesquisa, denominada Hipótese 2, de que os alunos minoritários apresentassem maiores graus de Síndrome do Impostor. A não sustentação da Hipótese 2 revela um contraste com os resultados dos estudos internacionais acerca do fenômeno impostor. Diferentemente dos alunos já pesquisados e relatados na literatura, os estudantes brasileiros participantes da pesquisa revelaram-se menos propensos a desenvolver a síndrome do impostor. Na verdade, os achados desta pesquisa denotam que os alunos majoritários demonstraram maiores níveis do fenômeno impostor. Além disso, este achado segue em sentido contrário ao exposto por Frable, Platt e Hoey (1998) que destacava que alunos com estigmas invisíveis, como possuir baixa renda, por exemplo, apresentavam mais sentimentos negativos que os demais alunos.

O achado aparentemente contraditório, quando comparado aos relatados na literatura, pode ser resultado de uma política de expansão do acesso à educação, onde há grande oferta de instituições de ensino. É importante ressaltar que a pesquisa foi efetuada em instituições de ensino privadas, e que novos estudos acerca do tema, preferencialmente com alunos de faculdades públicas e privadas são necessários.

Tabela 7 - Nível de SI por Beneficiários e Não Beneficiários de Bolsa

		Indicativo de recebimento de benefício		Total	
		Não é beneficiário	É beneficiário		
Nível de SI	BAIXO	Count	42	72	114
		Expected Count	46,8	67,2	114,0
	MODERADO	Count	106	168	274
		Expected Count	112,5	161,5	274,0
	ALTO	Count	49	49	98
		Expected Count	40,2	57,8	98,0
	ELEVADO	Count	5	1	6
		Expected Count	2,5	3,5	6,0
	Total	Count	202	290	492
		Expected Count	202,0	290,0	492,0

Fonte: A autora

Tomando por base o estudo de McIntosh (1985, citado por Clance et al, 1995), levantou-se a hipótese de que pessoas que enfrentam alguma expectativa de estereótipo, tais como as advindas dos diversos tipos de raças, tendessem a apresentar um elevado grau de SI. Contrariando o esperado, no grupo analisado não foi encontrada relação entre raça e SI (p-valor = 0,180).

Tabela 8 - Nível de SI por Etnia

		Raça/Cor						Total	
		Amarelo	Branco	Indígena	ND	Parda	Preta		
Nível de SI	BAIXO	Count	1	71	1	0	27	14	114
		Expected Count	3,0	71,6	,9	,2	29,2	9,0	114,0
	MODERADO	Count	11	169	3	1	71	19	274
		Expected Count	7,2	172,1	2,2	,6	70,2	21,7	274,0
	ALTO	Count	0	64	0	0	28	6	98
		Expected Count	2,6	61,5	,8	,2	25,1	7,8	98,0
	ELEVADO	Count	1	5	0	0	0	0	6
		Expected Count	,2	3,8	,0	,0	1,5	,5	6,0
	Total	Count	13	309	4	1	126	39	492
		Expected Count	13,0	309,0	4,0	1,0	126,0	39,0	492,0

Fonte: A autora

4.6 Gênero e Síndrome do Impostor

Tal como já descrito na literatura (Roskowski, 2010; Ferrari, 2005; Castro et al., 2004; Cowman & Ferrari 2002; Bernard et al., 2002; Fried-Buchalter, 1997; Cozzarelli & Major, 1990; Cokley et al., 2013), não foram observadas relações entre gênero e prevalência da síndrome do impostor (p-valor = 0,1).

Tabela 9 - Nível de SI por Gênero

		Sexo		Total	
		Feminino	Masculino		
NívelSI	BAIXO	Count	69	45	114
		Expected Count	77,6	36,4	114,0
	MODERADO	Count	190	84	274
		Expected Count	186,6	87,4	274,0
	ALTO	Count	73	25	98
		Expected Count	66,7	31,3	98,0
	ELEVADO	Count	3	3	6
		Expected Count	4,1	1,9	6,0
	Total	Count	335	157	492
		Expected Count	335,0	157,0	492,0

Fonte: A autora

4.7 Faixa Etária, Estado Civil e Síndrome do Impostor

Analisaram-se ainda as variáveis faixa etária e estado civil. Os resultados apontaram que não há relação entre as variáveis supramencionadas e a Síndrome do Impostor (p-valor = 0,109 e p-valor = 0,190, respectivamente).

4.8 Auto-eficácia

A primeira análise efetuada com a variável Auto-eficácia buscava verificar qual o nível de crença de AE dos estudantes pesquisados. Os índices encontrados revelaram que o alunado brasileiro apresenta robustez na crença deste constructo: 52,4% dos alunos respondentes apresentaram nível elevado e 43,3% revelaram alto nível de crença de auto-eficácia.

4.9 Faculdades e Auto-eficácia

Houve relação entre a faculdade e o nível de AE (p-valor = 0,002).

Tabela 10 - Nível de AE por Faculdade

		Faculdade				Total	
		A	B	C	D		
NívelAE	MODER	Count	6	7	8	0	21
		Expected Count	2,3	11,5	6,9	,3	21,0
	ALTA	Count	22	102	87	2	213
		Expected Count	23,4	116,5	70,1	3,0	213,0
	ELEVAD.	Count	26	160	67	5	258
		Expected Count	28,3	141,1	85,0	3,7	258,0
Total	Count	54	269	162	7	492	
	Expected Count	54,0	269,0	162,0	7,0	492,0	

Fonte: A autora

Aprofundando a análise, as faculdades foram segregadas conforme sua localização, no caso capital e interior. Os estudantes da capital que responderam a pesquisa apresentaram níveis mais robustos de crenças de auto-eficácia que os alunos do interior. Estes achados corroboram a literatura pesquisada, segundo a qual o desenvolvimento da auto-eficácia é influenciado, mesmo que parcialmente, pelo ambiente escolar (Borman & Overman, 2004; Pajares & Schunk, 2001b).

4.10 Desempenho e Auto-eficácia

A auto-eficácia como preditora de sucesso escolar é um dos temas recorrentes nos estudos empíricos encontrados na literatura (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Dias & Azevedo, 2001), de modo que o presente estudo buscou também verificar a relação entre as variáveis auto-eficácia e desempenho acadêmico. Embora limitado a uma análise grupal, os resultados apontam para uma relação entre desempenho acadêmico e auto-eficácia, sendo que, os estudantes pesquisados que relataram uma crença mais forte de auto-eficácia apresentaram desempenhos gerais (p-valor = 0,010) e específicos (p-valor = 0,001) melhores que os demais.

Tabela 11 - Nível de AE por Faixas de Notas de Conhecimento Geral ENADE

		Faixas de Notas de Conhec. Geral (ENADE)		Total	
		Baixo	Alto		
Nível de AE	MODERADA	Count	8	13	21
		Expected Count	7,0	14,0	21,0
	ALTA	Count	83	130	213
		Expected Count	70,6	142,4	213,0
	ELEVADA	Count	72	186	258
		Expected Count	85,5	172,5	258,0
Total	Count	163	329	492	
	Expected Count	163,0	329,0	492,0	

Fonte: A autora

Tabela 12 - Nível de AE por Faixas de Notas de Conhecimento Específico ENADE

		Faixas de Notas de Conhec. Esp. (ENADE)		Total	
		Baixo	Alto		
Nível de AE	MODERADA	Count	8	13	21
		Expected Count	5,1	15,9	21,0
	ALTA	Count	64	149	213
		Expected Count	51,5	161,5	213,0
	ELEVADA	Count	47	211	258
		Expected Count	62,4	195,6	258,0
Total	Count	119	373	492	
	Expected Count	119,0	373,0	492,0	

Fonte: A autora

4.11 Curso e Auto-eficácia

Foi encontrada relação entre o curso e a força da crença de AE dos estudantes (p-valor = 0,008). Os alunos respondentes dos cursos de Administração apresentaram relação com níveis mais elevados de auto-eficácia, enquanto que os alunos de contábeis relataram níveis altos de crença em auto-eficácia.

Tabela 13 - Nível de AE por Curso

		Curso		Total	
		Administração	Contábeis		
	MODERADA	Count	19	2	21
		Expected Count	16,3	4,7	21,0
Nível de AE	ALTA	Count	152	61	213
		Expected Count	165,8	47,2	213,0
	ELEVADA	Count	212	46	258
		Expected Count	200,8	57,2	258,0
Total		Count	383	109	492
		Expected Count	383,0	109,0	492,0

Fonte: A autora

4.12 Minorias e Auto-eficácia

Foram encontradas relações entre a auto-eficácia e os alunos beneficiários de bolsas, aqui entendidos como minorias. As pesquisas de Pintrich e Schunk (1996), bem como a de Graham (1994), narravam que os estudantes das minorias sociais apresentam crenças mais fracas de auto-eficácia que os demais alunos. Contrariando as expectativas, neste trabalho os alunos minoritários apresentaram níveis intensos de auto-eficácia (p -valor = 0,01). Em outras palavras, os estudantes minoritários relataram crenças mais robustas de auto-eficácia que os demais, o que significa dizer que a Hipótese 3 foi rejeitada.

A rejeição da Hipótese 3 trouxe à tona novas perspectivas acerca da maneira como os minoritários têm sido descritos na literatura. No presente estudo, os alunos minoritários demonstraram maior pujança na crença de auto-eficácia que os estudantes majoritários. Elencar um único motivo pelo qual o achado se revelou dessa forma seria pretensão demasiada, entretanto, algumas percepções saltam à mente: a chamada democratização do ensino superior tem permitido aos alunos minoritários alcançar o *status* de universitário. Ora, a auto-eficácia apresenta relação direta entre o homem, o meio ambiente e suas ações. Conquistar este *status* de estudante universitário pode ser um dos fatores que fortaleceram a crença de auto-eficácia desses alunos. Ainda seria possível especular que a sua auto-eficácia se mostou forte devido ao fato de que esse estudante minoritário tem a capacidade econômica de sustentar o custo de seus estudos, ou ainda, que os estudos lhe proporcionaram a oportunidade de conquistar um emprego. É preciso encorajar outras pesquisas futuras que visem esclarecer estes

pontos.

Tabela 14 - Nível de AE por beneficiários e não beneficiários

			Indicativo de recebimento de benefício		Total
			Não é beneficiário	É beneficiário	
Nível de AE	MODERADA	Count	13	8	21
		Expected Count	8,6	12,4	21,0
	ALTA	Count	97	116	213
		Expected Count	87,5	125,5	213,0
	ELEVADA	Count	92	166	258
		Expected Count	105,9	152,1	258,0
Total	Count	202	290	492	
	Expected Count	202,0	290,0	492,0	

Fonte: A autora

Ainda de maneira contrária aos achados de Borman e Overman (2004), o estudo não encontrou relação entre a raça dos estudantes e os níveis de crenças de auto-eficácia (p-valor = 0,770).

4.13 Gênero e Auto-eficácia

O quesito gênero e auto-eficácia tem sido exposto na literatura sob a ótica de um domínio específico, de uma única disciplina (Pajares & Schunk, 2001a; Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001; Yunus e Ali, 2009), e seus resultados são contraditórios, alternando conclusões entre homens e mulheres com crenças de auto-eficácia mais robustas em matemática. Este estudo procurou verificar a existência de uma relação entre gênero e auto-eficácia, no entanto os resultados não apontaram relação alguma (p-valor = 0,765).

4.14 Faixa Etária, Estado Civil e Auto-eficácia

Não foram encontradas relações entre a AE e a faixa etária (p-valor = 0,463) e entre a AE e o estado civil dos respondentes (p-valor = 0,667).

4.15 Auto-eficácia e Síndrome do Impostor

A síndrome do impostor foi inicialmente, nesta pesquisa, vista como um possível avanço para o desenvolvimento da auto-eficácia, pois, segundo Bandura

(1982) as pessoas são influenciadas principalmente pela maneira que vêm seus desempenhos de sucesso, do que pelo sucesso em si. Corroborando esta hipótese, os achados deste estudo revelaram que a auto-eficácia apresentou correlação de Pearson estatisticamente significativa ($p = 0,00$), porém de magnitude média, segundo Cohen (1988), ($r = -0,305$) com a síndrome do impostor. Isto significa dizer que no grupo pesquisado, os alunos que apresentaram crenças mais fortes de auto-eficácia relataram menores níveis de síndrome do impostor, o que corrobora a aceitação da Hipótese 1.

A sustentação da Hipótese 1 denota a essência dos constructos: a auto-eficácia se estrutura basicamente sobre a crença do indivíduo sobre sua capacidade de desempenho, enquanto a síndrome do impostor se constitui na crença do sujeito sobre sua falta de capacidade intelectual.

Tabela 15 - Correlação entre AE e SI

		ScoreSI	ScoreAE
	Pearson Correlation	1	-,305**
ScoreSI	Sig. (2-tailed)		,000
	N	492	492
	Pearson Correlation	-,305**	1
ScoreAE	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	492	492

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Fonte: A autora

5. CONCLUSÕES

Este trabalho explorou os impactos da SI e da AE nas minorias sociais. Relações entre a SI e a AE com as variáveis sócio-demográficas também foram analisadas. Muitas pesquisas associam a SI com traços de personalidade e condições psicológicas, e relacionam o fenômeno impostor a sintomas como a depressão, a ansiedade etc., (Chrisman et al., 1995; Holmes et al., 1993; Henning et al., 1998). Clance (1985) propôs estudar a SI em termos de intensidade – baixa, moderada, alta e elevada – relacionando esta intensidade à interferência que a SI provoca na vida do indivíduo. É este aspecto, não patológico, o que foi adotado na pesquisa. O objetivo restringia-se em verificar a relação entre a SI, a AE e o desempenho acadêmico dos alunos minoritários dos cursos de bacharelado de Ciências Contábeis e Administração.

O trabalho culmina para algumas conclusões: a primeira e, talvez mais importante, é a de que os estudantes brasileiros apresentam níveis significativos da SI. Similar ao disposto por Castro et al. (2004), Holmes et al. (1993), Henning et al. (1998) e Roskowski (2010), o número de universitários brasileiros com qualidades impostoras é expressivo, o que justificou a presente pesquisa. Os achados deste estudo apontaram que 77% dos estudantes pesquisados apresentavam níveis substanciais de SI. Por tratar de uma área pouco explorada, este trabalho, embora incipiente, abre espaço para que o assunto seja tratado sob outros prismas. Ainda que os resultados não tenham apresentado relação alguma entre o curso estudado e a SI, pode-se sugerir, por exemplo, uma análise com profissionais da área contábil para verificar se o fenômeno impostor apresenta alguma relação com a escolha da carreira.

Baseada na assertiva de Medeiros et al. (2000), para quem a AE pode ser definida como a crença que a pessoa tem sobre a sua capacidade de desempenho em atividades específicas e também na definição de Clance (1985), para quem a SI corresponde a um sentimento de fraude, esta pesquisa levantava a hipótese de que pessoas com forte AE revelassem baixos níveis de SI. Os coeficientes de correlação encontrados apontaram uma relação negativa entre a SI e a AE. Quanto maior era relatada a crença de AE do estudante, menor era seu nível de SI. Em outras palavras, a relação entre SI e AE encontrada é inversa. De certa maneira, este resultado representa um novo tópico a ser estudado em maior profundidade, pois, de acordo com a literatura, alunos com altos desempenhos tenderiam a apresentar alto índice de SI (King & Cooley, 1995). Por sua vez, alunos com fortes crenças de AE também tenderiam a alcançar melhores desempenhos acadêmicos (Albiero-Walton, 2003;

Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2011). Nesse imbróglio de achados, os resultados encontrados representam uma minúscula parte do universo, portanto, carente de outros estudos que possam corroborar ou não a descoberta.

Apesar das limitações, esta pesquisa adiciona à literatura a relação entre a SI e a AE e seu impacto no desempenho acadêmico do estudante, particularmente dos minoritários. Frable et al. (1998) relataram que alunos com baixa renda apresentavam mais sentimentos negativos que os demais alunos. Seguindo este raciocínio, a SI poderia ser mais comumente encontrada entre os alunos minoritários, no entanto, os resultados apresentados contradizem esta assertiva, já que não foram encontrados níveis significativos de SI entre os alunos beneficiários dos programas de bolsas acadêmicas. Muito pelo contrário, os maiores índices de SI foram descritos por alunos não beneficiários. Presumivelmente a explicação para este achado está no aspecto estrutural de nossa sociedade. Entretanto, estudos acerca das formações e crenças das diferentes classes sociais são indispensáveis a fim de que comentários especulativos dêem lugar a resultados palpáveis.

O trabalho também forneceu informações acerca da relação entre a SI e o desempenho acadêmico e entre a AE e o desempenho acadêmico. Contrariamente ao disposto por King e Cooley (1995), para quem a SI apresenta correlação com o bom desempenho acadêmico, os resultados apontaram que alunos com níveis mais robustos de SI apresentavam desempenho acadêmico menos satisfatório. Possivelmente a explicação para este achado pode estar ligada a fatores relacionados à cultura brasileira, especificamente no quesito educação – coletivista ou individualista (Magnus, Polterovich, Danilov, & Savvateev, 2002). Assim, sugerem-se outras pesquisas para compreender em que nível a academia brasileira entende a SI. Espera-se que este discernimento possa impactar de maneira positiva a educação e o aprendizado nos cursos de ciências contábeis e administração.

Já no quesito AE e desempenho acadêmico, os achados são similares ao exposto por Albiero-Walton (2003), que narrou a relação entre bom desempenho acadêmico e níveis robustos de AE. Ressalta-se ainda que, diferentemente do relatado por Pintrich e Schunk (1996) e Graham (1994), os alunos minoritários apresentaram crenças mais robustas de AE que os demais. Outras pesquisas podem explorar se as diferenças nos resultados encontradas entre os estudos internacionais e este são, de fato, de ordem cultural ou ainda se há outros fatores não observados determinantes para este fenômeno.

A pesquisa trouxe mais um resultado para agregar ao rol dos achados relacionados à variável gênero. Alvo de assertivas contraditórias tanto na relação com a AE (Pajares & Schunk, 2001a; Bandura et al., 2001; Yunus & Ali, 2009), como na relação com a SI (Cokley et al., 2013; McGregor et al., 2008; Henning et al., 1998; King & Cooley, 1995; Holmes et al., 1993; Roskowski, 2010; Ferrari, 2005; Castro et al., 2004; Cowman & Ferrari 2002; Bernard et al., 2002; Fried-Buchalter, 1997; Cozzarelli & Major, 1990), este trabalho resultou na conclusão de que não foram encontradas relações entre gênero e AE e tampouco entre gênero e SI.

Poder-se-ia ainda, hipotetizar que a AE e a SI apresentassem relações com outros fatores pesquisados, como a idade, o estado civil e o período de estudo. Entretanto, as análises resultantes deste trabalho não encontraram relacionamentos entre estas variáveis. Uma nova pesquisa poderia analisar alunos do primeiro período até a conclusão do curso para verificar se há variação na crença de AE e nos sentimentos impostores no decorrer do tempo.

Tomando por base Portes (2006), esperavam-se indícios de que os alunos minoritários apresentassem bom desempenho escolar. No entanto, ressalta-se outra vez que o objetivo de se avaliar o desempenho individual dos alunos foi frustrado, o que obrigou a análise pelos dados agrupados, disponibilizados pela avaliação ENADE, de modo que os resultados não revelam uma categoria individual, mas sim uma classe, no caso, a faculdade. Posto isto, indicam-se pesquisas que avaliem a relação entre o desempenho acadêmico individual e a AE e SI.

Sugere-se também que os próximos estudos verifiquem se os alunos que formam o grupo do primeiro membro da família a obter graduação em nível superior apresentaram maiores índices de SI. Segundo Harvey e Katz (1985), citado por Roskowski (2010), esses alunos possuem tendências em apresentar maior probabilidade de incidência da síndrome do impostor. Embora não fizesse parte do escopo desta pesquisa, uma análise da influência dos professores nos quesitos auto-eficácia e síndrome do impostor é recomendada, já que outros trabalhos revelaram que o perfil e a técnica do professor instiga a performance dos seus alunos (Cruz, Corrar & Slomski, 2009).

Ainda que tenham sido encontradas relações entre as faculdades pesquisadas e os níveis de AE, é preciso cautela em afirmar que a localização – interior/capital – seja

o fator determinante neste achado. São necessárias outras pesquisas que aprofundem esta temática.

5.1 Limitações

A interpretação desta pesquisa deve ressaltar algumas limitações. Os achados representam tão somente a população estudada, não são passíveis de generalizações. Ainda que os resultados encontrados tenham apontado algumas relações entre as diversas variáveis sócio-demográficas com a AE e com a SI, não se pode, em momento algum, afirmar que há algum fator que estabeleça causalidade ou dependência.

As validades das escalas utilizadas também foram e continuam a ser, segundo a literatura, constantemente testadas. As ressalvas quanto aos itens que compõem as escalas foram anteriormente expostas no capítulo 3.2.2 e 3.2.3.

Complementarmente cabe adicionar a dificuldade em se comparar os resultados do estudo, já que o assunto é embrionário no Brasil, e a literatura brasileira é escassa.

REFERÊNCIAS

Albiero-Walton, J. (2003). Self-efficacy gender difference in college students with disabilities. *Information Analyses*.

- Azzi, R.G., & Polydoro, S. A. J. (2006). Auto-eficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In R.G. Azzi, & S. A. J. Polydoro, *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 9-23). Campinas: Alínea.
- Bagozzi, R. P. (1994). Structural equations models in marketing research. In R.P. Bagozzi, *Principles of marketing research*. Cambridge: Blackwell.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The psychologist: Bulletin of the british psychological society*, 2, 411-424.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of Perceived Controllability and Performance Standards on Self-Regulation of Complex Decision Making, *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (5), 805-814.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*. 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and Health*, 13(4), 623-649.
- Bandura, A. (1999), Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health education & behavior*, 31(2), 143-164
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F.Pajares, & T. Urdan (Org.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (vol.5, pp.307-337). Greenwich: Information Age Publishing.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastoreli, C. (2001). Self-efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72 (1). 187-206.
- Bandura, A., Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. (2008). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Baptiste, I. (2001). Educating lone wolves: Pedagogical implications of human capital theory. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 184-201.

- Barbosa, M. L. O. (2005). A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: Soares, S., Beltrão, K. I., Barbosa, M. L. O., & Ferrão, M. E. (Org.). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. (pp. 93-123). Rio de Janeiro: IPEA.
- Bernard, N. S., Dollinger, S. J., & Ramanian N. V. (2002). Applying the big five personality factors to the impostor phenomenon. *Journal of Personality Assessment*, 78(2), 321-333.
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 177-195.
- Brems, C., Baldwin, M. R., Davis, L., & Namyniuk, L. (1994). The impostor syndrome as related to teaching evaluations and advising relationships of university faculty members. *Journal of Higher Education*, 65 (2), 183-193.
- Brasil (2013). *Bolsistas por raça, sexo, pessoas com deficiência e tipos*. Dados e Estatísticas do Sistema do ProUni (SISPROUNI). Programa universidade para todos – ProUni.
- Brasil (2013). *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, Brasil.
- Carpenter, V. L., Friar, S., & Lipe, M. G. (1993). Evidence on the performance of accounting students: Race, gender, and expectations. *Issues in Accounting Education*, 8(1), 1-17.
- Castro, D. E., Jones, R. A., & Mirsalimi, H. (2004). Parentification and the impostor Phenomenon: An Empirical Investigation. *The American Journal of Family Therapy*, 32, 205-216.
- Catani, A. M., Hey, A. P., & Gilioli, R. D. S. P. (2006). PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar*, 28, 125-140.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.
- Chrisman, S. M., Pieper, W. A., Clance, P. R., Holland, C. L., & Glickauf-Hughes, C. (1995). Validation of the Clance impostor phenomenon scale. *Journal of Personality Assessment*, 65(3), 456-467.
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The impostor phenomenon in high-achieving women: Dynamics and therapeutic interventions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 15, 244-247.
- Clance, P. R. (1985). *The Impostor Phenomenon: When Success Makes You Feel Like A Fake* (pp. 20-22), Toronto: Bantam Books.
- Clance, P. R., Dingman, D., Reviere, S. L., & Stober, D. R. (1995). Impostor phenomenon in an interpersonal/social context: Origins and treatment. *Women & therapy*, 16 (4), 79-96.

- Clance, P. R., & O'Toole, M. A. (1988). The impostor phenomenon: An internal barrier to empowerment and achievement. *Women and Therapy, 6*, 51-64.
- Cohen, Jacob. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, Erlbaum.
- Cokley, K., McClain, S., Enciso, A., & Martinez, M. (2013), An Examination of the Impact of Minority Status Stress and Impostor Feelings on the Mental Health of Diverse Ethnic Minority College Students. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 41*(2), 82-95.
- Comparato, F. K. (2004). O princípio da igualdade e a escola. *Cadernos de Pesquisa, 104*, 1-14.
- Costa, E. R., & Boruchovitch, E. (2006). A auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In R.G. Azzi, & S. A. J. Polydoro, *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 87-109). Campinas: Alínea.
- 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.
- Cozzarelli, C., & Major, B. (1990). Exploring the Validity of the Impostor Phenomenon. *Journal of Social and Clinical Psychology, 9* (4), 401-417.
- Crosby, F. J., Iyer, A., & Sincharoen, S. (2006). Understanding affirmative action. *Annu. Rev. Psychol., 57*, 585-611.
- Cruz, C. V. O. A., Corrar, L. J., & Slomski, V. (2009). A docência e o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil. *Contabilidade Vista & Revista, 19*(4), 15-37.
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia escolar e educacional, 9*(2), 215-224.
- Dancey, C., & Reidy, J. (2006), *Estatística Sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed.
- Da Silva, M. C. R., & Vendramini, C. M. M. (2005). Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina estatística. *Psicologia Escolar e Educacional, 9*(2), 261-268.
- Dias, G. F., & Azevedo, M. (2001). Desenvolvimento psicológico, atitudes em relação ao estudo e sucesso acadêmico. *Fases on-line: factores de sucesso/insucesso do ensino superior, 1*.
- Dobarro, V. R. (2007). *Solução de problemas e tipos de mente matemática: relações com as atitudes e crenças de auto-eficácia*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas - Educação, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Eden, D. (2001). Means efficacy: External sources of general and specific subjective efficacy. *Work motivation in the context of a globalizing economy, 65*, 77.

- Esteban, M. T. (2000). Exigências democráticas/exigências pedagógicas: avaliação. *Tecnologia Educacional*, 29 (148), 3-6.
- Ferrari, J.R. (2005). Impostor Tendencies And Academic Dishonesty: Do They Cheat Their Way To Success? *Social Behavior and Personality: an international journal*, 33 (1), 11-18.
- Fleury, A. R. D., & Torres, A. R. R. (2007). Análise psicossocial do preconceito contra homossexuais. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24(4), 475-486.
- Frable, D. E., Platt, L., & Hoey, S. (1998). Concealable stigmas and positive self-perceptions: Feeling better around similar others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), 909-922.
- Fregoneze, G. B. (2000). *Crenças de auto-eficácia de professores em situação de alterações curriculares no Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina - Educação, Londrina, Paraná, Brasil.
- Fried-Buchalter, S. (1997). Fear of success, fear of failure, and the impostor phenomenon among male and female marketing managers. *Sex Roles*, 37 (11/12), 847-859.
- Gist, W. E., Goedde, H., & Ward, B. H. (1996). The Influence of Mathematical Skills and Other Factors on Minority Student Performance in Principles of Accounting. *Issues in Accounting Education*, 11 , 49-60.
- Goffman, E. (1988). Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.
- Gouveia, V. V., Guerra, V. M., Sousa D. M. F., Santos, W. S., & Costa, J. M. (2009). Escala de desajustabilidade social de Marlowe-Crowne: evidências de sua validade fatorial e consistência interna. *Avaliação Psicológica* 8(1). 87-98.
- Graham, S. (1994). Motivation in african americans. *Review of educational research*, 64(1), 55-117.
- Guerreiro-Casanova, D. C. (2007). *Integração e auto-eficácia na formação superior na percepção de ingressantes: mudanças e relações*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas - Educação, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro S. A. J. (2011). Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. *Psicologia: Teoria e Prática* 13 (1). 75-88.
- Hamilton, L. S. (1998). Gender differences on high school science achievement tests: Do format and content matter? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(3), 179-195.
- Harvey, J. C. (1981). *The impostor phenomenon and achievement: A failure to internalize success*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University.

- Henning, K., Ey, S., & Shaw, D. (1998). Perfectionism, the impostor phenomenon and psychological adjustment in medical, dental, nursing and pharmacy students. *Medical education*, 32(5), 456-464.
- Holmes, S. W., Kertay, L., Adamson, L. B., Holland, C. L., & Clance, P.R. (1993). Measuring the Impostor Phenomenon: A Comparison of Clance's IP Scale and Harvey's I-P Scale. *Journal of Personality Assessment*, 60 (1), 48-59.
- Hughes, M., & Demo, D. H. (1989). Self-perceptions of Black Americans: Self-esteem and personal efficacy. *American Journal of Sociology*, 132-159.
- Iaochite, R. T. (2007). *Auto-eficácia de docentes de Educação Física*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas - Educação, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200-206.
- King, J. E. & Cooley, E. L. (1995). Achievement orientation and the impostor phenomenon among college students. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 304-312.
- Kolligian, J., & Sternberg, R. J. (1991). Perceived fraudulence in young adults: Is there an "impostor syndrome"? *Journal of Personality Assessment*, 56, 308-326.
- Lacerda, M., Pereira, C., & Camino, L. (2002). Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15(1), 165-178.
- Langford, J., & Clance, P. R. (1993). The imposter phenomenon: Recent research findings regarding dynamics, personality and family patterns and their implications for treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 30(3), 495.
- Lent, R.W., Hackett, G. & Brown, S.D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47, 297-311.
- Loureiro, S. R. (2001). Desempenho escolar, a motivação e as variáveis autoconceito e auto-eficácia. *Anais Da XXXI Reunião Anual De Psicologia*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 71.
- Macedo, I. C. (2009). *Crenças de Auto-eficácia de Professores do Ensino Fundamental em Relação com Percepções do Contexto Social*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina - Educação, Londrina, Paraná, Brasil.
- Magalhães, F. A. C., & Andrade, J. X. (2006). Exame vestibular, características demográficas e desempenho na universidade: em busca de fatores preditivos.

Anais do VI Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, São Paulo, SP, Brasil.

- Magnus, J. R., Polterovich, V. M., Danilov, D. L., & Savvateev, A. V. (2002). Tolerance of cheating: An analysis across countries. *The Journal of Economic Education*, 33(2), 125-135
- Marinho, C. D. A., Marques, E. F., Almeida, D. R. D., Menezes, A. R. D., & Guerra, V. M. (2004). Adaptação da escala de homofobia implícita e explícita ao contexto brasileiro. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14(29), 371-379.
- Martins, G. D. A. (2010). Sobre conceitos. Definições e Constructos nas Ciências Administrativas. *Gestão & Regionalidade*, 21(62).
- Martins, G. D. A., & Theóphilo, C R (2009). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas* (2ª ed.) São Paulo: Atlas.
- Martins, O. S., & do Monte, P. A. (2011). Variáveis que explicam os desempenhos acadêmico e profissional dos mestres em contabilidade do programa multiinstitucional UNB/UFPB/UFRN. *Revista Universo Contábil*, 7(1), 68-87.
- Mazzon, J. A. (coord. resp.) (2009). Ministério da Educação (MEC) /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar.
- Mau, W. C., & Lynn, R. (2001). Gender differences on the Scholastic Aptitude Test, the American College Test and college grades. *Educational Psychology*, 21(2), 133-136.
- McGregor, L. N., Gee, D. E., & Posey, K. E. (2008). I feel like a fraud and it depresses me: The relation between the imposter phenomenon and depression. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(1), 43-48.
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336.
- Miranda, K. C.; Santos, A. A. A.; Primi, R.; Pezotti, M. E.; Muller, F.; Lukjanenko, M. F.; Taxa, F.; Sampaio, I.; & Vendramini, C. M. M. (2000). Gênero e estilos de resposta em testes de múltipla escolha. *Anais do IV Encontro de Iniciação Científica*, Bragança Paulista, SP, Brasil.
- Multon, K.D., Brown, S.D. & Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Munhoz, A. M. H. (2004). *Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

- Neri, A. L. (2006). O senso de auto-eficácia como mediador do envelhecimento bem-sucedido no âmbito da cognição, das competências para a vida diária e do autocuidado à saúde. In R.G. Azzi, & S. A. J. Polydoro, *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 59-85). Campinas: Alínea.
- Neves, S. P. & Faria, L. (2006). Construção, Adaptação e Validação da Escala de Auto-Eficácia Acadêmica (EAEA). *Psicologia*, 20 (2), 45-68.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 25 (4), 635-652.
- Oates, W. (1971). *Confessions of a workaholic: the facts about work addiction*. New York: World Publishing.
- Oliveira, E. I. I., & Molina, R. M. K. (2012). A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 93 (235), 743-769.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. (2006). Compreensão de textos e desempenho acadêmico. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 7, nº 1, 19-27.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001a). The development of academic self-efficacy. *Development of achievement motivation*. United States.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001b). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 239-266.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos, Porto Alegre: Artmed.
- Pintrich, P. R., & Schunk D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Polydoro, S., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: Construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica* 9 (2), 267-278.
- Portes, É. A. (2006). Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 87(216), 220-235.
- Rego, A. (1998). Motivações e desempenho de estudantes universitários. *Análise Psicológica*, 4, 635-646.
- Roskowski, J.C.R. (2010). *Imposter phenomenon and counseling self-efficacy: the impact of impostor feelings*. Doctoral dissertation, Ball State University, Munchie, Indiana, USA.

- Santos, W. R. (2008). Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. *Physis, 18* (3), 501-519.
- Sapienza, G. (2007). *Competência social, práticas educativas parentais e rendimento acadêmico do adolescente*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo - Pediatria e Ciências Aplicadas à Pediatria, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Scholz, U., Gutiérrez Doña, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct?. *European journal of psychological assessment, 18*(3), 242-251.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Schwartzman, S. (2006). A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. *Estudos Avançados, 20*(56), 161-189.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology, 57*, 152-171.
- Souza, L. F. N. I. & Brito, M. R. F. (2008). Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática, *Estudos de Psicologia, 25* (2), 193-201.
- Souza, L. F. N. I. de (2006). Crenças de auto-eficácia matemática. In R.G. Azzi, & S. A. J. Polydoro, *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 111-126). Campinas: Alínea.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Belmont: Thomson Higher Education.
- Theodoro, M., Jaccoud, L. B., Osorio, R. G., & Soares, S. (2008). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA.
- Torisu, E. M. & Ferreira, A. C. (2009) A teoria social cognitiva e o ensino-aprendizagem da matemática: considerações sobre as crenças de autoeficácia matemática. *Ciências & Cognição, 14* (3), 168-177.
- Venditti, R., Jr. (2005). *Análise da auto-eficácia docente de professores de educação física*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas – Educação Física, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology, 71*(1),
- Yunus, A. S. Md. & Ali, W.Z.W. (2009). Motivation in the learning of mathematics. *European Journal of Social Sciences, 7* (4). 93-101.
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. *Revista Brasileira de Educação, 11*(32), 227.

Zaluar, A. (1985). *A máquina e a revolta. As organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense.

Zanbom, M. P. (2006) *Motivação de alunos: relações entre desempenho acadêmico, metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito acadêmico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos – Educação Especial, São Carlos, São Paulo, Brasil.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Prezado (a),

Este questionário é parte da minha Dissertação de Mestrado na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da USP. Meu objetivo é avaliar os impactos da síndrome do impostor e da auto-eficácia no desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia.

Solicito sua colaboração no preenchimento deste questionário. O preenchimento levará de 10 a 15 minutos. Ressalto que todas as respostas são confidenciais e serão tratadas de maneira agregada, unicamente para fins acadêmicos.

A participação neste estudo é totalmente voluntária. Você tem o direito de recusar-se a participar, sem prejuízo para o seu status acadêmico.

Agradeço imensamente a sua valiosa participação. Em caso de dúvidas, sinta-se à vontade para entrar em contato comigo pelo email: patriciavictorio@usp.br ou pelo telefone (19) 99111.8543.

Caso queira receber os resultados desta pesquisa, peço que anote seu email _____ . Terei imensa satisfação em enviar o relatório analítico para você.

Atenciosamente,

Patrícia A. Victório Camargo de Matos

Prof. Dr. Gilberto de Andrade Martins - Orientador

APÊNDICE B – Escala de Clance da Síndrome do Impostor (CIPS)

Para cada questão, favor circular o número que mais se aproxima da verdade para você. É melhor que responda com a primeira alternativa que lhe ocorra e evite pensar demais em qual seria a melhor alternativa.

	Frases	Não é de todo verdade	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Muito verdadeiro
1	Tenho medo dos outros me avaliarem e, se possível, evito avaliações.	1	2	3	4	5
2	Eu posso dar a impressão de que sou mais competente do que eu realmente sou.	1	2	3	4	5
3	Muitas vezes tenho sucesso em uma tarefa, embora temesse que eu não a executaria bem antes de eu assumí-la.	1	2	3	4	5
4	Quando as pessoas me elogiam por algo que eu tenha feito, eu tenho medo de não ser capaz de viver de acordo com as expectativas criadas sobre mim no futuro.	1	2	3	4	5
5	Às vezes penso que eu obtive minha posição de sucesso atual, porque aconteceu de eu estar no local certo na hora certa e/ou por conhecer as pessoas certas.	1	2	3	4	5
6	Tenho medo que as pessoas importantes para mim descubram que eu não sou tão capaz quanto eles pensam que eu sou.	1	2	3	4	5
7	Eu costumo lembrar os incidentes em que eu não fiz o meu melhor (fracasso) mais do que aqueles em que eu fiz o meu melhor (sucesso).	1	2	3	4	5
8	Raramente eu desenvolvo uma tarefa tão bem quanto eu gostaria de fazê-la	1	2	3	4	5
9	Eu acredito que meu sucesso na minha vida é o resultado de algum tipo de erro.	1	2	3	4	5
10	Sinto dificuldade em aceitar elogios sobre a minha inteligência ou realizações.	1	2	3	4	5
11	Sinto que o meu sucesso foi devido a algum tipo de sorte.	1	2	3	4	5
12	Me sinto decepcionado em minhas atuais realizações e acho que eu deveria ter feito muito mais.	1	2	3	4	5
13	Eu tenho medo que os outros vão descobrir o quanto de conhecimento me falta.	1	2	3	4	5
14	Tenho medo de que eu possa falhar em uma nova tarefa, embora eu geralmente faça bem o que eu tento.	1	2	3	4	5
15	Quando eu tive sucesso em alguma coisa e recebi o reconhecimento por minhas realizações, me surgiram dúvidas de que eu possa repetir esse sucesso.	1	2	3	4	5
16	Se eu recebo uma grande quantidade de elogios e reconhecimento por algo que eu tenho feito, eu costumo a desconsiderar a importância daquilo que eu fiz.	1	2	3	4	5
17	Costumo comparar a minha capacidade com as das pessoas ao meu redor e acho que elas podem ser mais inteligentes do que eu.	1	2	3	4	5
18	Muitas vezes me preocupo em não ter sucesso em uma prova, mesmo que os outros ao meu redor considerem que eu me saia bem.	1	2	3	4	5
19	Se eu vou receber uma promoção ou reconhecimento de algum tipo, hesito em contar aos outros até que o fato seja consumado.	1	2	3	4	5
20	Se eu não sou o "melhor" em situações que envolvem conquista, eu me sinto mal e desanimado.	1	2	3	4	5

APÊNDICE C – Escala de Auto-eficácia acadêmica

Para cada questão, por favor, assinale o número que melhor indica seu grau de capacidade diante de cada situação. Lembre-lhe que não há resposta certa e errada. Use uma escala de avaliação na qual o ponto 0 indica que você se julga pouco capaz e o ponto 10 indica que você se julga muito capaz .

Quanto eu sou capaz de...		Grau de capacidade										
		Pouco capaz					Muito capaz					
1	Aprender os conteúdos que são necessários à minha formação?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Utilizar estratégias cognitivas para facilitar minha aprendizagem?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Demonstrar, nos momentos de avaliação, o que aprendi durante meu curso?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Entender as exigências do meu curso?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Aplicar o conhecimento aprendido no curso em situações práticas?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Estabelecer condições para o desenvolvimento dos trabalhos solicitados pelo curso?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Compreender os conteúdos abordados no curso?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Cumprir o desempenho exigido para aprovação no curso?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Preparar-me para as avaliações?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Planejar ações para atingir minhas metas profissionais?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	Refletir sobre a realização de minhas metas de formação?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Selecionar, dentre os recursos oferecidos pela instituição, o mais apropriado à minha formação?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	Tomar decisões relacionadas à minha formação?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	Definir, com segurança, o que pretendo seguir dentre as diversas possibilidades de atuação profissional que existem na minha área de formação?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15	Estabelecer minhas metas profissionais?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16	Resolver problemas inesperados relacionados à minha formação?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17	Manter-me atualizado sobre as novas tendências profissionais na minha área de formação?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18	Procurar auxílio dos professores para o desenvolvimento de atividades do curso?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19	Contribuir com idéias para a melhoria do meu curso?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20	Atualizar os conhecimentos adquiridos no curso?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21	Aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22	Buscar informações sobre os recursos ou programas oferecidos pela minha instituição?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23	Reivindicar atividades extracurriculares relevantes para a minha formação?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24	Expressar minha opinião quando outro colega de sala discorda de mim?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25	Pedir ajuda, quando necessário, aos colegas nas atividades do curso?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26	Trabalhar em grupo?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27	Cooperar com os colegas nas atividades do curso?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28	Estabelecer bom relacionamento com meus professores?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29	Perguntar quando tenho dúvida?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30	Estabelecer amizades com os colegas do curso?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31	Esforçar-me nas atividades acadêmicas?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32	Motivar-me para fazer as atividades ligadas ao curso?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33	Terminar trabalhos do curso dentro do prazo estabelecido?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34	Planejar a realização das atividades solicitadas pelo curso?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

APÊNDICE D – Questionário Sócio-Demográfico

As próximas questões tratam do seu perfil pessoal. É importante frisar que os dados serão tratados de maneira agregada, preservando sua privacidade.

1. Qual seu estado civil?
 - Solteiro
 - Casado, mesmo que não legalmente
 - Viúvo
 - Separado/Divorciado

2. Qual sua idade?
 - Entre 17 e 20 anos
 - Entre 21 e 24 anos
 - Entre 25 e 28 anos
 - Entre 29 e 32 anos
 - Entre 33 e 35 anos
 - Acima de 36 anos

3. Qual é o seu curso?
 - Administração de empresas
 - Ciências Contábeis
 - Outro. Qual? _____

4. Qual período está cursando?
 - 1º Semestre
 - 2º Semestre
 - 3º Semestre
 - 4º Semestre
 - 5º Semestre
 - 6º Semestre
 - 7º Semestre
 - 8º Semestre

5. Sexo
 - Masculino
 - Feminino

6. Qual sua cor ou raça?
 - Branca
 - Preta
 - Amarela
 - Parda
 - Indígena

7. Você tem dificuldade permanente de:

	1	2	3	4
	Sim, não consegue de modo algum	Sim, grande dificuldade	Sim, alguma dificuldade	Não, nenhuma dificuldade
Enxergar (se utiliza óculos ou lente de contato, faça sua avaliação quando os estiver utilizando)				
Ouvir (se utiliza aparelho auditivo, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)				
Caminhar ou subir degraus (se utiliza prótese, bengala ou aparelho auxiliar, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)				

APÊNDICE E – Clance IP Scale

For each question, please circle the number that best indicates how true the statement is of you. It is best to give the first response that enters your mind rather than dwelling on each statement and thinking about it over and over.

1. I have often succeeded on a test or task even though I was afraid that I would not do well before I undertook the task.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

2. I can give the impression that I'm more competent than I really am.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

3. I avoid evaluations if possible and have a dread of others evaluating me.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

4. When people praise me for something I've accomplished, I'm afraid I won't be able to live up to their expectations of me in the future.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

of me in the future.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

5. I sometimes think I obtained my present position or gained my present success because I happened to be in the right place at the right time or knew the right people.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

6. I'm afraid people important to me may find out that I'm not as capable as they think I am.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

7. I tend to remember the incidents in which I have not done my best more than those times I have done my best.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

8. I rarely do a project or task as well as I'd like to do it.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

9. Sometimes I feel or believe that my success in my life or in my job has been the result of some kind of error.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

10. It's hard for me to accept compliments or praise about my intelligence or accomplishments.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

11. At times, I feel my success has been due to some kind of luck.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

12. I'm disappointed at times in my present accomplishments and think I should have accomplished much more.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

13. Sometimes I'm afraid others will discover how much knowledge or ability I really lack.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

14. I'm often afraid that I may fail at a new assignment or undertaking even though I generally do well at what I attempt.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

15. When I've succeeded at something and received recognition for my accomplishments, I have doubts that I can keep repeating that success.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

16. If I receive a great deal of praise and recognition for something I've accomplished, I tend to discount the importance of what I've done.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

17. I often compare my ability to those around me and think they may be more intelligent than I am.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

18. I often worry about not succeeding with a project or examination, even though others around me have considerable confidence that I will do well.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

19. If I'm going to receive a promotion or gain recognition of some kind, I hesitate to tell others until it is an accomplished fact.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

20. I feel bad and discouraged if I'm not "the best" or at least "very special" in situations that involve achievement.

1	2	3	4	5
(not at all true)	(rarely)	(sometimes)	(often)	(very true)

Scoring the Impostor Test

The Impostor Test was developed to help individuals determine whether or not they have IP characteristics and, if so, to what extent they are suffering.

After taking the Impostor Test, add together the numbers of the responses to each statement. If the total score is 40 or less, the respondent has few Impostor characteristics; if the score is between 41 and 60, the respondent has moderate IP experiences; a score between 61 and 80 means the respondent frequently has Impostor feelings; and a score higher than 80 means the respondent often has intense IP experiences. The higher the score, the more frequently and seriously the Impostor Phenomenon interferes in a person's life.