

A COLA NA ESCOLA DE NEGÓCIOS E SUA RELAÇÃO COM A SÍNDROME DO IMPOSTOR

PATRÍCIA ANDRÉA VICTÓRIO CAMARGO DE MATOS

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEA

patriciavictorio@usp.br

CRISTIANA GOBBI MACEDO

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEA

crisgobbi@usp.br

RODRIGO CAMARGO DE MATOS

ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS (FGV)

rodrigocamargomatos@yahoo.com.br

Introdução

Em meio a diversos escândalos de corrupção que assolam o Brasil nos últimos anos, a ética emerge como um tema contemporâneo e de grande importância na academia. Isso porque, em médio e longo prazo, essa prática pode gerar, ao menos, duas implicações: uma relacionada à banalização de embustes como forma de solução dos desafios da vida social e profissional, e outra relacionada ao presumível comprometimento da formação dos futuros profissionais e, por conseguinte, da qualidade dos serviços.

Problema de Pesquisa e Objetivo

Considerando a alta incidência da síndrome do impostor (SI) entre o alunado brasileiro (Matos, 2014) e assumindo que os impostores utilizam comportamentos fraudulentos, a questão que norteia o presente estudo é: qual é a crença dos alunos dos cursos de negócios acerca das práticas acadêmicas desonestas?

Fundamentação Teórica

Define-se a prática acadêmica desonesta como um termo abrangente que inclui a cola, o plágio, a inserção de seu nome em um trabalho no qual não contribui e qualquer coisa que dê vantagem a um aluno em detrimento de outro (Pimenta, 2010; Oakley, 2007). Os impostores, como acreditam não merecerem o sucesso, criam obstáculos para justificar seu desempenho como um meio para se preservarem do medo do fracasso. A desonestidade acadêmica constitui em um obstáculo que justifique seu possível fracasso.

Metodologia

A pesquisa apresenta delineamento descritivo por delimitar as características do fenômeno sem estabelecer relações ou explicações causais (Gil, 2009) e tem abordagem quantitativa. Foram utilizadas a escala CIPS - Clance Impostor Phenomenon Scale - desenvolvida por Clance (1985) para detectar os sintomas do fenômeno do impostor e a escala de Chapman et al. (2004), adaptada ao cenário brasileiro por Veludo-de-Oliveira et al. (2014) para identificar as Crenças sobre práticas acadêmicas desonestas.

Análise dos Resultados

Para mensurar tal relação foram aplicados questionários acerca da Síndrome do Impostor e escala Chapman para 72 alunos da graduação e pós-graduação na área de Ciências Contábeis. A técnica do Teste T foi escolhida para verificar a existência da diferenciação entre as médias dos grupos estudados e escala Chapman.

Conclusão

Os resultados obtidos apontaram para uma diferenciação em idade, escolaridade, SI, etnia e benefício de bolsa: os alunos mais velhos e casados ou divorciados tendem a acreditar mais que os outros que a carga excessiva de trabalho estimula às práticas desonestas e ainda os alunos que apresentam SI também tendem a acreditar que a utilização de práticas desonestas para passar de anos são justificáveis.

Referências Bibliográficas

- Almeida, F., Seixas, A., Gama, P., Peixoto, P., & Esteves, D. (Eds.). (2016). Fraude e plágio na Universidade: a urgência de uma cultura de integridade no Ensino Superior. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Baird, J. S. (1980). Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools*, 17(4), 515-522.
- Barnett, D. C., & Dalton, J. C. (1981). Why college students cheat. *Journal of College Student Personnel*, 22(6), 545-51.
- Brems, C., Baldwin, M. R., Davis, L., & Namyn

A COLA NA ESCOLA DE NEGÓCIOS E SUA RELAÇÃO COM A SÍNDROME DO IMPOSTOR

1. Introdução

Em meio a diversos escândalos de corrupção que assolam o Brasil nos últimos anos, a ética emerge como um tema contemporâneo e de grande importância na academia. Isso porque, em médio e longo prazo, essa prática pode gerar, ao menos, duas implicações: uma relacionada à frequente utilização de embustes como forma de solução dos desafios da vida social e profissional, e outra relacionada ao presumível comprometimento da formação dos futuros profissionais e, por conseguinte, da qualidade dos serviços prestados à sociedade (Pimenta, 2010). Assim como a escola, a faculdade busca contribuir para a formação moral e ética dos alunos-cidadãos. “O ensino superior forma para a vida e para a profissão e, nessa medida, porque contribui para transformar, padronizar e legitimar comportamentos” (Almeida, Seixas, Gama, Peixoto & Esteves, 2016, p. 16). Estudos apontam que há uma correlação positiva entre a desonestidade acadêmica e a desonestidade no trabalho (Sims, 1993; Nonis & Swift, 2001). Pesquisas de cunho ético-moral são recorrentes na academia internacional (Reisig & Bain, 2016; Shawver & Miller, 2015; Simkin & McLeod, 2010; Klein, Levenburg, McKendall & Mothersell, 2007; Brown & Emmett, 2001; Sims, 1993; Barnett & Dalton, 1981). No Brasil, as práticas acadêmicas desonestas de alunos de graduação e de pós graduação têm ganhado notoriedade nos últimos anos, o que se revela por meio das recentes pesquisas acerca da temática (Oliveira, Assis, da Silva & de Oliveira Neto, 2014; Veludo-de-Oliveira, Aguiar, Queiroz & Barrichello, 2014; Andrade, 2011; Miranda, Casado, Macorin & dos Santos, 2010; da Silva; da Rocha; Pereira & Bussab, 2006).

Podemos denominar de práticas acadêmicas desonestas, a cola - explicada por Pimenta (2010) como um conceito expansivo que comporta a burla, a transgressão, a cooperação - e o plágio, definido como a cópia integral de trabalhos de terceiros. No âmbito da pesquisa acadêmica, Andrade (2011) elucida a má conduta em pesquisa como sendo o ato intencional de fabricar, falsificar, plagiar dados e informações, enganar indivíduos e instituições e violar valores intersubjetivos da comunidade científica em qualquer fase do processo da pesquisa, incluindo suas formalidades. Independentemente do foco, graduação ou pós graduação, tais atitudes configuram práticas acadêmicas desonestas.

A síndrome do Impostor (SI) tem sido exaustivamente estudada na literatura estrangeira (Clance & Imes, 1978; Cozzarelli & Major, 1990; Holmes et al., 1993; King & Cooley, 1995; Henning, Ey & Shaw, 1998; Cowman & Ferrari, 2002; Castro, Jones & Mirsalimi, 2004; Ferrari, 2005; Parkman, 2016). Nos EUA 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. No Brasil, 56% de uma amostra de estudantes relataram nível moderado e 21% apontaram grau substancial, assim entendidos os níveis alto e elevado, do fenômeno Impostor (Matos, 2014).

A síndrome do impostor tem sido relacionada a comportamentos fraudulentos. Segundo Leary, Patton, Orlando e Wagoner Funk (2000), os impostores apresentam comportamentos farsantes com o objetivo de desassociar um resultado negativo ao seu desempenho. Estudos sugerem que impostores podem sabotar seu desempenho, provavelmente para demonstrar que eles não são merecedores de seu sucesso e que são, de

fato, fraudes (Cowman & Ferrari, 2002). Esse processo de sabotagem, no contexto universitário, inclui comportamentos como a fraude em tarefas e exames, e/ou o plágio.

Considerando a alta incidência da síndrome do impostor entre o alunado brasileiro (Matos, 2014) e assumindo que os impostores utilizam comportamentos fraudulentos, a questão que norteia o presente estudo é: qual é a crença dos alunos dos cursos de negócios acerca das práticas acadêmicas desonestas? Essa pesquisa é justificada não só pela lacuna existente na literatura nacional nessa temática, como também pela importância em se entender o fenômeno da desonestidade acadêmica para que medidas que impactem no sentido de diminuir tais práticas desonestas possam ser implementadas no âmbito escolar.

2. Referencial teórico

2.1 Síndrome do impostor

Foi com base em um estudo com mais de cem mulheres que, embora apresentassem sucesso acadêmico e profissional, não se consideravam merecedoras do sucesso, que Clance e Imes (1978) descobriram a síndrome do impostor. A síndrome do impostor é um constructo multidimensional que abrange sentimentos de fraude, de medo, dificuldade de se apropriar do sucesso, orientação para elevadas realizações e um elevado 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). As mulheres pesquisadas por Clance e Imes (1978) acreditavam que só haviam alcançado o sucesso porque possuíam grande habilidade social e 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.

Embora descoberta sob a insígnia das mulheres, vários estudiosos 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 (Matos, 2014; Roskowski, 2010; Ferrari, 2005; Castro et al., 2004; Cowman & Ferrari 2002; Holmes et al., 1993; Cozzarelli & Major, 1990; King & Cooley, 1995).

Os impostores negam qualquer evidência de suas habilidades, rejeitam qualquer afirmativa positiva sobre seu sucesso e, intimamente, generalizam excessivamente as implicações de um eventual mau desempenho, são incapazes de aceitar receber um *feedback* positivo (Clance, 1985; Clance & O'Toole, 1988). Pesquisas revelam que o impostor trabalha de maneira acentuada, não delega tarefas, busca a perfeição e demonstra comportamento *workaholic* (Cowman & Ferrari 2002; Clance & Imes, 1978, 1988; Clance, 1985).

Como o impostor acredita que seu sucesso não é resultado de suas habilidades, ele reforça sua crença por meio de dois tipos de comportamentos: i) o excesso de preparo e ii) a procrastinação (Clance et al., 1995; Clance & Imes, 1978). Quando o impostor opta 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).

Os alunos impostores tendem a reprimir sua habilidade acadêmica e menosprezar sua imagem diante de outras pessoas. Como acreditam não merecerem o sucesso, criam obstáculos para justificar seu desempenho como um meio para se preservarem 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.

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). 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. 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*.

2.2 Práticas acadêmicas desonestas

A desonestidade acadêmica é significativa entre os alunos universitários (Baird, 1980; Klein, Levenburg, McKendall & Mothersell, 2007; Oakley, 2007). No Brasil, a mesma realidade é observada nos trabalhos encontrados (Veludo-de-Oliveira et al., 2014; Andrade, 2011; Miranda, Casado, Macorin & dos Santos, 2010; da Silva et al., 2006; Freitas, 2002). Pode-se definir a prática acadêmica desonesta como um termo abrangente que inclui a cola, a cooperação, a transgressão, a inserção de seu nome em um trabalho no qual não contribui, o plágio, a falsificação e adulteração de trabalhos de terceiros em benefício próprio e qualquer coisa que dê vantagem a um aluno em detrimento de outro (Pimenta, 2010; Oakley, 2007).

Várias pesquisas relacionadas ao tema conferem aos estudantes das escolas de negócios o título de campeões no quesito desonestidade acadêmica (Baird, 1980; McCabe & Trevino, 1995; Mangan, 2009). O tema é controverso, já que pesquisadores relataram que a desonestidade entre o alunado é equivalente, independentemente do curso, porém, os estudantes das escolas de negócios demonstraram ser mais lenientes em suas definições de fraude do que outros estudantes (Klein et al., 2007). Isso causa uma preocupação, já que são os profissionais oriundos desses cursos que atuarão em setores financeiros e econômicos. O caso da Enron reflete um exemplo de que nem tudo que é legal, é moral, o que reforça a necessidade de discernimento entre a tênue linha que permeia a lei e a ética.

Diversos autores discutem as justificativas dos estudantes para as práticas desonestas no ambiente acadêmico. As alegações vão desde a necessidade de obter média para aprovação, a falta de controle do professor, a afirmação de que o exame é muito difícil até a atribuição da culpa ao professor que não abordou explicitamente o material na aula (Mazar et al., 2008; Hutton, 2006; Pimenta, 2010). Estudiosos têm procurado verificar quais fatores motivam a prática desonesta. Derivam dessas pesquisas algumas variáveis como a idade, o gênero, a existência de um código de honra universitário, os traços de personalidade, a preocupação com prejuízo em longo prazo, preocupação com riscos imediatos – como a punição severa, por exemplo – a amizade, a existência ou não de um ambiente competitivo, o entendimento e a aceitação pelo corpo discente de uma política de integridade acadêmica (Oakley, 2007; da Silva et al., 2006; McCabe, 2005).

Alguns achados revelam-se consistentes, como é o caso da existência de código de honra: as instituições que não têm código de honra apresentam um número maior de transgressões que aquelas que têm código de honra. É o caso também da variável idade: alunos mais jovens tem um envolvimento maior em práticas acadêmicas desonestas que estudantes mais velhos. Grande parte dos estudos associa o gênero masculino a uma tendência maior

para as práticas desonestas. No entanto, no estudo de Oakley (2007), estudantes do gênero feminino se envolveram mais em falcatruas acadêmicas (plágio, cópia de artigos da internet, desrespeito às condutas éticas acadêmicas) que estudantes do gênero masculino. Além disso, pesquisas revelam a propensão para a cola entre amigos, devido à ajuda recíproca, pois, segundo os autores, é esperado que um amigo esteja mais propenso a retribuir um favor do que uma pessoa com a qual se tem menos intimidade e que talvez não se reencontre ou encontre pouco (da Silva et al., 2006).

Os danos associados às práticas acadêmicas desonestas são potencialmente perigosos: há a privação da educação, o que acarreta em formação de profissionais desqualificados disponíveis no mercado para atuar em profissões que exigem aptidão, o enfraquecimento da lisura da instituição de ensino e a banalização do uso de práticas fraudulentas para a resolução dos problemas pessoais e profissionais. A preocupação é convalidada por estudos que constataram que os estudantes que acreditavam que as práticas acadêmicas desonestas são aceitáveis eram mais propensos a se envolver nesses comportamentos desonestos (Sims, 1993; Nonis & Swift, 2001).

3. Método

A pesquisa apresenta delineamento descritivo por delimitar as características do fenômeno sem estabelecer relações ou explicações causais (Gil, 2009) e tem abordagem quantitativa. Foram utilizadas a escala CIPS - Clance Impostor Phenomenon Scale - desenvolvida por Clance (1985) para detectar os sintomas do fenômeno do impostor e a escala de Chapman et al. (2004), adaptada ao cenário brasileiro por Veludo-de-Oliveira et al. (2014) para identificar as Crenças sobre práticas acadêmicas desonestas. A amostra que compôs o estudo pode ser classificada como intencional, escolhida por conveniência, e constituída por estudantes do curso de graduação de Ciências Contábeis e de pós graduação lato sensu do curso de MBA em Controladoria e Gestão.

A escala CIPS (Clance, 1985) é composta por vinte questões que contêm elementos 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 e é apresentada no formato *Likert*, de cinco pontos, variando de 1 (não é de todo verdade) a 5 (muito verdadeiro). A validação e consistência da escala CIPS (Clance, 1985) têm sido corroborada por vários estudos (Chrisman et al., 1995; Cozzarelli & Major, 1990; Holmes et al., 1993; Holmes et al., 1993).

A escala de Chapman et al. (2004) é composta por 13 afirmativas e também é apresentada no formato *Likert*, de cinco pontos, modalizando de Discordo totalmente a Concordo Totalmente.

A coleta de dados foi realizada em maio de 2015 em duas instituições de ensino superior da cidade de Americana. O preenchimento tinha caráter voluntário. Os questionários foram aplicados aos alunos em salas de aula da graduação e pós-graduação *lato sensu* a estudantes dos cursos de Ciências Contábeis e Gestão Financeira e Controladoria. Aos respondentes foi reforçada a garantia da confidencialidade dos dados e a impossibilidade de uso de qualquer informação da pesquisa por parte do professor da disciplina. O questionário foi dividido em três seções. Na primeira, buscou-se a opinião dos entrevistados acerca da síndrome do impostor. A segunda seção testou suas crenças sobre práticas acadêmicas desonestas. Finalmente, a última seção interpelou questões sociodemográficas dos estudantes.

As respostas deste questionário foram submetidas ao Teste T no software *IBM SPSS Statistics 20* a fim de identificar possíveis diferenças de médias entre as 13 questões do questionário proposto por Chapman et al. (2004) entre os grupos: (1) graduação e pós-graduação, (2) bolsistas/beneficiários e não bolsistas/não beneficiários, (3) homens e mulheres, (4) respondentes até 25 anos e maiores que 25 anos, (5) solteiros e demais estados

civis, (6) respondentes com SI e sem SI e (7) etnia majoritária entre os respondentes e minoritária.

4. Análise dos Resultados

Foram respondidos 72 questionários, sendo 68% dos cursos de graduação e 32% da pós-graduação. Dos respondentes, 15% eram alunos beneficiários de algum tipo de bolsa e 85% não beneficiários. As mulheres corresponderam a 67% da amostra e os homens 33%.

A Tabela 1 apresenta o perfil dos respondentes:

Tabela 1 – Perfil dos respondentes

	<i>Quantidade</i>	<i>Percentual</i>
Estado Civil		
Casado	23	31,9
Separado/Divorciado	2	2,8
Solteiro	47	65,3
Faixa Etária		
Entre 17 e 20 anos	10	13,9
Entre 21 e 24 anos	17	23,6
Entre 25 e 28 anos	21	29,2
Entre 29 e 32 anos	11	15,3
Entre 33 e 35 anos	4	5,6
Acima de 36 anos	9	12,5
Sexo		
Feminino	48	66,7
Masculino	24	33,3
Raça/Cor		
Branco	49	68,1
Indígena	1	1,4
Parda	19	26,4
Preta	3	4,2
Bolsa		
Beneficiário	11	15,3
Não beneficiário	61	84,7
Curso		
Graduação	49	68,1
Pós	23	31,9
Total	72	100

Fonte: Elaborado pelos autores

As particularidades dos respondentes assemelham-se às características já descritas pelo IBGE (2010) e INEP (2013), segundo os quais os declarados brancos figuram como maioria no ensino superior e as mulheres se apresentam como maioria entre os estudantes ingressantes e concluintes no ensino superior.

Consoante com estudos anteriores (Matos, 2014; Castro et al., 2004), 85% dos alunos apresentaram níveis da Síndrome do Impostor entre o alunado brasileiro.

A pesquisa de Chapman et. al (2004) revelou que os estudantes jovens, solteiros, e que trabalham meio período tendem a utilizar das práticas acadêmicas desonestas. Ressaltou ainda que homens e alunos do período diurno “trapaceiam” mais do que mulheres e estudantes do período noturno. Os autores discorrem ainda que estudos anteriores, como o de Nonis e Swift (1998), sugerem que alunos com médias menores tendem a se envolver mais em práticas desonestas. Adicionalmente, os impostores, por temerem o fracasso, tendem a criar obstáculos

para justificar seu desempenho (Cowman & Ferrari, 2002). Assim, às características relacionadas à crença sobre práticas acadêmicas desonestas testadas, inseriu-se o conceito da Síndrome do Impostor, sendo que os respondentes que obtiveram pontuação acima de 40 (Clance, 1985) foram classificados como impostores e respondentes com escores inferiores, não impostores. Nesta variável intenciona-se verificar se respondentes que apresentam a Síndrome do Impostor possuem traços de práticas desonestas por não acreditarem na sua própria capacidade.

O Teste T é uma técnica estatística para comparação de média entre grupos (Fávero, Belfiore, Silva & Chan, 2009). A média das respostas em cada uma das 13 questões do questionário de Chapman et al. (2004) – anexo 1 - foi testada entre os grupos sugeridos 1) graduação e pós-graduação, (2) bolsistas/beneficiários e não bolsistas/não beneficiários, (3) homens e mulheres, (4) respondentes até 25 anos e maiores que 25 anos, (5) solteiros e demais estados civis, (6) respondentes com SI e sem SI e (7) etnia majoritária entre os respondentes e minoritária e encontram-se na tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Médias entre os grupos de respondentes por variáveis sócio-demográficas e por tendência a Síndrome do Impositor (SI)

	Bolsa		Sexo		Curso			SI		Estado Civil			Idade		Etnia	
	S Bolsa	Bolsa	Masc	Fem	Grad	Pos	Não	Sim	Solteiro	Outras	Até 25	> 25	Branca	Outras		
Q1	3,62**	4,27**	4	3,57	3,85	3,43	4,27	3,62	3,52	3,83	3,64	3,85	4	3,58		
Q2	2,98	3,45	3,17	3	3,19	2,78	3,18	3,03	2,84	3,17	2,91	3,3	3,39	2,9		
Q3	2,13	2,45	2,08	2,23	2,29	1,96	2,18	2,18	1,68**	2,46**	2,09	2,33	2,09	2,23		
Q4	3,27	3,45	3,46	3,21	3,35	3,17	3,82	3,2	3,48	3,2	3,41	3,11	3,83**	3,042**		
Q5	3,37	3,09	3,5	3,23	3,38	3,22	3,09	3,37	3,24	3,37	3,07**	3,74**	3,39	3,29		
Q6	1,78	1,82	1,83	1,77	1,69	2	1,64	1,82	1,76	1,8	1,7	1,93	1,61	1,88		
Q7	1,93	2,45	1,75	2,15	1,94	2,17	1,36**	2,13**	1,84	2,11	1,98	2,07	1,91	2,06		
Q8	1,77	1,82	1,63	1,85	1,71	1,91	1,64	1,8	1,68	1,83	1,77	1,78	1,96	1,69		
Q9	2,23	1,91	2,08	2,23	2,04	2,48	1,73	2,27	2,32	2,11	2,14	2,26	2,3	2,13		
Q10	2,32	2,36	2,42	2,28	2,44	2,09	2,27	2,33	2,00**	2,50**	2,11**	2,67**	2,35	2,31		
Q11	3,05	3,36	3,25	3,02	3,08	3,13	2,64	3,18	3,24	3,02	3,09	3,11	3,22	3,04		
Q12	1,65	1,64	1,42	1,77	1,6	1,74	1,36	1,7	1,56	1,7	1,57	1,78	1,65	1,65		
Q13	2,77	2,64	2,63	2,81	2,52**	3,22**	2,36	2,82	2,8	2,72	2,77	2,7	2,52	2,85		

** p-valor < 0.05. Rejeita-se a hipótese de médias iguais entre os grupos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Considerando que a crença em práticas desonestas seja um preditor de atitudes acadêmicas desonestas, os achados não revelaram distinção de crença em práticas desonestas entre homens e mulheres, diferentemente do relatado na literatura pesquisada que ressalta que homens tendem a praticar mais atos desonestos na academia (McCabe, 2005) e também do exposto por Oakley (2007), segundo o qual as mulheres têm apresentado comportamento acadêmico antiético maior que os homens.

A vigilância (Q1) é um fator que apresenta variação na atitude de bolsistas e não bolsistas, sendo que os alunos que possuem o benefício tem maior propensão a acreditar que uma alta vigilância reduzirá as práticas desonestas por partes dos alunos. Para os alunos da pós graduação, lançar mão de práticas desonestas na academia (Q13) é um meio fácil de se conseguir melhor desempenho. Esse achado revela uma maturidade maior entre os alunos da pós graduação e os alunos da graduação.

No quesito punição e práticas acadêmicas desonestas, os alunos declarados brancos tendem a acreditar mais que as demais etnias submetidas ao questionário que os alunos que cometem tais atos desonestos não têm medo de punição.

Os resultados encontrados revelaram que os alunos impostores, ou seja, aqueles que apresentam tendência à SI, têm inclinação maior a acreditar que é justificável o uso de práticas desonestas para conseguir êxito em um curso (Q7) do que os alunos que não apresentam SI. Tal achado vai de encontro com o apontado nos estudos de Leary, Patton, Orlando e Wagoner Funk (2000) e Cowman e Ferrari (2002), pois a prática desonesta acadêmica é sem dúvida, uma atitude fraudulenta e autossabotadora.

Corroborando os achados de Chapman et al. (2004), que sugerem que há diferenças entre o comportamento dos mais jovens e aqueles que possuem maior tempo para o estudo e o comportamento dos menos jovens e aqueles que trabalham e estudam, a pesquisa evidenciou que os alunos mais jovens, assim denominados os estudantes com menos de 25 anos, tendem a acreditar menos que os demais que a vigilância eletrônica reduzirá práticas desonestas, ao passo que os alunos mais velhos, por sua vez, acreditam mais que os mais jovens que a alta carga de trabalho justifica o uso de práticas desonestas. Os alunos da pós-graduação tendem a acreditar que o uso de tais práticas é uma maneira de conseguir sucesso sem esforço, mostrando assim uma maturidade maior em relação ao aprendizado que os alunos da graduação.

Os alunos casados e separados também apresentaram tendência a acreditar que a alta carga de trabalho justifica a utilização de práticas desonestas. Esse resultado pode ser um indicativo que os alunos casados e separados possuem menor tempo de dedicação que os alunos solteiros porque parte de sua jornada é dividida com sua atenção e deveres a sua família. Há que se ressaltar que a amostra estudada foi composta majoritariamente por mulheres, e é sabido que o peso das atividades domésticas e cuidados com os filhos recaem de maneira mais acentuada sobre estas, o que intensifica essa característica nesse grupo.

5. Considerações finais

Os resultados encontrados neste estudo em grande parte vão de encontro aos de outros autores da literatura como Chapman et al. (2004), Leary, Patton, Orlando e Wagoner Funk (2000) e Cowman e Ferrari (2002).

Há indícios interessantes a respeito do que os alunos mais velhos e de estado civil casado e separado pensam a respeito da carga excessiva de trabalho demandado pelas instituições acadêmicas e que isso seria uma justificativa aceitável para induzir a prática de atos desonestos. Ressaltamos novamente que a maioria da população para quem o questionário foi aplicado são mulheres e, provavelmente devem dividir suas responsabilidades acadêmicas com as domésticas.

Fundamentado em sua crença de que não conseguirá êxito por seus próprios méritos e capacidade para obter êxito acadêmico, isto é, ser aprovado em todas as disciplinas, e, que as práticas acadêmicas desonestas constituem atitudes autossabotadoras, encontramos um indício que corrobora a sugestão que alunos com características da Síndrome do Impostor tendem a apresentar maiores práticas acadêmicas desonestas.

É importante salientar que os resultados encontrados dizem respeito apenas à amostra estudada e não devem ser generalizados.

Sugerimos que as próximas pesquisas contemplem alunos de vários cursos, a fim de comparar as crenças entre estudantes da área de negócios com os demais cursos, para verificar os níveis de crenças acerca do tema pesquisado. Recomendamos também que seja incluída no questionário sociodemográfico uma pergunta sobre a existência ou não de filhos, para que o conjunto de variáveis relacionadas à família permitam a verificação de uma possível correlação que corrobore (ou não) o indicativo por nós levantado, de que os alunos casados e separados, comparativamente aos alunos solteiros, possuem menor tempo de dedicação porque parte de sua jornada diária é dividida entre estudos e deveres familiares.

Propomos também que os próximos estudos foquem os profissionais atuantes no mercado para correlacionar sua ética profissional com sua ética acadêmica.

Justificar um ato desonesto não o torna aceitável. Às universidades cabem o papel de formadores de opinião, de modo que a honestidade acadêmica deve ser tratada como pilar fundamental na composição não só dos planos pedagógicos dos cursos, como também de toda a estrutura que alicerça a academia, de modo que alunos, professores, direção e todo corpo acadêmico sigam os mesmos preceitos éticos.

6. Referências

- Almeida, F., Seixas, A., Gama, P., Peixoto, P., & Esteves, D. (Eds.). (2016). *Fraude e plágio na Universidade: a urgência de uma cultura de integridade no Ensino Superior*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Baird, J. S. (1980). Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools*, 17(4), 515-522.
- Barnett, D. C., & Dalton, J. C. (1981). Why college students cheat. *Journal of College Student Personnel*, 22(6), 545-51.
- 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.
- Brown, B. S., & Emmett, D. (2001). *Explaining variations in the level of academic dishonesty in studies of college students: Some new evidence*. *College Student Journal*, 35(4).
- 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.
- 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*, Toronto: Bantam Books.
- Clance, P. R., & O'Toole, M. A. (1988). The impostor phenomenon: An internal barrier to empowerment and achievement. *Women and Therapy*, 6, 51–64.
- 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.
- 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.
- da Silva, G. A., da Rocha, M. M., Pereira, Y. L., & Bussab, V. S. R. (2006). Um estudo sobre a prática da cola entre universitários. *Psicol. Refl., Crít*, 19(1), 18-24.
- Fávero, L. P., Belfiore, P., Silva, F. D., & Chan, B. L. (2009). Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões. São Paulo: Campus.
- 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.
- Freitas, E. P. D. (2002). *Análise da “cola” no processo ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. Recuperado em 06 junho, 2016, de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82477/191508.pdf?sequence=1>
- 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.
- Hutton, P. A. (2006). Understanding student cheating and what educators can do about it. *College Teaching*, 54(1), 171-176.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Censo demográfico 2010*. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acompanha 1 CD-ROM. Recuperado em 22 junho, 2016. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/default_caracteristicas_da_populacao.shtm.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013). *Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico*. Brasília, Brasil.
- King, J. E. & Cooley, E. L. (1995). Achievement orientation and the impostor phenomenon among college students. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 304-312.
- Klein, H. A., Levenburg, N. M., McKendall, M., & Mothersell, W. (2007). Cheating during the college years: How do business school students compare? *Journal of Business Ethics*, 72(2), 197-206.

- Leary, M. R., Patton, K. M., Orlando, A. E., & Wagoner Funk, W. (2000). The Impostor Phenomenon: Self-Perceptions, Reflected Appraisals, and Interpersonal Strategies. *Journal of Personality*, 68(4), 725-756.
- Matos, P. A. V. C. (2014). *Síndrome do impostor e auto-eficácia de minorias sociais: alunos de contabilidade e administração*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 22 junho, 2016, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-07012015-175044/>
- Mazar, N., Amir, O., & Ariely, D. (2008). The dishonesty of honest people: A theory of self-concept maintenance. *Journal of marketing research*, 45(6), 633-644.
- Miranda, B. S., Casado, T., Macorin, R. B., & Dos Santos, M. R. O. (2010, setembro). Quem não cola não sai da escola? *Anais do SemeAd – Seminários em Administração*, São Paulo, SP, Brasil, 13.
- Mangan, K. (2009). Lessons business graduates apply to the real world may include cheating. *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado em 24 junho, de http://chronicle.com/daily/2009/02/11172n.htm?utm_source=at&utm_medium=en
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1995). Cheating among business students: A challenge for business leaders and educators. *Journal of Management Education*, 19(2), 205-218.
- McCabe, D. (2005). Cheating: Why students do it and how we can help them stop. *Guiding students from cheating and plagiarism to honesty and integrity: Strategies for change*, 237-246.
- Nonis, S., & Swift, C. O. (2001). An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation. *Journal of Education for business*, 77(2), 69-77.
- Oakley, C. R. (2007). *Instruction in ethics: influences on undergraduate business students' academic dishonesty* (Doctoral dissertation, Colorado State University. Libraries).
- Oliveira, A. C. L., Assis, A. I. R., da Silva, D. M., & de Oliveira Neto, J. D. (2014). Percepção dos discentes e docentes acerca da honestidade acadêmica em um curso de ciências contábeis. *Revista Economia & Gestão*, 14(34), 86-118.
- Parkman, A. (2016). The Imposter Phenomenon in Higher Education: Incidence and Impact. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(1), 51.
- Pimenta, M. A. (2011). Fraude em avaliações na visão de professores e de estudantes: uma reflexão sobre formação profissional e ética. *Revista Profissão Docente*, 10(22), 124-138.
- Reisig, M. D., & Bain, S. N. (2016). University Legitimacy and Student Compliance With Academic Dishonesty Codes A Partial Test of the Process-Based Model of Self-Regulation. *Criminal Justice and Behavior*, 43(1), 83-101.
- Roskowski, J.C.R. (2010). *Impostor phenomenon and counseling self-efficacy: the impact of impostor feelings*. Doctoral dissertation, Ball State University, Muncie, Indiana, USA.
- Shawver, T. J., & Miller, W. F. (2015). Moral Intensity Revisited: Measuring the Benefit of Accounting Ethics Interventions. *Journal of Business Ethics*, 1-17.
- Simkin, M. G., & McLeod, A. (2010). Why do college students cheat? *Journal of Business Ethics*, 94(3), 441-453.
- Sims, R. L. (1993). The relationship between academic dishonesty and unethical business practices. *Journal of Education for Business*, 68(4), 207-211.

Veludo-de-Oliveira, T. M., Aguiar, F. H. O. D., Queiroz, J. P. D., & Barrichello, A. (2014). Cola, plágio e outras práticas acadêmicas desonestas: um estudo quantitativo-descritivo sobre o comportamento de alunos de graduação e pós-graduação da área de negócios. *Revista de Administração Mackenzie*, 15(1), 73-97.

Anexo 1 – Questionário Crenças sobre práticas acadêmicas desonestas (Chapman et al., 2004)

01. A vigilância rigorosa sobre os alunos em provas e exames pode reduzir práticas desonestas por parte deles.	Q1
02. Meus professores punem rigorosamente os alunos que usam práticas desonestas?	Q2
03. Não usar práticas desonestas é uma desvantagem acadêmica.	Q3
04. Os alunos que usam práticas desonestas não têm medo da punição se forem apanhados.	Q4
05. Saber que existe vigilância eletrônica durante a execução de provas feitas pela Internet reduzirá as práticas desonestas dos alunos.	Q5
06. O uso de práticas desonestas em provas e exames é moralmente errado a qualquer momento.	Q6
07. Os alunos têm o direito de fazer o que for preciso para passar em um curso.	Q7
08. O uso de práticas desonestas em provas ou exames é correto, pois apenas reflete o mundo real.	Q8
09. O uso de práticas desonestas em provas ou exames desvaloriza o diploma de um curso superior.	Q9
10. A carga de trabalho é tão intensa que os alunos precisam usar práticas desonestas nas provas para sobreviverem.	Q10
11. As ações dos alunos que usam práticas desonestas afetam os demais que não as usam.	Q11
12. Você deve usar práticas desonestas para obter uma média final melhor para conseguir um bom emprego ou fazer a pós-graduação	Q12
13. Práticas desonestas são apenas maneiras mais fáceis de obter boas notas sem trabalhar tão duro.	Q13

Anexo 2 – Questionário Síndrome do Impostor (Clance, 1985)

1. Tenho medo dos outros me avaliarem e, se possível, evito avaliações.
2. Eu posso dar a impressão de que sou mais competente do que eu realmente sou.
3. Muitas vezes tenho sucesso em uma tarefa, embora temesse que eu não a executaria bem antes de eu assumí-la.
4. Quando as pessoas me elogiam por algo que eu tenha feito, eu tenho medo de não ser capaz corresponder futuramente às expectativas criadas sobre mim.
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.
6. Tenho medo que as pessoas importantes para mim descubram que eu não sou tão capaz quanto eles pensam que eu sou.
7. Eu costumo lembrar os incidentes em que eu fracassei mais do que aqueles em que eu fiz o meu melhor (sucesso).
8. Raramente eu desenvolvo uma tarefa tão bem quanto eu gostaria de fazê-la.
9. Eu acredito que meu sucesso na minha vida é o resultado de algum tipo de erro.
10. Sinto dificuldade em aceitar elogios sobre a minha inteligência ou realizações.
11. Sinto que o meu sucesso foi devido a algum tipo de sorte.
12. Me sinto decepcionado (a) em minhas atuais realizações e acho que eu deveria ter feito muito mais.
13. Eu tenho medo que os outros vão descobrir o quanto de conhecimento me falta.
14. Tenho medo de que eu possa falhar em uma nova tarefa, embora eu geralmente faça bem o que eu tento.
15. Quando eu tive sucesso em alguma coisa e recebi o reconhecimento por minhas realizações, me surgiram dúvidas de que eu pudesse repetir esse sucesso.
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.
17. Costumo comparar a minha capacidade com a das pessoas ao meu redor e acho que elas podem ser mais inteligentes do que eu.
18. Muitas vezes tenho medo de não ir bem em uma prova, mesmo que os outros ao meu redor considerem que eu vá me sair bem.
19. Se eu vou receber uma promoção ou reconhecimento de algum tipo, hesito em contar aos outros até que o fato seja consumado.
20. Se eu não sou o(a) "melhor" em situações que envolvem conquista, eu me sinto mal e desanimado(a).