



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E**  
**CONTROLADORIA**  
**DEFESA PARA TÍTULO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E**  
**CONTROLADORIA**  
**TURMA – 2018 – 2020**

ESTRESSE ACADÊMICO, FENÔMENO DO IMPOSTOR E *COPING* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

RAFAELA DE ALMEIDA ARAÚJO

FORTALEZA – CEARÁ  
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

D32e de Almeida Araujo, Rafaela.  
ESTRESSE ACADÊMICO, FENÔMENO DO IMPOSTOR E COPING NA PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO / Rafaela de Almeida Araujo. – 2020.  
136 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração,  
Atuária e Contabilidade, Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria, Fortaleza, 2020.  
Orientação: Profa. Dra. Tereza Cristina Batista de Lima.

1. Fenômeno do Impostor. 2. Estresse. 3. Coping. 4. Pós-graduação. I. Título.

CDD 658

---

RAFAELA DE ALMEIDA ARAÚJO

ESTRESSE, FENÔMENO DO IMPOSTOR E *COPING* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ADMINISTRAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Administração e Controladoria. Área de concentração: Organizações, Estratégia e Sustentabilidade.

Orientadora: Profa. Dra. Tereza Cristina Batista de Lima.

Aprovada em: 27/05/2020

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Tereza Cristina Batista de Lima - Orientadora  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof. Dr. José Carlos Lázaro da Silva Filho - Examinador  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Profa. Dra. Luciana Maria Maia Viana - Examinadora  
Universidade de Fortaleza – UNIFOR

FORTALEZA

2020

Dedico ao meu irmão Elson.

## AGRADECIMENTOS

Sempre que tenho a oportunidade de ler algum trabalho de conclusão de curso, gosto de ver os agradecimentos, acredito que aqui possamos conhecer um pouco não somente aquele aluno, mas também do que se trata o processo da vida acadêmica de cada um.

A mim cabe agradecer primeiramente a minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão somente eu sei o quanto torceram por mim, fizeram e fazem para que tudo isso aconteça.

Especialmente, gostaria de agradecer à minha orientadora, professora e amiga, Professora Dra. Tereza Lima por todos os ensinamentos dos últimos anos. A ela devo, não somente o meu crescimento acadêmico, mas também como pessoa. Todas as palavras de agradecimento nunca serão suficientes.

Gostaria de agradecer a Professora Dra. Luciana Maia e ao Professor Dr. José Carlos Lázaro por aceitarem participar da banca examinadora, pelas considerações feitas, por terem ajudado no processo de crescimento do meu trabalho, desde o projeto até a defesa final. E, especialmente, gostaria de agradecer por nunca terem feito sentir que seria um julgamento, mas sim um processo de amadurecimento com sugestões e ideias de aprimoramento deste trabalho.

Agradeço também ao doutorando Luís Eduardo Brandão Paiva, pela ajuda, pelos ensinamentos, pela parceria nos artigos e pelas palavras de incentivo no único desse ciclo que nunca serão esquecidas.

Aos meus colegas da turma de mestrado, o meu muito obrigada, em especial a minha amiga Valéria Furtado, que fizeram o processo muito mais divertido.

Agradeço a todos que fazem parte do PPAC, professores, alunos e servidores.

A Capes – CNPq pelo apoio em todo o meu período acadêmico por meio da bolsa de iniciação científica durante a graduação e agora no mestrado.

Por fim, gostaria de agradecer a toda a comunidade acadêmica que participaram não somente respondendo a pesquisa, mas que também enviaram e-mails e mensagens relatando um pouco do que sentiam ou pensavam.

Quem olha para fora sonha, quem olha para dentro desperta.

Carl Jung

O paradoxo curioso é que quando eu me aceito como eu sou, então eu mudo.

Carl Rogers

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar a relação entre o Estresse Acadêmico, o Fenômeno do Impostor e as estratégias de *Coping* no contexto da pós-graduação em Administração. Para tanto utiliza-se do embasamento teórico de Lazarus e Folkman (1980) para o Estresse; de Clance (1985) para o Fenômeno do Impostor; e de Esparbès, Sordes-Ader e Tap (1993) para o *Coping*. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, descritiva, realizada com 535 alunos e professores da pós-graduação em administração do Brasil. A análise dos dados foi realizada com técnicas estatísticas multivariadas, como a análise fatorial e correlação de Pearson e ANOVA, com o auxílio do *software* SPSS - versão 22. Como resultado é possível afirmar que os acadêmicos da pós-graduação *stricto sensu* na área de administração tem como principal fonte de estresse a sobrecarga de trabalho. Em relação ao FI, foi visto que os sentimentos de impostura são vivenciados de forma moderada a intensa pelos acadêmicos. Encontrou-se uma baixa correlação entre o Estresse Acadêmico e o Fenômeno do Impostor, apesar disso, ao analisar a diferença entre as médias (ANOVA) observou-se um aumento pequeno, mas constante quando se tratava dessa relação. As mulheres sofrem mais com o estresse e o Fenômeno do Impostor. No que tange às atividades físicas e a religião, que são estratégias de *Coping*, a maioria da amostra pratica algum tipo de atividade e sofre menos com o estresse. No que tange ao grupo minorizados de negros, estes sofrem mais tanto com o Estresse Acadêmico quanto com o Fenômeno do Impostor e utilizam estratégias de *Coping* negativas – especialmente o Isolamento. Por fim, no que diz respeito às estratégias de *Coping* foi encontrada uma baixa correlação com ambas as variáveis, sendo mais expressiva tanto para o Estresse Acadêmico, quanto para o Fenômeno do Impostor as estratégias de Isolamento, considerada estratégia de *Coping* negativa.

**Palavras-chave:** Fenômeno do Impostor. Estresse. *Coping*. Pós-graduação.

## ABSTRACT

This research investigates the relationship between Academic Stress, the Phenomenon of the Impostor and Coping strategies within the context of graduate studies in Business School. For this purpose, it is used the theoretical basis of Lazarus and Folkman (1980), de Clance (1985) and Esparbès, Sordes-Ader and Tap (1993) to elucidate, respectively, Academic Stress, Impostor Phenomenon and Coping. The study is a quantitative and descriptive research, carried out with 535 students and professors of graduate studies in Business School in Brazil. Data analysis was performed using multivariate statistical techniques such as Pearson and ANOVA correlation analysis with the help of SPSS software - version 22. As a result, it is possible to state that *stricto sensu* graduate students in the Business School area have work overload as its main source of stress. Regarding the FI, the feelings of imposture are experienced in a moderate to intense degree by academics. A low correlation was found between Academic Stress and the Phenomenon of the Impostor, despite that, during the analysis of the difference between the averages (ANOVA), a low but constant increase was observed when it comes to this relation. Women suffer more from stress and FI. Regarding physical activities and religion, which are considered coping strategies, the majority of the sample who practices these activities have shown to suffer less from stress. As for the black minority, this group has shown to suffer more from both Stress and the Impostor Phenomenon as well as being the group who is more likely to use the negative coping strategies. Finally, considering the Coping strategies, a low correlation was found between both variables with the Isolation Strategies being more expressive for Academic Stress and Impostor Phenomenon, which are considered negative Coping strategies.

**Keywords:** Impostor Phenomenon. Stress. Coping. Postgraduate.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TOTAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO POR NOTA .....	61
TABELA 2 - PERFIL ACADÊMICO DA POPULAÇÃO .....	73
TABELA 3 - TABULAÇÃO CRUZADA AUTO DECLARAÇÃO DE GÊNERO DA POPULAÇÃO .....	73
TABELA 4 - TABULAÇÃO CRUZADA PARA NÍVEL DE ESCOLARIDADE .....	74
TABELA 5 - TABULAÇÃO CRUZADA PARA ESTADO CIVIL .....	74
TABELA 6 - TABULAÇÃO CRUZADA PARA FILHOS .....	75
TABELA 7 - TABULAÇÃO CRUZADA PARA A FREQUÊNCIA DE ATIVIDADE FÍSICA .....	75
TABELA 8 - REPRESENTAÇÃO DE DISCENTES BOLSISTAS .....	76
TABELA 9 - ÓRGÃO FINANCIADOR DA BOLSA DE ESTUDO .....	76
TABELA 10 - OUTRAS FONTES DE RENDA DISCENTES .....	77
TABELA 11 - RESPONSABILIDADE FINANCEIRA DISCENTE .....	77
TABELA 12 - AUTO PERCEPÇÃO EM RELAÇÃO AO GRUPO SOCIAL DISCENTE .....	77
TABELA 13 - AUTO PERCEPÇÃO DE COR DISCENTE .....	78
TABELA 14 - AUTO PERCEPÇÃO DE RELIGIOSIDADE DISCENTE .....	78
TABELA 15 - OUTRAS ATIVIDADES ALÉM DA DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO .....	79
TABELA 16 - TIPO DE DEDICAÇÃO .....	79
TABELA 17 - RESPONSABILIDADE FINANCEIRA DOCENTE .....	79
TABELA 18 - AUTO PERCEPÇÃO EM RELAÇÃO AO GRUPO SOCIAL DOCENTE .....	80
TABELA 19 - AUTO PERCEPÇÃO DE COR DOCENTE .....	80
TABELA 20 - AUTO PERCEPÇÃO DE RELIGIOSIDADE DOCENTE .....	80
TABELA 21 - ESTRESSE ACADÊMICO DE ACORDO COM O PERFIL ACADÊMICO .....	82
TABELA 22 - FENÔMENO DO IMPOSTOR DE ACORDO COM O PERFIL ACADÊMICO .....	84
TABELA 23 - FAIXA DE PONTUAÇÃO DE SENTIMENTOS DE IMPOSTURA TOTAL .....	86
TABELA 24 - FAIXA DE PONTUAÇÃO DE SENTIMENTOS DE IMPOSTURA EM DOCENTES .....	86
TABELA 25 - FAIXA DE PONTUAÇÃO DE SENTIMENTOS DE IMPOSTURA EM DISCENTES .....	86
TABELA 26 - ESTRATÉGIAS DE COPING DE ACORDO COM O PERFIL ACADÊMICO .....	88
TABELA 27 - ANÁLISE FATORIAL DO CONSTRUTO ESTRESSE ACADÊMICO .....	90
TABELA 28 - ANÁLISE FATORIAL DO CONSTRUTO FENÔMENO DO IMPOSTOR .....	91
TABELA 29 - ANÁLISE FATORIAL DO CONSTRUTO COPING .....	92
TABELA 30 - ESTRESSE ACADÊMICO, FI, COPING E GÊNERO .....	93
TABELA 31 - ESTRESSE ACADÊMICO, FI, COPING E ATIVIDADE FÍSICA .....	94
TABELA 32 - ESTRESSE ACADÊMICO, FI, COPING E COR DA PELE .....	95
TABELA 33 - ESTRESSE ACADÊMICO, FI, COPING E RELIGIOSIDADE .....	96
TABELA 34 - ESTRESSE ACADÊMICO, FI, COPING E GRUPO SOCIAL .....	97
TABELA 35 - CORRELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS DO ESTRESSE ACADÊMICO E O FENÔMENO DO IMPOSTOR .....	99
TABELA 36 - CORRELAÇÃO ENTRE DIMENSÕES DO ESTRESSE ACADÊMICO E FATORES DO FENÔMENO DO IMPOSTOR .....	100
TABELA 37 - ANOVA ENTRE ESTRESSE ACADÊMICO E FENÔMENO DO IMPOSTOR .....	100
TABELA 38 - CORRELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS DO ESTRESSE ACADÊMICO E DO COPING .....	101
TABELA 39 - CORRELAÇÃO ENTRE DIMENSÕES DO ESTRESSE ACADÊMICO E ESTRATÉGIAS DE COPING .....	102
TABELA 40 - ANOVA ENTRE ESTRESSE ACADÊMICO E COPING .....	103
TABELA 41 - CORRELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS DO FENÔMENO DO IMPOSTOR E COPING .....	103
TABELA 42 - CORRELAÇÃO ENTRE FATORES DO FENÔMENO DO IMPOSTOR E ESTRATÉGIAS DE COPING .....	104
TABELA 43 - ANOVA ENTRE FENÔMENO DO IMPOSTOR E COPING .....	105

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1 - SENTIMENTOS DE IMPOSTURA .....</b>	<b>35</b>
<b>FIGURA 2 - CONDIÇÕES PRÉVIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO FENÔMENO DO IMPOSTOR.....</b>	<b>38</b>
<b>FIGURA 3 - CONDIÇÕES PREEXISTENTES E OS CONSEQUENTES SENTIMENTOS DE IMPOSTURA FOMENTADOS PELO FENÔMENO DO IMPOSTOR .....</b>	<b>39</b>
<b>FIGURA 4 - CICLO DO IMPOSTOR BASEADO EM CLANCE E IMES (1978) .....</b>	<b>40</b>
<b>FIGURA 5 – FATORES QUE CONTRIBUEM PARA UTILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE COPING EM DISCENTES.....</b>	<b>55</b>
<b>FIGURA 6 - REPRESENTAÇÃO DO MODELO SISTEMÁTICO DO FENÔMENO DO IMPOSTOR NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO .....</b>	<b>58</b>

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - FONTES DE ESTRESSE DOCENTE .....	30
QUADRO 2 - FONTES DE ESTRESSE DISCENTE .....	32
QUADRO 3 - SÍNTESE DAS CATEGORIAS SOCIAIS QUE AFETAM O ESTRESSE DOCENTE E DISCENTE .....	33
QUADRO 4 - CARACTERIZAÇÃO DO FENÔMENO DO IMPOSTOR DE ACORDO COM SENTIMENTO.....	37
QUADRO 5 - DESCRIÇÃO DO PERFIL TÍPICO DE PESSOAS QUE EXPRESSAM O FENÔMENO DO IMPOSTOR.....	39
QUADRO 6 - FENÔMENO DO IMPOSTOR E A RELAÇÃO COM AS CATEGORIAS SOCIAIS.....	43
QUADRO 7 - DIMENSÕES DO COPING.....	50
QUADRO 8 - ESTRATÉGIAS DE COPING E FORMAS DE CONTROLE DO ESTRESSE .....	51
QUADRO 9 - ESTRATÉGIAS DE COPING OCUPACIONAL .....	51
QUADRO 10 - RELAÇÃO ENTRE OS CAMPOS E AS ESTRATÉGIAS DE COPING TOULOUSIANO .....	52
QUADRO 11 - ESTRATÉGIAS DA ESCALA DE COPING TOULOUSIANA - REDUZIDO.....	53
QUADRO 12 - SUORTE TEÓRICO PARA A PESQUISA E HIPÓTESES FORMULADAS .....	56
QUADRO 13 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS E SUAS HIPÓTESES CORRESPONDENTES .....	59
QUADRO 14 - DIMENSÕES DO FI COM DOIS FATORES .....	63
QUADRO 15 - DIMENSÕES DO FI COM TRÊS FATORES.....	64
QUADRO 16 - DIMENSÕES DO COPING COM CINCO FATORES.....	64
QUADRO 17 - ADAPTAÇÕES REALIZADAS NA ESCALA EEA.....	65
QUADRO 18 - ADAPTAÇÕES REALIZADAS NA ESCALA CIPS .....	66
QUADRO 19 - ALTERAÇÕES REALIZADAS NA ESCALA ECT-R.....	66
QUADRO 20 - REFERÊNCIAS DO QUESTIONÁRIO .....	67
QUADRO 21 - CARACTERIZAÇÃO E REFERÊNCIAS DO QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO .....	69
QUADRO 22 - COMPOSIÇÃO DE CADA BLOCO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA .....	69
QUADRO 23 - OBJETIVOS DA PESQUISA.....	71
QUADRO 24 - SÍNTESE DOS OBJETIVOS, HIPÓTESES E RESULTADOS .....	106

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AnPAD	Associação nacional de Pós-graduação e Administração
AF	Atividade Física
BO	Bolsista
AP	Atividades além das aulas na pós-graduação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES/CNE	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CH	Carga horária
CIPS	<i>Clance Impostor Phenomenon Scale</i>
C	<i>Coping</i>
DE	Dedicação exclusiva
ECO	Escala de <i>Coping</i> Ocupacional
ES	Estado Civil
EA	Estresse Acadêmico
EEA	Escala de Estresse Acadêmico
EET	Escala de Estresse no Trabalho
EnAnPAD	Encontro da AnPAD
ETC-R	Escala Toulousiana de <i>Coping</i> - Reduzida
FI	Fenômeno do Impostor
FR	Outra Fonte de Renda
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GE	Gênero
ID	Idade
NE	Nível de escolaridade
PC	Percepção de cor
PR	Percepção de religiosidade
PS	Percepção social
OF	Órgão Financiador
PA	Perfil Acadêmico
PPG	Programa de Pós-Graduação
RF	Responsabilidade Financeira

QAES	Questionário de Adaptação ao Ensino Superior
SF	Semestre que frequenta
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.2 Pergunta de pesquisa.....	20
1.3 Objetivos.....	20
1.3.1 <i>Geral</i> .....	20
1.3.2 <i>Específicos</i> .....	20
1.4 Justificativa.....	21
1.5 Estrutura da Dissertação.....	22
<b>2 ESTRESSE E A ACADEMIA</b> .....	24
2.1 Conceito de Estresse.....	24
2.2 Fontes de Estresse.....	25
2.3 Enfrentamento do Estresse.....	26
2.4 Estresse Ocupacional.....	27
2.5 Estresse no ambiente acadêmico.....	28
2.5.1 <i>Fonte de estresse docente</i> .....	29
2.5.2 <i>Fontes de estresse em discentes</i> .....	31
2.6 Estresse acadêmico e características pessoais.....	32
<b>3 FENÔMENO DO IMPOSTOR E O CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO</b> .....	34
3.1 Caracterização do Fenômeno do Impostor.....	34
3.2 Fenômeno do Impostor no ambiente acadêmico.....	41
3.3 Fenômeno do Impostor e as características dos sujeitos.....	42
3.4 Fenômeno do Impostor e Estresse Acadêmico.....	44
<b>4 COPING COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO</b> .....	46
4.1 Conceito de <i>Coping</i> .....	46
4.2 Tipos de estratégia de <i>Coping</i> .....	47
4.3 Modelos de <i>Coping</i> .....	49
4.3.1 <i>Modelo de Coping Toulousiano</i> .....	52
4.4 <i>Coping</i> na academia.....	54
<b>5 MODELO DA DISSERTAÇÃO</b> .....	58
<b>6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	60
6.1 Caracterização da pesquisa.....	60
6.2 Universo e amostra da pesquisa.....	60
6.3 Instrumento de coleta de dados.....	62
6.4 Procedimento de tratamento de análise dos dados.....	71

<b>7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>73</b>
<b>7.1 Caracterização das amostras: perfis sociodemográficos .....</b>	<b>73</b>
<i>7.1.1 Caracterização da amostra total .....</i>	<i>73</i>
<i>7.1.2 Caracterização da amostra discente .....</i>	<i>76</i>
<i>7.1.2 Caracterização da amostra docente.....</i>	<i>78</i>
<b>7.2 Análise dos construtos.....</b>	<b>81</b>
<i>7.2.1 Estresse Acadêmico.....</i>	<i>81</i>
<i>7.2.2 Fenômeno do Impostor .....</i>	<i>83</i>
<i>7.2.3 Coping.....</i>	<i>87</i>
<b>7.3 Resultados da análise multivariada .....</b>	<b>89</b>
<i>7.3.1 Análise fatorial para verificar os indicadores do construto – Estresse Acadêmico.....</i>	<i>89</i>
<i>7.3.2 Análise fatorial para verificar os indicadores do construto – Fenômeno do Impostor.....</i>	<i>91</i>
<i>7.3.3 Análise fatorial para verificar os indicadores do construto – Coping .....</i>	<i>91</i>
<b>7.4 Estresse Acadêmico, Fenômeno do Impostor, Coping e características pessoais .....</b>	<b>93</b>
<b>7.5 Estresse acadêmico e Fenômeno do impostor.....</b>	<b>98</b>
<b>7.6 Estresse Acadêmico, Fenômeno do Impostor e Coping .....</b>	<b>101</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>131</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pós-graduação brasileira se caracteriza por um elevado grau de exigência por parte dos programas na busca de excelência (CISCON-EVANGELISTA; SOUZA; MENANDRO, 2015; SOUZA; LESSA; ANTONELLO, 2018), em que o ambiente acadêmico com uma alta competitividade e fatores estressores podem ocasionar em sentimentos de insegurança e fraudulência (HUTCHINS; RAINBOLT, 2017).

Surgem, com frequência, notícias da mídia oficial e temas de trabalhos acadêmicos sobre saúde mental na universidade (SILVA; PEREIRA; MIRANDA, 2018). Isto se deve às adversidades de cunho psicológico, como o estresse, a ansiedade e depressão, cada vez mais vivenciada e relatada por discentes e docentes dentro da academia (SOUZA; LESSA; ANTONELLO, 2018). Sendo desencadeados por situações que na maioria das vezes é ocasionada pela pressão por publicação, excesso de atividades e regras a serem seguidas e fatores associados ao desgaste emocional (SOUZA; LESSA; ANTONELLO, 2018).

A origem do nome e do sistema de pós-graduação vem da estrutura da universidade norte-americana, a qual se estabelece por meio do *college* um sistema de base comum de estudos e as diferentes escolas que geralmente requerem o título de bacharel como requisito necessário para a admissão. Assim, em virtude dessa organização a Universidade se divide em dois grandes grupos de estudos que se sobrepõe hierarquicamente: a graduação e a pós-graduação. O primeiro corresponde aos cursos de bacharelado e licenciatura e o segundo abrange os cursos pós-graduação, em especial os cursos mais avançados como os graus de Mestre e Doutor. Independente dessas origens, o sistema de cursos de pós-graduação estando presente em todos os países, como o caminho natural do progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras somente com os cursos de graduação (CAPES, 1965)

No que diz respeito à Pós-graduação em Administração, segundo a Capes (2017), a área que contempla os cursos ligados a administração apresentou um crescimento médio anual no quadriênio (2013 - 2016) de 10% se comparado com o total de PPG avaliados na Trienal 2013. Além disso, nos últimos 20 anos, a posição do Brasil na base *Scopus* para a Área de *Business, Management and Accounting*, vem crescendo em termos do número de documentos de autores brasileiros e também no número de citações (CAPES, 2017).

No ano de 2019, a Capes congelou mais 2.700 bolsas de pós-graduação no país e outras 1.700 no exterior. O corte de cerca de R\$ 300 milhões, que atingiu 330 cursos de

mestrado, doutorado e pós-doutorado. Por causa do corte de verba imposto pelo MEC, o órgão afirmou que seriam criados critérios para manter os bolsistas (CBN, 2019).

Professores não tem somente que ensinar, avaliar trabalhos e escrever artigos, mas também devem submeter seus projetos a financiamentos e ter seus trabalhos publicados (FERREIRA et al., 2015; LEUNG; SIU; SPECTOR, 2000). Com isso, a carreira docente é uma fonte de estresse, já que há um acúmulo de muitas atividades, como ensino, pesquisa, extensão (SOARES; MAFRA; FARIA, 2019).

No que tange ao corpo discente, os fatores estressores podem ser vistos por meio da cultura acadêmica de metas de publicação, a pressão por alto desempenho, à orientação inconsistente e um ambiente de pesquisa e o financiamento altamente competitivo (CISCON-EVANGELISTA; SOUZA; MENANDRO, 2015; HUTCHINS; RAINBOLT, 2017; PARKMAN, 2016; PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015; VAUGHN; TAASOBSHIRAZI; JOHNSON, 2019).

O estresse está relacionado com a realização de tarefas ligadas ao sucesso, reações a eventos inesperados e contato com novas situações em que estão presentes expectativas (MACENA; LANGE, 2008). O nível de estresse que uma pessoa experimenta depende de como e quão bem ela reage a situações que podem causar estresse (LAZARUS; FOLKMAN, 1984). Portanto, um evento pode se tornar estressor quando é visto pelo indivíduo como uma ameaça, ou quando avalia que seus recursos são escassos para responder a situação (HIRSCHLE et al., 2019).

Todos os indivíduos experimentam estresse em algum nível ao longo de sua vida. O estresse, não necessariamente deve ser visto como ruim. Quando experimentado em um nível bom e quando o indivíduo sabe lidar com ele, pode ser uma fonte útil de estímulo (FOLKMAN, 2003). As fontes de estresse podem ser de origem intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo. Traços da personalidade como timidez, ansiedade e dificuldade de se expressar são classificados como fontes intrínsecas ao indivíduo. Já o estresse classificado como fonte extrínseca, pode ser desencadeado a partir da performance do sujeito diante de circunstâncias do ambiente, como emprego, acidentes, surpresas e etc. (NODARI et al., 2014).

Os sentimentos vivenciados na pós-graduação, trazem uma propensão ao desenvolvimento do Fenômeno do Impostor (FI) (CLANCE, 1985; CLANCE; IMES, 1978), um constructo que recebeu considerável atenção em pesquisas psicológicas (LANE, 2014) e no ensino superior (HUTCHINS; RAINBOLT, 2017; KING; COOLEY, 1995). Este fenômeno se refere a pessoas que, mesmo sendo objetivamente competentes, se sentem uma fraude e temem

ser desmascaradas (CLANCE; IMES, 1978; JÖSTL et al., 2012; LANE, 2014; LEONHARDT; BECHTOLDT; ROHRMANN, 2017; NEUREITER; TRAUT-MATTAUSCH, 2016a).

O Fenômeno do Impostor é caracterizado como um sentimento incapacitante de insegurança, inadequação intelectual e fracasso antecipado que assombra as pessoas que atribuem seu sucesso à sorte ou ajuda de outros, em vez de reconhecerem o fruto de sua competência (BRAUER; WOLF, 2016; HOANG, 2013; SIMON; CHOI, 2018).

Aqueles que têm tendências a terem sentimentos de impostura se sentem indignos de promoções, reconhecimento e recompensas, colocam uma quantidade considerável de pressão sobre si para manter a fachada e, como tal, são conhecidos por exibirem altos níveis de perfeccionismo e comportamentos *workaholic* (PARKMAN, 2016).

O quadro emocional do Fenômeno do Impostor inclui os sentimentos de ansiedade, depressão (BRAUER; WOLF, 2016; CLANCE; IMES, 1978; CLANCE, 1985; CLARK; VARDEMAN; BARBA, 2014; HUTCHINS; PENNEY; SUBLETT, 2018; HUTCHINS; RAINBOLT, 2017; GIBSON-BEVERLY; SCHWARTZ, 2008; SAKULKU; ALEXANDER, 2011), neuroticismo (BRAUER; WOLF, 2016; CLARK; VARDEMAN; BARBA, 2014; PETEET et al., 2014; SAKULKU; ALEXANDER, 2011) sensação de dúvida e fraudulência (CLARK; VARDEMAN; BARBA, 2014; HUTCHINS; RAINBOLT, 2017; NEUREITER; TRAUT-MATTAUSCH, 2016a; PENNEY; SUBLETT, 2018; SAKULKU; ALEXANDER, 2011), propensão à vergonha (HUTCHINS; RAINBOLT, 2017; KING; COOLEY, 1995; WHITMAN; SHANINE, 2012) e insatisfação (NEUREITER; TRAUT-MATTAUSCH, 2016a).

O Fenômeno do Impostor representa uma ameaça significativa ao bem-estar. Sentimentos de impostura podem impedir que os indivíduos busquem desafios e realizem todo o seu potencial, não se sentindo capazes e realizados em suas carreiras (CLARK; VARDEMAN; BARBA, 2014; KING; COOLEY, 1995; LANE, 2014). Diante disso, tal fenômeno se torna cada vez mais reconhecido como um construto considerado relevante para a compreensão do desenvolvimento de carreiras (NEUREITER; TRAUT-MATTAUSCH, 2016b), uma vez que estes profissionais se mostram menos motivados em planejá-las e conduzi-las (NEUREITER; TRAUT-MATTAUSCH, 2017).

Pensamentos impostores podem servir como uma barreira psicológica que pode ter o potencial de influenciar negativamente os resultados do trabalho docente como no início da carreira de um novo acadêmico (BRONSTEIN; FARNSWORTH, 1998; HUTCHINS; RAINBOLT, 2017). Para Peteet (2014), o Fenômeno do Impostor, assim como sofrimento

psíquico, pode ter um efeito prejudicial no sucesso acadêmico. Chassangre e Callahan (2017) acrescentam, que embora o medo de pessoas verdadeiramente impostoras de serem desmascarados seja justificado, o medo das pessoas que são acometidas com esse fenômeno é irracional.

Segundo Clance et al. (1995) estudos mostraram que o desenvolvimento do Fenômeno do Impostor leva em consideração as origens dos sujeitos, os contextos interpessoal e social, o que envolve as mensagens dadas na família e na sociedade por meio da socialização.

Como forma de lidar com o esgotamento causado pelo Fenômeno do Impostor, indivíduos criam estratégias de enfrentamento a fim de dominar o excesso de suas demandas internas e externas oriundas dos sentimentos de impostura (WHITMAN; SHANINE, 2012).

Pessoas quando se encontram em situações de desconforto tendem a reagir tentando mudar as circunstâncias estressantes, ajustando ou apenas as aceitando como são (BAND; WEISZ, 1988; FOLKMAN; LAZARUS, 1980). Diante disso, surge o *coping* como uma estratégia de enfrentamento de fatores estressores que causam esse desconforto (ANTONIAZZI; DELL'AGLIO; BANDEIRA, 1998; CARVER; SCHEIER, 1989; MELO et al., 2016).

Pesquisas relacionadas ao *Coping* ganharam destaque na tentativa de explicar o porquê pessoas se saírem melhor do que outras quando se deparam com o estresse em suas vidas (FOLKMAN; MOSKOWITZ, 2004). O *Coping* geralmente acontece quando as pessoas experimentam emoções e estados mentais aparentemente contraditórios. Nesse sentido, a essência do *Coping* diz respeito às estratégias que visam a mudança deste estado de desconforto (FOLKMAN; LAZARUS, 1980).

As estratégias de *Coping* “podem ser orientadas ao controle (isto é, estratégias proativas destinadas a resolver a situação) ou orientadas à fuga (ou seja, estratégias de evitação focadas em escapar ou negar a situação)” (LATAACK; KINICKI; PRUSSIA, 1995, p.323).

Folkman e Lazarus (1980) desenvolveram um modelo de *Coping* dividido em duas categorias funcionais: um focado no problema e outro na emoção. O *Coping* focado no problema, ou estratégias de *Coping* positivo, é compreendido como o esforço despendido pelo sujeito para mudar a situação que deu origem ao estresse. O *Coping* focado na emoção, ou *Coping* negativo, são os esforços despendidos para regular o estado emocional que é associado ao estresse da situação, dano, perda ou para reduzir o sofrimento relacionado ao problema (CARLOTTO et al., 2018; FOLKMAN, LAZARUS, 1980; RAMOS; ENUMO; PAULA, 2015). Ambas as estratégias podem ser utilizadas em uma mesma situação que ocasionou o

estresse (FOLKMAN; LAZARUS, 1985). Estas estratégias incluem: autocontrole, humor, choro, palavras, lamentar-se, gabar-se, falar e pensar sobre o assunto e gastar energia (LAZARUS; FOLKMAN, 1984).

Pesquisas mais recentes sobre *Coping* mostram que tal estratégia faz parte de uma dinâmica de personalização e socialização, tendo em vista que é por meio desta que o indivíduo gerencia suas emoções e também constrói sua autoimagem. Portanto, torna-se necessário articular a teoria do *Coping* (desenvolvida por Folkman e Lazarus, 1980) com uma teoria mais holística da personalização (SORDES-ADER et al., 1995). Diante disso, foi proposta a abordagem Toulousiana de *Coping* desenvolvida por Esparbès, Sordes-Ader, e Tap em 1993. No modelo em questão, as estratégias de *Coping* são multidimensionais, não mais privilegiando o ambiente externo ou os componentes fisiológicos, passando a uma análise de interações e trocas contínuas, ou seja, articula o comportamental (ação), o cognitivo (informação) e o afetivo (emoção) (CHAMON, 2006).

## **1.2 Pergunta de pesquisa**

Diante da perspectiva apresentada emerge como questão de pesquisa: “*Qual a relação entre o Estresse Acadêmico, o Fenômeno do Impostor e as estratégias de Coping no contexto da Pós-graduação em Administração?*”

## **1.3 Objetivos**

A presente pesquisa tem os seguintes objetivos geral e específicos como descrito a seguir:

### **1.3.1 Geral**

Investigar a relação entre o Estresse Acadêmico, o Fenômeno do Impostor e o *Coping* no contexto da Pós-graduação em Administração.

### **1.3.2 Específicos**

Desta forma, no contexto de Docentes e Discentes da Pós-graduação em Administração, busca-se:

- I. Identificar o nível e as fontes de Estresse Acadêmico;
- II. Identificar a intensidade do Fenômeno do Impostor;
- III. Analisar a relação do Estresse Acadêmico, o Fenômeno do Impostor, o *Coping* com as categorias sociais;

IV. Analisar a relação entre o Estresse Acadêmico e os fatores do Fenômeno do Impostor;

V. Analisar a relação entre o Estresse Acadêmico, os fatores do Fenômeno do Impostor e as estratégias de *Coping*.

#### **1.4 Justificativa**

A necessidade de produção científica pode motivar um produtivismo acadêmico que acabe por deixar de lado a importância do processo de aquisição e da própria produção de conhecimento (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015). Diante dessa pressão na produção do conhecimento, o Fenômeno do Impostor tem sido amplamente estudado entre os discentes, especialmente aqueles que concluíram diplomas avançados (HUTCHINS; RAINBOLT, 2017).

Os sintomas provocados pelo FI podem prejudicar a qualidade de vida de uma pessoa, inibindo, assim, o desempenho no trabalho e satisfação (CLARK; VARDEMAN; BARBA, 2014; KING; COOLEY, 1995). Portanto, é necessário compreender quais estratégias são utilizadas para o enfrentamento desses sintomas para que haja um maior desenvolvimento de discentes, docentes e dos programas de pós-graduação.

Neste sentido, torna-se relevante compreender o estresse, o FI e as estratégias de *Coping* adotadas pelas pessoas quando se confrontam com situações ameaçadoras e passíveis de gerar mal-estar (SILVA; GOMES, 2009), assim como acontece no contexto da pós-graduação. Segundo Hutchins e Rainbolt (2017), as pesquisas que examinam a tendência do desenvolvimento do Fenômeno do Impostor dentro do contexto da carreira do corpo docente acadêmico são menos dominantes, apesar de seus desafios na construção uma identidade profissional à medida que progridem em sua carreira.

Embora a pesquisa sobre o Fenômeno do Impostor tenha aumentado na última década, em especial no contexto da pós-graduação, como as publicações de Brauer e Wolf (2016), Bronstein e Farnsworth (1998), Cokley et al. (2013), Hutchins e Rainbolt (2017), Hutchins, Penney e Sublett (2018) Hutchins, King e Cooley (1995), Parkman (2016), Peteet et al. (2014), Sakulku e Alexander (2011), Whitman e Shanine (2012), entre outras, ainda é exígua a quantidade de estudos que buscam compreendê-lo dentro do contexto brasileiro, a exemplo de Matos et al. (2018) e Meurer e Costa (2019). Além disso, entre os estudos que abordam esses conceitos, poucos são os que ultrapassaram a identificação da existência do fenômeno e identificam seus antecedentes e habilidades eficazes de enfrentamento usadas pelos indivíduos para interromper as dúvidas incômodas da legitimidade profissional (HUTCHINS; RAINBOLT, 2017).

Hirsch et al. (2015) constataram, em sua pesquisa, que estudantes satisfeitos utilizam estratégias de *coping* positivas, enquanto estudantes insatisfeitos utilizam estratégias de *coping* negativas, centradas na emoção e não na resolução do problema. Sendo assim, esta pesquisa pretende investigar o nível de estresse, do Fenômeno do Impostor e as estratégias de *coping* utilizados no contexto da Pós-graduação em Administração no Brasil. Dessa forma, visa contribuir para que o processo de produção científica possa ser visto como um fator de crescimento profissional para todos, trazendo uma visão sobre a utilização das estratégias de *coping* pelos discentes e docentes e como essa estratégia pode aliviar os níveis de estresse e promover maior qualidade de vida para esses indivíduos.

Neste sentido, a pesquisa visa contribuir para que as instituições de ensino elaborarem programas voltados à saúde mental de seus discentes e docentes. Tendo como objetivo desenvolver as estratégias de *coping* para uma melhor qualidade de vida compreendendo as estratégias para lidar com sintomas de impostura e assim contribuir para uma crescente evolução desses programas. Com isso, melhora a produtividade e retenção desses indivíduos, traduzindo em melhores avaliações dentro dos critérios da Capes. Apesar de a Capes não disponibilizar para consulta o índice de evasão discente na pós-graduação, é válido mencionar que enquanto a Coordenação apresenta um quantitativo total de 3.578 alunos matriculados em mestrado em administração pública e de empresas, ciências contábeis e turismo, apenas 1.575 foram titulados. Já no que tange ao doutorado, a plataforma a apresenta 2.728 doutorandos matriculados com 565 titulados (GEOCAPES, 2017).

### **1.5 Estrutura da Dissertação**

Esta dissertação está organizada, além desta introdução, em mais sete seções. Em seguida encontra-se a fundamentação teórica, que está segmentada em três seções. Na segunda seção, aborda-se o Estresse e o ambiente acadêmico. Inicialmente, é realizada uma caracterização do estresse e como ele interage no ambiente acadêmico. Em seguida, apresenta-se uma contextualização do estresse ocupacional e, em por fim, contextualiza-se o estresse na academia, apresentando as fontes de estresse docente e discente.

A terceira seção, refere-se ao Fenômeno do Impostor e o contexto da pós-graduação. Esta seção se divide em três subseções. Na primeira, é apresentado o fenômeno do impostor. Na segunda, é exposto como esse fenômeno interage no contexto da pós-graduação. E, por fim, é apresentado de que forma esse fenômeno acontece como fruto de eventos estressores dentro da academia.

A quarta seção apresenta o *Coping* como estratégia de enfrentamento do Fenômeno do Impostor. Esta seção se divide em quatro subseções. Na primeira subseção é apresentada o conceito do *Coping*. Na segunda, é exposto os tipos de estratégias de *Coping*. Na terceira, são apresentados os modelos de *Coping*, com ênfase no modelo de *Coping* Toulousiano, utilizado a presente pesquisa. Ao final da seção, apresenta o *Coping* no contexto da pós-graduação.

Na quinta seção é apresentado o modelo da presente dissertação. A sexta seção, reservada aos procedimentos metodológicos, discute questões referentes ao instrumento de coleta, amostra e técnica de análise dos dados. Na sétima seção, evidencia a análise e discussão dos resultados da pesquisa, acentuando as articulações entre a pesquisa bibliográfica e empírica, que têm, por sua vez, o direcionamento para responder os objetivos propostos deste estudo.

Por fim, na oitava e última seção apresenta as considerações finais e conclusões da pesquisa, o qual está seguido das referências bibliográficas. Ademais, têm-se o apêndice com o questionário utilizado neste estudo.

## **2 ESTRESSE E A ACADEMIA**

Esta seção se destina a caracterizar o estresse e como ele interage no ambiente acadêmico. Para tanto, inicialmente, apresenta-se uma contextualização do conceito de estresse, estresse ocupacional e, em seguida, contextualiza-se o estresse na academia.

### **2.1 Conceito de Estresse**

Estresse é um termo popular, tornando assim difícil defini-lo com precisão (HEAD; HILL; MAGUIRE, 1996). Ao longo da história, o conceito de estresse significou coisas diferentes, porém, parece haver três variações principais. Na primeira vertente, provavelmente a mais comum, o estresse é considerado como um estímulo, situação (LAZARUS; LAUNIER, 1978) ou variável independente (GARCÍA-ROS et al., 2012), sendo um evento que gera turbulência ou mudança reativa de algum tipo. A segunda vertente apresenta o estresse como uma resposta (LAZARUS; LAUNIER, 1978), ou seja, uma variável dependente de uma situação. Nessa perspectiva, o estresse refere-se à uma manifestação cognitiva, emocional e comportamental de estar sob estresse (GARCÍA-ROS et al., 2012). E por último, o estresse tratado como um conceito relacional ou transacional que descreve certos tipos de adaptação dentro de um sistema qualquer (por exemplo, uma pessoa) e um ambiente (LAZARUS; LAUNIER, 1978).

O nível de estresse que uma pessoa experimenta depende de como e quão bem lida em situações estressantes (LATAACK, 1986). Para Head, Hill e Maguire (1996), o estresse muda de indivíduo para indivíduo. Cada pessoa possui seu próprio nível de estresse ótimo. Para algumas pessoas, pouco estresse pode causar grandes problemas, como apatia e tédio. O estresse frequente ou excessivo pode levar a doenças mentais e físicas, falta de sono, falta de concentração e baixo desempenho.

Folkman (2008) afirma que por muito tempo o estresse foi caracterizado como um estado de emoções negativas. Porém, evidências robustas têm mostrado que tanto emoções positivas quanto negativas ocorrem durante situações intensamente estressantes. Sendo assim, é possível afirmar que há duas categorias de estresse: o eustresse, estresse positivo, é aquele que suscita uma resposta adaptativa pelo organismo e, o distresse, o mau estresse, que se refere ao estímulo ruim, que pode provocar danos no organismo (FARO, 2015; NODARI et al., 2014; PRADO, 2016). Nesta perspectiva, esta pesquisa se restringe ao estudo do distresse, como fonte de danos que podem vir a servir como estímulo para o desenvolvimento do fenômeno do impostor.

## 2.2 Fontes de Estresse

As categorias de respostas aos estressores podem ser divididas em: psicológicas, fisiológicas e comportamentais. As respostas psicológicas são reações de natureza emocional apresentadas nos estudos sobre estresse ocupacional como, por exemplo, a insatisfação no trabalho, a ansiedade e a depressão. Quanto às variáveis situacionais, destaca-se o suporte social encontrado pelo trabalhador, o qual pode ser recebido do supervisor, dos colegas de trabalho ou mesmo de pessoas fora do trabalho (PASCHOAL; TAMAYO, 2004).

O estresse diz respeito a execução de tarefas ligadas à realização, reações a eventos inesperados e a situações onde expectativas e contato com o novo se encontram presentes (MACENA; LANGE, 2008) - na próxima seção veremos como tais características interagem com o desenvolvimento do Fenômeno do Impostor.

O estresse tanto pode ter tanto uma fonte extrínseca como intrínseca ao sujeito. O estresse como fonte intrínseca, é baseado no jeito de ser e na personalidade, como timidez, ansiedade, dificuldade de expressar-se, entre outros - e o estresse como fonte extrínseca ao indivíduo é desencadeado a partir da performance do sujeito diante de circunstâncias do ambiente, como emprego, acidentes, surpresas e etc. (NODARI et al., 2014).

Para Papatthaniou et al. (2015), as fontes de estresse podem ser biológicas, químicas, microbiológicas, psicológicas, de desenvolvimento, socioculturais e ambientais. As fontes biológicas podem ser originadas em uma doença, cirurgia, exposição ao frio excessivo ou calor, atividade muscular intensa, sobrecarga sensorial (por exemplo, poluição sonora). Como exemplo de fontes químicas o autor cita as substâncias tóxicas, alimentos e água contaminados. As fontes de origem psicológicas são eventos desagradáveis reais, fantasiados ou previstos, por exemplo, doença, morte, separação, divórcio, fracasso, sentimentos desagradáveis de medo, conflito interno, ameaças à autoestima e imagem corporal, sentimentos de inadequação, vício e inutilidade. As fontes de estresse oriundas do desenvolvimento podem ser vistas em deficiências física, inibição do crescimento, infância, etc. As socioculturais estão presentes em relações interpessoais perturbadas, competição social, pressões de negócios e dificuldades econômicas, rápidas mudanças nos valores sociais e morais, imigração, realocação, etc. Por fim, o ambiente também pode agir como fator desencadeador de estresse, a exemplo da poluição do ar, vida urbana, desastres naturais, guerra e etc.

O fato de existir um fenômeno potencialmente estressor não significa que ele será percebido desta forma pelo indivíduo (FARO, 2015; LAZARUS; FOLKMAN, 1984; PAPATHANASIOU et al., 2015; PRADO, 2016; SILVA; PEREIRA; MIRANDA, 2018). A

cognição tem um papel central no processo que ocorre entre os estímulos potencialmente estressores e as respostas do indivíduo a eles (LAZARUS; FOLKMAN, 1984; PASCHOAL; TAMAYO, 2004; PRADO, 2016; SILVA; PEREIRA; MIRANDA, 2018; SOARES; MAFRA; FARIA, 2012). Um evento se torna estressor quando é visto como uma ameaça, ou quando o indivíduo avalia que seus recursos não são suficientes para lidar com a situação (HIRSCHLE et al., 2019).

### **2.3 Enfrentamento do Estresse**

Estresse pode ser entendido como qualquer evento que ultrapassa a possibilidade de adaptação ou resistência do indivíduo ou sistema social. Para suportar as situações de estresse, estratégias de *Coping* são utilizadas, a fim de que as dificuldades sejam vividas de maneira mais apropriada (ANDOLHE et al., 2015; LATAACK, 1986; LAZARUS; LAUNIER, 1978; PAPATHANASIOU et al., 2015).

É necessário adotar um *framework* teórico sistemático a fim de averiguar o estresse em múltiplos níveis de análise e para compreender seus antecedentes, processos e resultados relevantes para os fenômenos e conceito abrangente de estresse (LAZARUS; FOLKMAN, 1984).

O estresse e o enfrentamento são vistos como um processo dinâmico que consiste em quatro componentes principais: (a) estressores ambientais; (b) uma avaliação cognitiva desses estressores; (c) nível de estresse experimentado psicofisiológico e comportamentalmente (por exemplo, ansiedade, aumento da frequência cardíaca, nível de desempenho no trabalho); e (d) comportamentos de enfrentamento ou estratégias de enfrentamento. Esse enfrentamento é definido, como uma resposta a situações caracterizadas por incertezas e consequências importantes (LATAACK, 1986).

Como as pessoas enfrentam o estresse pode reduzir ou amplificar os efeitos de eventos e condições adversas da vida, não apenas no sofrimento emocional e no funcionamento de curto prazo, mas também a longo prazo, no desenvolvimento da saúde física e mental (SKINNER et al., 2003).

O estresse é um comportamento comum do organismo e necessário para a continuação da espécie. O indivíduo necessita dele para enfrentar uma emoção muito forte ou uma situação de grande desafio. É um mecanismo de resposta do organismo para as adversidades do meio externo e/ou interno (PINOTTI, 2006), composto por um conjunto de reações desenvolvidas pelo organismo para lidar com o confronto em uma situação desafiadora

ao sujeito, que podem ser de ordem física e/ou psicológicas (SILVEIRA et al., 2014; FARO, 2015).

## **2.4 Estresse Ocupacional**

O trabalho é uma das fontes de satisfação e realização do indivíduo, mas também pode ser fonte de adoecimento. O estresse, desencadeado por fatores de risco psicossociais, como como pressão para produtividade, retaliação, condições desfavoráveis à segurança no trabalho, indisponibilidade de treinamento e orientação, relação abusiva entre supervisores e subordinados, pode ser entendido como uma reação complexa de componentes físicos e psicológicos resultantes da exposição a situações que excedem os recursos de enfrentamento da pessoa e que pode ocasionar doenças ocupacionais (MURTA; TRÓCCOLI, 2004).

O estresse ocupacional pode ser definido como um processo em que o indivíduo compreende as demandas do trabalho como estressores, e assim, sente a necessidade de exercer sua habilidade de enfrentamento (PASCHOAL; TAMAYO, 2004). O termo estressor ocupacional designa estímulos oriundos do ambiente laboral que têm como consequências reações físicas ou psicológicas negativas na maioria dos indivíduos expostos a tais motivações.

Para Paschoal e Tamayo (2004), os estressores organizacionais podem ser de natureza física ou psicossocial. Para os autores, a iluminação do local de trabalho pode ser vista como um fator estressor de natureza física, enquanto os fatores de ordem psicossocial estão baseados nos papéis, motivos intrínsecos ao trabalho, aspectos do relacionamento interpessoal no trabalho, a autonomia e controle no trabalho e os fatores relacionados ao desenvolvimento da carreira.

Para compreender o estresse vivenciado no ambiente de trabalho, deve-se primeiro entender as diferentes concepções envolvidas no processo que leva ao indivíduo a ter a percepção de que se sente estressado. Um fator que pode levar ao estresse no trabalho é uma condição que exige a adaptação. O desgaste no trabalho é um outro fator, compreendido como uma provável reação negativa do funcionário ao estresse. Assim como ansiedade, frustração ou sintomas físicos como dores de cabeça, de estômago, tonturas (PINOTTI, 2006).

Para Sadir e Lipp (2009), as principais fontes encontradas de estresse no trabalho são o excesso de atividades, falta de planejamento e conflitos de interesses e valores. Sandir, Bignotto e Lipp (2010) ainda acrescentam que no aspecto laboral, o estresse pode ter como consequência a depressão, falta de ânimo, falta de envolvimento com o trabalho e a organização, faltas e atrasos frequentes, absenteísmo e farmacodependência. Podem ser

considerados fontes de estresse laboral fatores extraorganizacionais e organizacionais, individuais e de grupo (PRADO, 2016).

O estresse ocupacional vem sendo considerado um problema generalizado que afeta a sociedade como um todo. Porém, o estresse por si só não é capaz de desencadear uma doença ou provocar uma disfunção significativa na vida do indivíduo. Para isso, é necessário que outras condições estejam presentes, como a vulnerabilidade orgânica ou uma forma inadequada de avaliar e enfrentar a situação estressante (PRADO, 2016).

## **2.5 Estresse no ambiente acadêmico**

As exigências vividas durante às atividades profissionais podem ocasionar uma baixa qualidade de vida emocional e assim aumentar a pressão psicológica, levando o indivíduo ao estresse (PAIVA; SARAIVA, 2004).

No estudo de Calais, Andrade e Lipp (2003) foram encontradas diferenças significativas entre o estresse e gênero, porém, no primeiro estudo realizado com estudantes, o ano escolar influenciou o nível de estresse.

Para Oliveira e Cardoso (2011), o fato de os professores universitários assumirem várias atividades com alto grau de exigência e responsabilidade faz com que eles se tornem vulneráveis às tensões psicológica e ao estresse excessivo, o afetando a qualidade do seu trabalho e saúde.

Para García-Ros et al. (2012), o estresse acadêmico pode ser definido como aquele que acontece no campo educacional, experimentado tanto por professores como por alunos de todos os níveis do sistema educativo. Sendo assim, o estresse acadêmico é classificado como uma resposta fisiológica, emocional, cognitiva e comportamental, desencadeada por estímulos e eventos acadêmicos (FREIRES et al., 2018; GARCÍA; ZEA, 2011).

Quando se trata de estresse laboral, docentes pertencem aos grupos profissionais mais afetados, sendo uma das profissões com alto risco de desenvolver problemas físicos e mentais (CAPELO; POCINHO, 2016).

A sobrecarga ocupacional é uma das principais causas de estresse docente, podendo ser visto nas atividades laborais, atividades extraclasse e na carga horária. Além disso, o trabalho docente pode afetar a saúde física, psicológica e psicossocial (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016).

### ***2.5.1 Fonte de estresse docente***

Leung, Siu e Spector, em seu estudo no ano 2000, afirmam que docentes mais antigos ou mais idosos são muitas vezes menos estressados do que os mais jovens. Os autores revelam que o gênero pode ser outra variante demográfica capaz de explicar as diferenças na experiência de estresse. Além disso, não somente ensinar, elaborar provas, avaliar trabalhos e escrever artigos podem ser fontes desencadeadoras de estresse, mas também o fato de precisarem submeter seus projetos a financiamentos e ter seus trabalhos publicados podem ser variáveis utilizadas para explicar o estresse laboral docente.

Gillespie et al. (2001) concluíram, em sua pesquisa com professores no ambiente universitário australianos, que as principais fontes de estresse identificadas eram o financiamento e recursos insuficientes, a sobrecarga de trabalho, as práticas de má gestão, a insegurança no trabalho e reconhecimento e recompensa insuficientes. Além disso, os autores afirmam que a maioria dos grupos relataram que o estresse vivenciado tem um impacto nocivo em seu desempenho profissional e bem-estar pessoal.

Para Paiva e Saraiva (2004) atividades como de ensino, pesquisa, extensão, orientação de alunos e funções administrativas, causam consequências à saúde para a maioria dos docentes. Ainda há uma pressão para a utilização de novas tecnologias, fazendo com que o professor esteja sempre se reciclando com metodologias de ensino, o que favorece a tensão, a insatisfação, a ansiedade e esgotamento do professor (PINOTTI, 2006).

Wilhelm e Zanelli (2013) encontraram como fonte de estresse de gestores universitários o fato de ter que lidar com pessoas, processos burocráticos/outros setores, atividades da graduação e pós-graduação, falta de poder de decisão de colegas gestores, servidores técnico-administrativos que não cumprem seus horários e tarefas, alta demanda de trabalho, questões da vida pessoal x vida profissional, espaço físico (como problemas de infraestrutura de sala de aula) e questões ligadas a docentes e alunos. No que tange, especificamente, a pós-graduação foram relatadas questões de orientação e participação de bancas, além de cobranças por produção acadêmica e científica.

Ainda nessa perspectiva, Ferreira et al. (2015) destacam que os docentes precisam participar de reuniões, comissões, atender e orientar alunos, planejar aulas, apresentar trabalhos, fazer relatórios, relatar processos e cumprir prazos. De acordo com os autores, professores universitários estão expostos a um aumento de tensão no trabalho pela fragmentação das suas atividades e pelo nível das responsabilidades exigidas. Tal situação pode representar condições estressoras, aumentando o risco de transtornos mentais.

A sobrecarga ocupacional é uma das principais causas de estresse docente, podendo ser visto nas atividades laborais, atividades em sala de aulas e na carga horária. Além disso, também foi possível identificar, por meio dos relatos, que o trabalho docente pode afetar a saúde física, psicológica e psicossocial (DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016).

Na pesquisa realizada por Capelo e Pocinho (2016), as autoras relataram como maiores fontes de estresse docente o trabalho burocrático e administrativo, as políticas de intervenção disciplinares inadequadas, as pressões de tempo e sobrecarga de trabalho, o estatuto da carreira docente, entre outros.

Para Soares, Mafra e Faria (2019) os principais problemas da carreira docente são o acúmulo muitas atividades, que contam com o ensino, pesquisa e extensão. Além disso, o fato de os docentes exercerem, muitas vezes, atividades administrativas, faz com que o tempo dedicado ao trabalho nunca se configure como suficiente. Como consequência, realizam suas atividades docentes em casa e não dedicam o tempo necessário ao lazer, às atividades físicas e ao convívio familiar. Tudo isso elevaria seus níveis de estresse e o risco de doenças ocupacionais. Portanto, para os autores, atividades durante os fins de semana, ausência da prática de atividades físicas, volume de atividades administrativas, a produção científica, a atuação na pós-graduação e a carga horária de disciplinas têm relação com os níveis de estresse dos docentes. O Quadro 1 apresenta uma síntese das principais fontes de estresse em docentes.

#### **Quadro 1 - Fontes de estresse docente**

<b>Fontes de estresse docente</b>	<b>Autores</b>
Atividades de ensino, elaborar provas, avaliar trabalhos, escrever artigos, submeter projetos a financiamentos e ter trabalhos publicados;	Leung, Siu e Spector (2000);
Busca por financiamento, recursos insuficientes, sobrecarga de trabalho, as práticas de má gestão, insegurança no trabalho e reconhecimento e recompensa insuficientes;	Gillespie et al. (2001);
Atividades de ensino, pesquisa, extensão, orientação de alunos e funções administrativas;	Paiva e Saraiva (2004);
Necessidade de estar sempre reciclando as metodologias de ensino;	Pinotti (2006);
Ter que lidar com pessoas, processos burocráticos/outros setores, atividades da graduação e pós-graduação, falta de poder de decisão de colegas gestores, servidores técnico-administrativos que não cumprem seus horários e tarefas, alta demanda de trabalho, questões da vida pessoal x vida profissional, espaço físico (como problemas de infraestrutura de sala de aula) e questões ligadas a docentes e alunos. No que tange a pós-graduação ainda há as questões de orientação e participação de bancas, além de cobranças por produção acadêmica e científica;	Wilhelm e Zanelli (2013);
Participação em reuniões, comissões, atender e orientar alunos, planejar aulas, apresentar trabalhos, fazer relatórios, relatar processos e cumprir prazos;	Ferreira et al. (2015)
Atividades sala de aulas;	Dalagasperina e Monteiro (2016).
Trabalho burocrático e administrativo, as políticas de intervenção disciplinares inadequadas, as pressões de tempo e sobrecarga de trabalho, o estatuto da carreira docente;	Capelo e Pocinho (2016).

Acúmulo muitas atividades, que contam com o ensino, pesquisa e extensão. Atividades administrativas, carga horária insuficiente.	Soares, Mafra e Faria (2019).
--	-------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Assim como é possível observar, docentes enfrentam diversas fontes de estresse, estas estão relacionadas, principalmente com a diversidade de atividades que estes precisam desenvolver. A seguir será apresentado as fontes de estresse de discentes.

### ***2.5.2 Fontes de estresse em discentes***

No que diz respeito ao estresse de discentes, o período acadêmico demanda dos estudantes universitários uma série de mudanças, podendo precipitar o aparecimento de estresse, bem como alterações no desempenho acadêmico. Os estudantes que vivenciam um maior nível de estresse tendem a ter notas maiores do que aqueles que não apresentam estresse (MONDARDO; PEDON, 2005).

Bedewy e Gabriel (2015), em seu estudo sobre as fontes de estresse acadêmicas em estudantes, classificaram o estresse discente como leve a moderado. A maioria dos estudantes relatou confiança em suas habilidades acadêmicas e em sua capacidade de obter sucesso. Porém os níveis de estresse nos discentes aumentavam em proporções significativas durante os testes e períodos de provas, chegando a apresentar, inclusive, sintomas de ansiedade.

Lee (2017) concluiu em seu trabalho que quanto mais estressados os alunos se viam, menos interesse e perseverança eles apresentavam para concluir suas tarefas e que o fracasso acadêmico percebido estava associado ao estresse.

Segundo Nascimento, Silva e Colares (2017), em sua revisão sistemática sobre o estresse de universitários de odontologia, constatou que, em 57,9% das pesquisas, as variáveis mais citadas pelos estudantes como importantes fontes geradoras de estresse são os processos avaliativos e a sobrecarga acadêmica.

No estudo de Silva, Pereira e Miranda (2018), realizado com estudantes de graduação em administração e ciências contábeis, os estressores mais frequentes são a falta de motivação e a decepção com determinadas disciplinas.

Em ocasiões como as que antecedem a realização de provas e apresentação de trabalhos em sala, a sobrecarga de atividades e a competitividade podem ser vistas como desencadeadoras de estresse (FREIRES et al, 2018; GARCÍA-ROS et al., 2012).

Em 2018, Freires e colaboradores elaboraram um instrumento com a finalidade de investigar as propriedades psicométricas do estresse acadêmico. A Escala de Estresse Acadêmico (EEA) é baseada nos estudos de Paschoal e Tamayo (2004), sendo uma adaptação

da Escala de Estresse no Trabalho (EET) para o ambiente universitário. Esta medida se mostrou psicometricamente adequada para utilização em pesquisas que busquem compreender o estresse no ambiente acadêmico no Brasil, com o intuito de gerar ações de assistência psicológica aos respondentes.

O Quadro 2 apresenta uma síntese das principais fontes de estresse em discentes.

### **Quadro 2 - Fontes de estresse discente**

<b>Fontes de estresse discente</b>	<b>Autores</b>
Período antecedente a realização de provas e apresentação de trabalhos em sala, a sobrecarga de atividades;	Freires et al, (2018)
Falta de tempo para cumprir as atividades acadêmicas; Exposição de trabalhos em sala de aula; Sobrecarga acadêmica; Realização de provas; trabalhar em grupo; Competitividade entre parceiros; Pressão familiar para obter resultados adequados;	García-ros et al. (2012)
Período de testes e exames;	Bedewy e Gabriel (2015)
Processos avaliativos e a sobrecarga acadêmica;	Silva e Colares (2017)
Falta de motivação e a decepção com determinadas disciplinas.	Nascimento, Silva e Colares (2017)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Com base no Quadro 2 podemos observar que o Estresse Acadêmico possui várias fontes de origem, a qual podemos destacar à sobrecarga de atividades para ambos os perfis (docentes e discentes).

### **2.6 Estresse acadêmico e categorias sociais**

Leung, Siu e Spector, em seu estudo no ano 2000, afirmam que docentes mais antigos ou mais idosos são muitas vezes menos estressados do que os mais jovens. Os autores revelam que o gênero pode ser outra variante demográfica capaz de explicar as diferenças na experiência de estresse.

Paiva e Saraiva (2005), ao analisarem docentes do ensino superior, não encontraram correlações estatisticamente significativas entre tipo de dedicação (parcial ou exclusiva) e nível de estresse relatado pelos professores, nem entre sintomas mentais de estresse e tipo de dedicação, porém, os autores relatam três fatos que, associados, podem ajudar a explicar os níveis de estresse: a maioria enfrenta níveis consideráveis de pressão e/ou insatisfação no trabalho; a maioria está propensa ao estresse; é elevado o número de estratégias de combate e/ou defesa contra o estresse adotadas.

Vieira e Schermann (2015), ao analisarem o estresse e os fatores associados em discentes de psicologia de uma universidade particular do sul do Brasil, encontraram um índice de estresse de 63,3%. Além disso, as autoras, observaram uma diferença significativa em relação ao sexo e atividade física. Mulheres e os não praticantes de atividade física apresentaram um maior nível de estresse. Parkman (2016) menciona que, no ambiente

acadêmico, o estresse pode ser maior em grupos minorizados, como descendentes de pessoas oriundas de países orientais.

No estudo de Silva, Pereira e Miranda (2018), realizado com discentes de graduação em administração e ciências contábeis, há uma relação significativa das variáveis sexo e renda, mostrando que mulheres com menor renda familiar apresentaram maiores níveis de estresse. No Quadro 3 é apresentado uma síntese das principais variáveis analisadas no perfil docente e discente.

### **Quadro 3 - Síntese das categorias sociais que afetam o estresse docente e discente**

	<b>Variáveis que afetam o estresse</b>	<b>Autor</b>
<b>Docente</b>	Idade; Gênero	Leung, Siu e Spector (2000)
	Tipo de dedicação	Paiva e Saraiva (2005)
<b>Discente</b>	Gênero; renda	Silva, Pereira e Miranda (2018)
	Gênero; Atividade física	Vieira e Schermann (2015)
	Raça	Parkman (2016)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como observado no Quadro 3 a idade, o gênero e o tipo de dedicação para os docentes, para os discentes, o gênero, a renda, a raça e a prática de atividades físicas são mencionadas por afetarem a o nível de estresse no ambiente acadêmico. A seguir será apresentado o Fenômeno do Impostor e de que forma interage com a pós-graduação.

### 3 FENÔMENO DO IMPOSTOR E O CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Esta seção se divide em três subseções. Na primeira é apresentado o Fenômeno do Impostor. Na segunda, é exposto como esse fenômeno interage no contexto da pós-graduação. Por fim, são discutidas as formas desse fenômeno como fruto de eventos estressores dentro da academia.

#### 3.1 Caracterização do Fenômeno do Impostor

O Fenômeno do Impostor foi identificado a partir de observações clínicas durante sessões terapêuticas com mulheres jovens em cargos de alto escalão realizado por Pauline Rose Clance (1985). No entanto, sentir-se como um impostor tem sido uma experiência observada em ambos os sexos, em diferentes ocupações, culturas (BRAUER; WOLF, 2016; SAKULKU; ALEXANDER, 2011) e idades (WHITMAN; SHANINE, 2012).

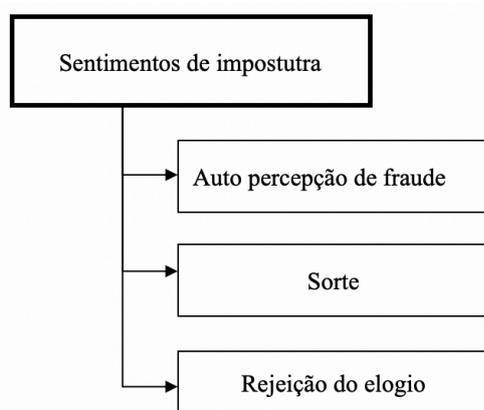
Vários pesquisadores investigaram o Fenômeno do Impostor, sendo encontradas diversas escalas para medir o fenômeno, dentre elas: *Clance Impostor Phenomen Scale* (CIPS – Clance, 1985); *Harvey Impostor Phenomenon Scale* (HIPS - HARVEY, 1981); *Perceived Fraudulence Scale* (PFS – KOLLIGIA; STERNBERG, 1991) e *Leary Impostor Scale* (LEARY et al., 2000) (MAK; KLEITMAN; ABBOTT, 2019). Nesta pesquisa, vamos utilizar a escala de Pauline Clance e seus colaboradores.

Para Clance (1985), pessoas com sentimentos de impostura não aceitam elogios porque acreditam sinceramente que o elogio não é merecido. Diante disso, acontece uma *rejeição dos elogios*. E, no mínimo, o elogio faz com que as vítimas desse fenômeno sintam que os outros têm uma falsa impressão delas e que elas estão se escondendo atrás de uma Máscara de Impostor, o que produz uma *autopercepção de fraude*. Elas se tornam habilidosos em negar qualquer evidência de que sejam inteligentes e rejeitam todos os elogios. Para esses indivíduos, o elogio não apenas causa certo embaraço e uma tendência da parte do falso impostor em mudar de assunto, mas também o deixa desconfortável.

Clance et al. (1995), nos estudos com suas pacientes, relatam que os primeiros sinais do Fenômeno do Impostor acontecem quando o indivíduo recebe uma nova oportunidade de trabalho ou inicia uma nova tarefa ocupacional desafiadora. Neste momento, a pessoa tende a reagir de duas maneiras: ou ela começa a trabalhar imediatamente, se preparando em demasia para a atividade, ou ela procrastina até o último momento, quando ela se envolve em um frenesi para realizar a atividade. Nas duas alternativas, a pessoa se prepara demais e diz a si que ela deve trabalhar mais do que os outros para ter sucesso, e assim se inicia o processo de sentir-se uma impostora.

Em síntese, pessoas com sentimentos de impostura “atribuíram seu sucesso ao trabalho árduo, à sorte de conhecer as pessoas certas, por estarem no lugar certo na hora certa ou a seus recursos interpessoais, como charme e capacidade de se relacionar bem, em vez de habilidade ou competência” (CLANCE; O’TOOLE, 1987, p. 52). Mais precisamente, pessoas que se sentem impostoras são objetivamente competentes e bem-sucedidas, mas se sentem secretamente inadequadas, temendo que outras pessoas percebam a sua incompetência (MCELWEE; YURAK, 2010). A Figura 1 ilustra as características do sentimento de impostura.

**Figura 1 - Sentimentos de impostura**



Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Clance (1985)

Essas características podem gerar procrastinação ou diminuição do empenho no desenvolvimento de seus trabalhos (CLANCE, 1985; CLANCE et al., 1995; WHITMAN; SHANINE, 2012). Vale ressaltar que pessoas com pensamentos de impostura se sabotam para proteger sua autoestima. Com isso, dizem a si mesmos que não são capazes de atingir determinados objetivos para se resguardar caso não alcancem suas metas (WHITMAN; SHANINE, 2012). Para Conroy, Kaye e Fifer (2007), a baixa autoestima estaria associada exclusivamente à falta de engajamento intencional em uma atividade.

Os indivíduos que experimentam o Fenômeno do Impostor se sentem intelectualmente incapazes, e atribuem o seu sucesso à sorte, trabalho duro ou acaso, e não à sua capacidade (CLANCE; IMES, 1978; GIBSON-BEVERLY; SCHWARTZ, 2008; SEPTEMBER et al., 2001; WHITMAN; SHANINE, 2012). Essas pessoas geralmente estão cansadas de ter tantas dúvidas e preocupações, e querem ter uma visão realista de seus talentos e conquistas (CLANCE, 1985).

Pessoas com sentimentos de impostura habitualmente subestimam suas habilidades, julgam o sucesso e o fracasso de forma imprecisa, e vivem com medo de serem descobertos como uma fraude pelos outros (CLANCE; IMES, 1978; CLANCE et al., 1995; HUTCHINS;

PENNEY; SUBLETT, 2018; LEONHARDT; BECHTOLDT; ROHRMANN, 2017). Os temores das pessoas com sentimentos de impostura não são necessariamente autodestrutivos ou de origem patológica, mas podem apresentar um desempenho significativamente de desorientação e interferir na capacidade de obter sucesso (SIGHTLER; WILSON, 2001).

Nesta perspectiva, Parkman (2016) afirma que padrões excessivos impostos a si para a realização de atividades leva à criação de metas irrealistas que são, muitas vezes, inatingíveis, fazendo com que estes indivíduos se tornem *workaholics*. Para Neureiter e Traut-Mattausch (2016a; 2017), esses indivíduos são menos conscientes de suas forças e competências, o que levaria uma menor potencialização de suas carreiras.

Pessoas que experimentam o Fenômeno do Impostor recebem evidências substanciais de sua competência, mas não acreditam que seja merecido (HUTCHINS; RAINBOLT, 2017; KING; COOLEY, 1995; NEUREITER; TRAUT-MATTAUSCH, 2016a; PARKMAN, 2016; WHITMAN; SHANINE, 2012). Com isso, tornam-se críticos com seu trabalho e desempenho (HOANG, 2013) buscando compensar por meio do perfeccionismo (CONROY; KAYE; FIFER, 2007). Eles são considerados bem-sucedidos pelos outros, mas não se veem assim (BADAWY, et al., 2018; GIBSON-BEVERLY; SCHWARTZ, 2008; PETEET et al., 2014; WHITMAN; SHANINE, 2012). Isso os leva a desenvolverem sentimentos de falsidade intelectual (BRAUER; WOLF, 2016), pois sua mente criou uma ideia muito assertiva, mas muito falsa, que sua capacidade não é real, mas sim fruto da idealização dos outros (PARKMAN, 2016). Com isso eles temem que outras pessoas percebam que são incompetentes, tornando-os incapazes de sentir prazer em suas realizações (BRAUER; WOLF, 2016; CLANCE; IMES, 1978; WHITMAN; SHANINE, 2012).

Indivíduos com este fenômeno têm dificuldade em aceitar elogios, reconhecimento por suas realizações ou *feedback* positivo atribuindo à *sorte* e focando no *feedback* negativo como uma razão para seus *déficits*, erros ou falhas (HOANG, 2013). Sendo assim, pensam que estão apenas fingindo estarem confiantes sobre o que fazem. Tudo isso faz com que queiram permanecer em seu trabalho atual por não serem capazes de vislumbrar alternativas melhores para si (NEUREITER; TRAUT-MATTAUSCH, 2017).

Como as pessoas com sentimentos de impostura costumam ter vergonha de duvidar de si mesmos, e escondem seus próprios medos, tem sido eficaz para o manejo dos sintomas intervenções clínicas, incluindo a conscientização dos sintomas, desenvolvimento de habilidades de enfrentamento (*Coping*) e psicoterapia (SIGHTLER; WILSON, 2001) – Na próxima seção será destacado como tais fenômenos interagem no indivíduo..

Mcelwee e Yurak (2010) afirmam que o princípio central do Fenômeno do Impostor é que eles acreditam que eles iludem os outros, fazendo parecer que são mais competentes ou inteligentes do que acreditam que verdadeiramente são. Porém o que ocorre de fato é que os indivíduos com sentimentos de impostura relatam baixa auto avaliação e juízo inferior de si, indicando uma falta geral de consideração positiva por si mesmo e não pela discrepância prevista pela teoria. Em conformidade com essa ideia, Sighthler e Wilson (2001) afirmam que as pessoas com sentimentos de impostura sentem que estão "fugindo com algo" que não pertence a eles e assim não são dignos do conseqüente reconhecimento.

O Fenômeno do Impostor é caracterizado por um conjunto de três ideias que desenvolvem sentimentos de: (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 (BRAUER; WOLF, 2016; MATOS, 2014; NEUREITER; TRAUT-MATTAUSCH, 2016b; SIMON; CHOI, 2018). O Quadro 4 apresenta uma relação entre os sentimentos apresentados pelas pessoas e as características do fenômeno.

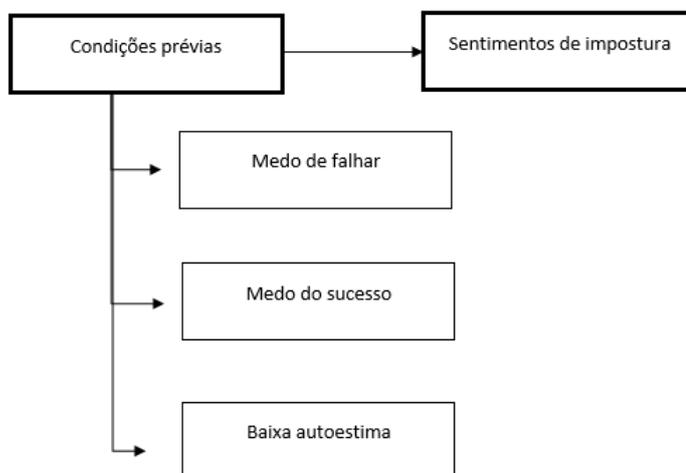
**Quadro 4 – Caracterização do Fenômeno do Impostor de acordo com sentimento**

Sentimento	Características
Auto percepção de fraude	medo de não ser capaz de repetir o sucesso;
Sorte	medo de ser menos capaz do que os outros;
Rejeição de elogio	medo da avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Clance (1985), Brauer e Wolf, 2016 e Simon e Choi (2018).

O temor da avaliação está diretamente ligado ao medo de falhar, já que há uma propensão para avaliar a ameaça e se sentir ansioso diante de situações que envolvam a possibilidade de falhar (CONROY; KAYE; FIFER, 2007; NEUREITER; TRAUT-MATTAUSCH, 2016b). Como consequência, fatores como valorização, poder e *status*, que estão ligados ao sucesso, não aumentam a confiança em suas próprias capacidades, mas, ao contrário, desencadeiam medos de fracasso (LEONHARDT; BECHTOLDT; ROHRMANN, 2017) e aumentam os anseios de um futuro incerto (NEUREITER; TRAUT-MATTAUSCH, 2017; CONROY; KAYE; FIFER, 2007). Como efeito, esses indivíduos se sentem paralisados com prazos e seu medo do fracasso (CLANCE et al., 1995), assim como ilustra a Figura 2.

**Figura 2 - Condições prévias para o desenvolvimento do fenômeno do impostor**



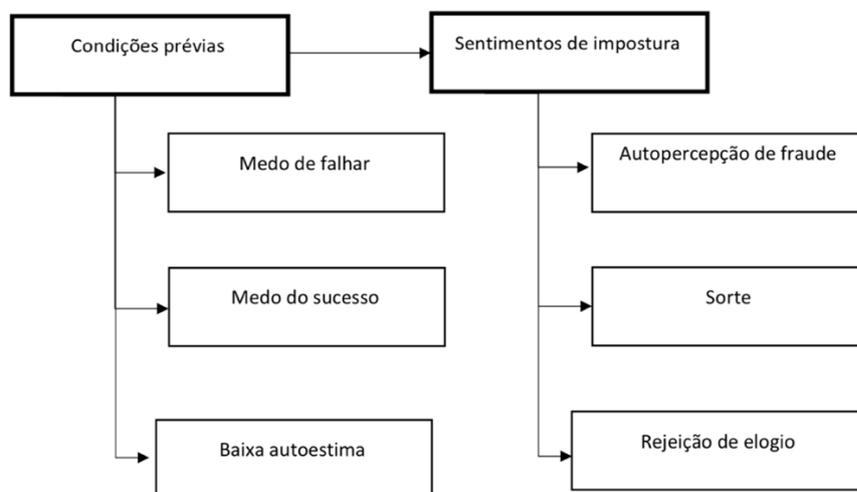
Fonte: Adaptado de Neureiter e Traut-mattausch (2016b).

Neureiter e Taut-mattausch (2016) propuseram um modelo das pré-condições para o Fenômeno do Impostor (Figura 2). Nessa perspectiva, o FI é visto como um conceito que inclui diferentes características cognitivas, em particular, o medo do fracasso, o medo do sucesso e a baixa autoestima. O medo do fracasso diz respeito a uma disposição a analisar uma determinada situação de modo a se sentir ameaçado, trazendo como consequência ansiedade durante essas situações.

As pessoas com sentimentos de impostura temem perder conexão com outras pessoas. Este medo acontece por conta da crença de que ser bem-sucedido irá resultar em antipatia e ressentimento de seus colegas e assim, a perda de afeição e aprovação, motivando o medo do sucesso (NEUREITER; TRAUT-MATTAUSCH, 2016b). Além disso, têm medo de serem superestimados em seu ambiente de trabalho, porque se consideram menos competentes do que as outras pessoas os consideram e, com isso, têm medo de decepcionar seus pares (LEONHARDT; BECHTOLDT; ROHRMANN, 2017).

Por fim, as conquistas que normalmente promovem o crescimento da autoestima, nas pessoas que se sentem impostores sem verdadeiramente ser, ao contrário, causam uma falta de atribuição interna de sucesso realizações prejudicando o desenvolvimento de sua autoestima (NEUREITER; TRAUT-MATTAUSCH, 2016b). Sendo assim, é possível ilustrar as condições preexistentes e os consequentes sentimentos de impostura fomentados pelo Fenômeno do Impostor (Figura 3).

**Figura 3 - Condições preexistentes e os consequentes sentimentos de impostura fomentados pelo Fenômeno do Impostor**



Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Clance (1985) e Neureiter e Traut-mattausch (2016b).

O Quadro 5 resume as características presentes nas pessoas que apresentam o perfil de impostura.

**Quadro 5 - Descrição do perfil típico de pessoas que expressam o fenômeno do impostor**

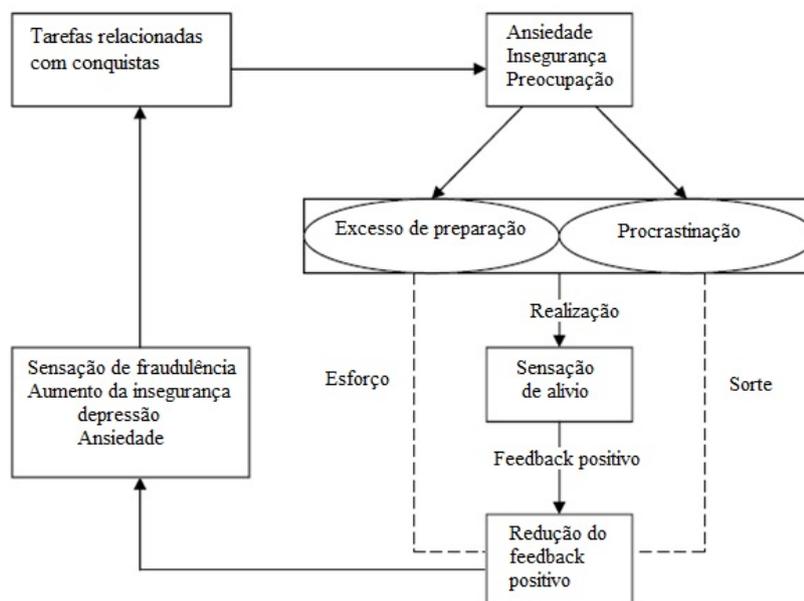
<b>Característica</b>	<b>Descrição</b>
1. Introversão	Pessoas introvertidas são mais propensas a desenvolver o fenômeno do impostor.
2. Dificuldade em aceitar elogios	Eles experimentam sentimentos negativos e pensamentos disfuncionais sobre conquistas bem-sucedidas.
3. Superestimação das habilidades de outros e desacreditar nas suas próprias habilidades	Eles minimizam e desacreditam suas próprias habilidades, comparando suas deficiências com os pontos fortes das pessoas a sua volta.
4. Definição inadequada de inteligência	Eles representam inteligência na forma de entidade e prova de valor individual.
5. Ansiedade generalizada	Eles experimentam uma ansiedade significativa por se sentirem expostos diariamente.
6. Medo da avaliação	Eles percebem as avaliações como um risco de provar sua impostura.
7. Medo do fracasso	Eles estão aterrorizados com a vergonha e a humilhação de mostrar incompetência.
8. Culpa pelo sucesso	Eles acham que não merecem seu sucesso.
9. Ciclo do impostor	Eles estabelecem um ciclo específico ao executar uma tarefa.
10. Mensagens ambientais e familiares	Eles receberam mensagens conflitantes sobre sua inteligência ou desempenho.

Fonte: Chassangre e Callahan (2017).

O Fenômeno do Impostor é marcado por seis características potenciais: (1) o ciclo impostor (Figura 4); (2) A necessidade de ser especial ou de ser o melhor; (3) Aspectos *Superman/Superwoman*; (4) Medo do fracasso; (5) Negação de competência e rejeição de elogio; e (6) Medo e culpa pelo sucesso (CLANCE, 1985; SAKULKU; ALEXANDER, 2011).

Whitman e Shanine (2012) ressaltam que o ciclo de se sentir um impostor pode resultar em um estado persistente de esgotamento físico e emocional (Figura 4).

**Figura 4 - Ciclo do impostor baseado em Clance e Imes (1978)**



Fonte: Sakulku e Alexander, 2011.

Os acometidos pelo sentimento de impostura costumam dar uma extrema ênfase na perfeição e esforço (PARKMAN, 2016), creditam seu sucesso a algum tipo de sorte ou erro, e vivem em constante medo de serem desmascarados e vistos como pouco inteligentes ou menos capazes (JÖSTL et al., 2012; MCGREGOR; GEE; POSEY, 2008; NEUREITER; TRAUT-MATTAUSCH, 2016b). Com isso, eles não internalizam suas realizações e permanecem com medo de falhar na próxima vez (CLANCE, 1985; NEUREITER; TRAUT-MATTAUSCH, 2016b; SAKULKU; ALEXANDER, 2011).

Leonhardt, Bechtoldt e Rohrmann (2017) identificaram dois tipos de “impostores”: os “impostores verdadeiros” e um outro grupo descrito como “impostores estratégicos”. Impostores do tipo estratégico, relatam um autoconceito de impostura em grau semelhante aos “impostores verdadeiros”, porém, são capazes de sentir emoções positivas e possuem tendências para uma autoavaliação positiva. Sendo assim “impostores estratégicos” mostram níveis de características que combinam com a imagem de líderes psicologicamente saudáveis com estilos de trabalho eficientes, enquanto “impostores verdadeiros” exibem níveis de características desfavoráveis.

O Fenômeno do Impostor é descrito como um constructo multidimensional e caracterizado pela ideia de fraudulência, autocrítica, pressão por conquista e sentimentos

negativos. No entanto, a percepção de fraude também pode ser útil para um melhor gerenciamento de impressões e para o automonitoramento da autoestima e imagem sociais, construções não enfatizadas nas definições anteriores (MAK; KLEITMAN; ABBOTT, 2019).

Embora o sentimento de impostura seja conceituado como um traço de personalidade, o Fenômeno do Impostor é uma experiência psicológica que pode surgir em resposta a situações com determinadas características (MCELWEE; YURAK, 2010). Neureiter e Traut-Mattausch (2017) acreditam que o sentimento de impostura é fomentado pela sociedade competitiva, onde a percepção de sucesso está atrelada a situações de realização.

A seguir será feita uma explanação de como esse Fenômeno é vivenciado no ambiente acadêmico.

### **3.2 Fenômeno do Impostor no ambiente acadêmico**

Clance e Imes (1978) perceberam que suas pacientes que era estudantes acreditavam que suas admissões era fruto de um erro da comissão julgadora. Notou-se que estas estudantes estavam construindo uma autoimagem como impostoras, principalmente aquelas que eram mais bem classificadas e altamente qualificadas.

A pós-graduação brasileira está inserida em um contexto que pode ser caracterizado por um alto nível de exigência de excelência acadêmica, voltada tanto para aspectos qualitativos do seu trabalho (CISCON-EVANGELISTA; SOUZA; MENANDRO, 2015; SOUZA; LESSA; ANTONELLO, 2018), quanto para uma pressão por resultados que se evidenciem quantitativamente em seu currículo (CISCON-EVANGELISTA; SOUZA; MENANDRO, 2015; PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015; SOUZA; LESSA; ANTONELLO, 2018).

Considerando as características dos programas de pós-graduação, torna-se ainda mais evidente da cultura acadêmica “*public or perish*” ou “publicar ou perecer”, em que as metas de publicação são muitas vezes vagas, o isolamento acadêmico, a competitividade e o apoio aos discentes pode ser inconsistente (HUTCHINS; RAINBOLT, 2017; PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015; VAUGHN; TAASOBSHIRAZI; JOHNSON, 2019) podendo contribuir para o desenvolvimento do Fenômeno do Impostor na academia (HUTCHINS; RAINBOLT, 2017; VAUGHN; TAASOBSHIRAZI; JOHNSON, 2019).

Segundo Hutchins e Rainbolt (2017), as pesquisas mais recentes sobre o Fenômeno do Impostor têm ocorrido junto acadêmicos iniciantes, principalmente alunos de pós-graduação e médicos residentes, já que estes estão iniciando uma experiência desafiadora de desenvolver suas identidades profissionais.

Os desafios encontrados na vida acadêmica, principalmente na pós-graduação, põem à prova a saúde mental dos estudantes, levando muitos deles a desenvolverem transtornos psíquicos (COSTA; NEBEL, 2018). Vale ressaltar que a maioria das pessoas com sentimentos impostura são capazes de cumprir suas exigências acadêmicas ou de trabalho, apesar da autopercepção de fraude (SAKULKU; ALEXANDER, 2011). Sendo assim, o FI não deve ser confundido com uma falta de habilidade ou falsa modéstia (KING; COOLEY, 1995).

### **3.3 Fenômeno do Impostor e as características dos sujeitos**

Estudos mostram que a propensão ao desenvolvimento do Fenômeno do Impostor leva em consideração as origens dos sujeitos, nos contextos interpessoal e social, o que envolve as mensagens dadas na família e na sociedade por meio da socialização (CLANCE et al., 1995).

Pessoas com sentimentos impostores podem ter um ou mais dos quatro elementos-chave familiares relacionados à realização que podem contribuir para o desenvolvimento do fenômeno: (1) quando crianças, pessoas com sentimentos impostores acreditam que seus talentos eram atípico para seus familiares, sua raça ou gênero; (2) o *feedback* que essas crianças recebem de professores, colegas ou vizinhos é inconsistente com o *feedback* da família; (3) os membros da família não reconhecem ou elogiam essas crianças por suas realizações e talentos; e (4) para seus pais é muito importante que seus filhos sejam inteligentes e bem-sucedidos com pouco esforço (CLANCE, 1985; CLANCE et al., 1995; GIBSON-BEVERLY; SCHWARTZ, 2008; KING; COOLEY, 1995).

A variável familiar se torna, determinante para a compreensão do fenômeno, já que as crianças são forçadas ao papel de satisfazer as necessidades de seus pais. Elas, não conseguem, muitas vezes, desenvolver um senso de si e lutar contra sentimentos de inadequação e ansiedade (WHITMAN; SHANINE, 2012), desenvolvendo um alto receio social e medo do futuro (RENN et al., 2005; WHITMAN; SHANINE, 2012).

Algumas pesquisas evidenciam que o Fenômeno do Impostor tem propensão a ser desencadeado por diversos fatores, que vão desde o perfeccionismo (LEONHARDT; BECHTOLDT; ROHRMANN, 2017; PARKMAN, 2016; SAKULKU; ALEXANDER, 2011) até o ambiente familiar em que este indivíduo foi criado (KING; COOLEY, 1995; NEUREITER; TRAUT-MATTAUSCH, 2017; SAKULKU; ALEXANDER, 2011; WHITMAN; SHANINE, 2012).

Clance et al. (1995) mencionam que alguns sujeitos acometidos pelo Fenômeno do Impostor tendem a “buscar a aprovação de um mentor ou superior usando bajulação,

censurando suas opiniões opostas, oferecem amizade, ou mesmo tolerando assédio sexual, acreditando que podem contribuir no caminho para o sucesso.” (p.81, livre tradução).

Pesquisas indicam que os escores do Fenômeno do Impostor são mais altos para discentes em populações minorizadas (PARKMAN, 2016). As mulheres e outros grupos minorizados estariam ainda mais propensas no ambiente acadêmico a expressarem sua própria vulnerabilidade e tendências impostoras, em especial em áreas onde estão tradicionalmente subrepresentadas (como ciências exatas e engenharia) (HOANG, 2013; HUTCHINS; RAINBOLT; 2017; PETEET et al., 2014).

Gibson-Beverly e Schwartz (2008) afirmam que mulheres podem ser mais propensas que os homens a experimentar os efeitos do FI por conta do impacto dos estereótipos de papéis de gênero. Hoang (2013) explica que, em ambientes onde são subrepresentadas, mulheres, muitas vezes, podem questionar suas habilidades e capacidades. Além disso, fatores sociais e culturais também podem contribuir para o medo do sucesso. Em contraste, Badawy et al. (2018) afirmam que homens acometidos pelo fenômeno reagem significativamente mais negativamente sob condições de *feedback* negativo do que mulheres.

Como um adendo a esta ideia, no que tange a faixa etária dos discentes, Parkman (2016) relata que este fator poderia influenciar de forma negativa com o aumento da idade, já que eles têm que lidar com filhos, ter um emprego e os estudos fazendo com que estes indivíduos acreditem que os professores possam sentir pena deles.

Ainda quanto se fala em questões de minorias, Bernard et al. (2017) verificaram, em sua pesquisa, que as jovens afro-americanas relatam maior frequência de discriminação e uma maior propensão ao desenvolvimento do Fenômeno do Impostor (BERNARD et al., 2017). Além disso, pesquisas apontam relação entre o FI e grupos étnicos e raciais, em que afro-americanos demonstram ser mais suscetíveis ao sofrimento psicológico em comparação com os pares brancos (COKLEY et al., 2013; PETEET et al., 2014).

O Quadro 6 apresenta uma síntese dos principais achados sobre o Fenômeno do Impostor e os grupos minorizados.

#### **Quadro 6 – Fenômeno do Impostor e a relação com as categorias sociais**

<b>Categorias sociais</b>	<b>Descrição</b>	<b>Autores</b>
<b>Gênero</b>	Mulheres podem ser mais propensas que os homens a experimentar os efeitos do FI por conta do impacto dos estereótipos de papéis de gênero. Em contraste, homens acometidos pelo fenômeno reagem significativamente mais negativamente sob condições de <i>feedback</i> negativo do que mulheres.	Badawy et al. (2018); Gibson-Beverly; Schwartz (2008); Hoang (2013); Hutchins; Rainbolt (2017); Peteet et al., (2014)

<b>Afrodescendentes</b>	Afro-descendentes demonstram ser mais suscetíveis ao sofrimento psicológico em comparação com os pares brancos. Além disso, as jovens afro-americanas relatam uma maior propensão ao desenvolvimento do Fenômeno do Impostor.	Bernard et al., (2017); Cokley et al., (2013); Peteet et al., (2014).
<b>Idade, trabalho, estado civil e filhos</b>	O aumento da idade pode influenciar de forma negativa, já que eles têm que lidar com filhos, ter um emprego e os estudos fazendo com que estes indivíduos acreditem que os professores possam sentir pena deles. Embora o Fenômeno do Impostor possa se manifestar em qualquer idade, a inter-relação entre idade e experiência de trabalho pode ser significativa. Mais especificamente, a experiência de trabalho pode resultar no desenvolvimento de estratégias de <i>coping</i> mais bem desenvolvidas para lidar com medos provenientes do sentimento de impostura.	Parkman (2016); Sigtler e Wilson (2001)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Parkman (2016) afirma que as universidades precisam pensar na retenção do seu corpo discente e docente. Neste sentido o Fenômeno do Impostor vem sendo amplamente documentado na academia e tem o potencial de impactar negativamente a capacidade de programas de reterem alunos, professores e funcionários. Compreender o Fenômeno do Impostor pode ser muito útil para identificar as pessoas em risco de abandonarem suas carreiras. Torna-se igualmente importante estudar as possibilidades de minimizar o FI, de forma a criar um ambiente mais convidativo, permitindo que faculdades e universidades mantenham os melhores desempenhos em toda a academia.

### 3.4 Fenômeno do Impostor e Estresse Acadêmico

O Fenômeno do Impostor impacta diretamente no relacionamento interpessoal do docente, afetando a forma como interagem com os alunos; a disponibilidade para atividades de aconselhamento, supervisão e pesquisa; e como os docentes são avaliados pelos alunos quanto à eficácia do ensino (BREMS et al., 1994).

Embora o Fenômeno do Impostor possa se manifestar em qualquer idade, a inter-relação entre idade e experiência de trabalho pode ser significativa. Mais especificamente, a experiência de trabalho pode resultar no desenvolvimento de estratégias de *Coping* mais bem desenvolvidos para lidar com medos provenientes do sentimento de impostura (SIGHTLER; WILSON, 2001).

Sentimentos de impostura invadem todos os aspectos da vida, como atividades acadêmicas e ocupacionais (GIBSON-BEVERLY; SCHWARTZ, 2008; HOANG, 2013). Por isso, aqueles com sentimentos de impostura respondem mal ao estresse ambiental, muitas vezes são exageradamente críticos consigo mesmos e tendem a interpretar algumas situações normais como ameaçadoras (WHITMAN; SHANINE, 2012).

Em consonância com esses achados, Tyssen et al. (2008), em seu estudo com discentes de medicina, constataram que os primeiros anos da pós-graduação são

particularmente mais estressantes, mostrando um predomínio de problemas de saúde mental. Segundo Parkman (2016), no que se referente ao ambiente acadêmico, o estresse pode ser maior em grupos minorizados, como descendentes de pessoas oriundas de países orientais.

Chassangre e Callahan (2017) explicam que, entre os distúrbios relacionados a esse fenômeno estão ansiedade e depressão, estresse agudo, *burnout* ou alguns transtornos de personalidade. Em concordância, Meuer (2019) sugere que sejam realizadas pesquisa que abordem a relação entre o Fenômeno do Impostor e o estresse, pois, em sua pesquisa, os respondentes mencionaram o estresse como aspecto afetado pelos sentimentos de impostura.

Com isso, o estudo do *Coping* se mostrou fundamental para entender como o estresse afeta as pessoas, para o bem e para o mal (SKINNER et al., 2003). Além disso, Hutchins e Rainbolt (2017), em seu estudo sobre *Coping* e corpo docente, sugerem, ainda, que poderiam ser feitas pesquisas que explorem o clima departamental sobre as experiências impostoras do corpo docente, o *Coping* e o desenvolvimento geral da identidade. O *Coping* será objeto da próxima seção.

## 4 *COPING* COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO

Esta seção se destina à exposição do *Coping* como uma estratégia que permite o enfrentamento de problemas relacionados ao estresse. Para tanto, contextualiza-se o *Coping* e os principais modelos que ajudaram a esta pesquisa no seu delineamento.

### 4.1 Conceito de *Coping*

O *Coping* tem sua origem em dois conceitos teóricos, um derivado da tradição da experiência animal, o outro da psicologia psicanalítica do ego. De acordo com a vertente animal, advinda da corrente darwiniana, a sobrevivência depende de o animal descobrir o que é previsível e controlável no ambiente, a fim evitar, escapar ou superar agentes nocivos. Sendo assim, pode ser usado para compreender as estratégias que são tão importantes nos assuntos humanos, como o enfrentamento cognitivo e a defesa (LAZARUS; FOLKMAN, 1984).

No modelo psicanalítico da psicologia do ego, o *Coping* é definido como pensamentos e atos realistas e flexíveis que resolvem problemas e, com isso, reduzem o estresse ocasionado por esses problemas. A principal diferença entre o tratamento do *Coping* neste modelo comparado ao modelo animal é o foco nas formas de perceber e pensar sobre a relação da pessoa com o ambiente. Neste modelo a cognição é mais importante do que o comportamento (LAZARUS; FOLKMAN, 1984).

As estratégias de *Coping* podem ser ativadas em qualquer acontecimento que provoque estresse, desafie ou ameace as necessidades psicológicas básicas de relacionamento, competência e autonomia do indivíduo (LAZARUS; FOLKMAN, 1984; RAMOS; ENUMO; PAULA, 2015).

O *Coping* é visto como um mecanismo para lidar com a redução da tensão em circunstâncias adversas que causam estresse (ANTONIAZZI; DELL'AGLIO; BANDEIRA, 1998; HIRSCH et al., 2015; LAZARUS; FOLKMAN, 1984; PINHEIRO et al., 2003). Além disso, o *Coping* é utilizado em uma situação específica, como por exemplo ser confrontado com um prazo urgente ou um chefe difícil (LATAACK, 1986). No sentido mais amplo, o *Coping* se caracteriza pelas categorias básicas usadas para classificar como as pessoas utilizaram estratégias de enfrentamento. Eles capturam as formas como as pessoas realmente respondem ao estresse, como por meio da busca de ajuda, reflexão, resolução de problemas, rejeição ou reestruturação cognitiva (SKINNER et al., 2003). Esses mecanismos capturam as maneiras pelas quais as pessoas realmente respondem ao estresse (SKINNER, et al., 2003).

Segundo Alves e Oliveira (2008), o termo *Coping* tem origem no verbo inglês “to cope”, que significa “lidar com” este verbo é utilizado para caracterizar os esforços adaptativos

empregados pelos indivíduos, ou seja, as estratégias para lidar com fatores que levam ao estresse ou estressores. A análise da situação como estressante depende do sentido que o sujeito dá à situação em que se encontra, das vivências do sujeito, do contexto e particularmente da percepção da situação.

Inicialmente, os estudos sobre *Coping* não focavam no enfrentamento como um processo em que suas respostas poderiam mudar ao longo do tempo ou de acordo com a situação, mas era visto como uma forma relativamente estável do indivíduo. Logo em seguida, surge uma nova perspectiva, na década de 1960, com o livro seminal “*Psychological Stress and Coping Process*” de Richard Lazarus (1966). A nova proposta procurava entender o *Coping* como um processo resultante de uma transação entre o indivíduo e o ambiente, buscando seus determinantes situacionais e cognitivos (RAMOS; ENUMO; PAULA, 2015).

Para Ramos, Enumo e Paula (2015, p. 271), “O *Coping* seria um tipo de processo adaptativo que faria a mediação de uma relação pessoa-ambiente vista como estressante, sendo que o processo de avaliação cognitiva explicaria as diferenças individuais e grupais na vulnerabilidade a eventos estressores.”. Sendo assim, o termo *Coping* é o utilizado para especificar os comportamentos dos organismos diante de processos de estresse (COSTA; LEAL, 2006).

Skinner e Zimmer-Gembeck (2016) afirmam que o *Coping* é um sistema em que as consequências das transações com os ambientes social e físico não se limitam à resolução de episódios estressantes, mas resultam na saúde, desenvolvimento e sobrevivência de indivíduos, relacionamentos e grupos.

#### **4.2 Tipos de estratégia de *Coping***

É por meio das estratégias de *Coping* que o enfrentamento tem efeitos de curto prazo na resolução do problema, bem como efeitos a longo prazo no bem-estar mental e físico (SKINNER, et al., 2003). Porém, se essas estratégias forem usadas inadequadamente ou ao extremo, como quando uma pessoa fala demais, ri com muita facilidade, perde seu temperamento frequentemente, ou parece inquieto e perdido, elas perdem seu *status* como dispositivos de enfrentamento e se tornam sintomas que indicam grau de descontrole e desequilíbrio ameaçado (LAZARUS; FOLKMAN, 1984).

O enfrentamento depende do tipo de estressor que o provoca. Em sujeitos que experimentam situação negativa, as estratégias de *Coping* mais utilizados são a fé, fatalismo e expressão de sentimentos. Além disso, diversos mecanismos foram usados mais sob condições

de desafio, incluindo ação racional, perseverança, pensamento positivo, negação intelectual, restrição, auto adaptação, atração da adversidade e humor (MCCRAE, 1984).

As estratégias de *Coping* podem incluir desde autocontrole, mudanças de humor, chorar, utilização de palavras, lamentar-se, gabar-se, falar ou pensar sobre o assunto, desperdiçar energia (LAZARUS; FOLKMAN, 1984), formas de buscar ajuda, reflexão, resolução de problemas, negação ou reestruturação cognitiva (SKINNER, et al., 2003) e resiliência (SKINNER; ZIMMER-GEMBECK, 2007).

Como forma de recomposição das emoções positivas, Folkman (2003) menciona os recursos fisiológicos, psicológicos e sociais de enfrentamento e os tipos de processos de *Coping* que geram emoções positivas, incluindo busca e lembrança de benefícios, processos de metas adaptativos, reordenamento de prioridades e infusão de eventos comuns com significado positivo.

Para Costa e Leal (2006), uma das estratégias de *Coping* utilizadas é o retraimento social e atividades solitárias como a leitura, ver televisão, ouvir música ou montar um quebra-cabeça. Estas estratégias facilitar a distração, desviando os pensamentos dos eventos estressores. Latack, Kinicki e Prussia (1995) afirmam que uma forma de enfrentamento é a busca por apoio social que podem ser originadas de várias fontes, como por exemplo um cônjuge ou colegas de trabalho e geralmente podem ser de dois tipos: instrumental (ajuda) e emocional (consolo).

As estratégias de alívio do estresse para Papatthaniou et al. (2015) são: redução da ansiedade, controle da raiva, relaxamento e sono, dieta adequada, exercícios físicos e gerenciamento eficaz do tempo.

Parkman (2016), afirma que as pessoas com sentimentos de impostura, como meio de diminuir o estresse causado pelo fenômeno, tendem a diminuir suas expectativas e utilizar o humor na forma de auto depreciação para rejeitar elogios e opiniões públicas positivas. Além disso, negar ser bem-sucedido também é usado como uma estratégia de *Coping* por esses indivíduos (NEUREITER; TRAUT-MATTAUSCH, 2016b).

Diante disso, o enfrentamento do estresse tem como objetivo principal minimizar ou moderar os efeitos sobre o bem-estar emocional e físico do indivíduo. Algumas estratégias aliviam temporariamente e podem ser mal adaptadas a longo prazo. Outras são ineficazes, pois o estressor não é eliminado e sua recorrência não pode ser impedida. Entretanto, estratégias com foco na emoção e no problema são mais efetivas, pois o indivíduo lida diretamente com o estressor, reduzindo as demandas deste (PRADO, 2016).

Souza, Silva e Costa (2018) afirmam que para superar os estressores presentes no ambiente de trabalho são empregadas estratégias de enfrentamento do estresse, de forma a minimizar os efeitos dos estressores no organismo do indivíduo, objetivando seu bem-estar físico e emocional. Ainda no que diz respeito ao ambiente de trabalho, as variáveis pessoais que influenciam o estresse ocupacional, o estilo de enfrentamento (estratégias de *Coping* que são utilizados) do empregado frente aos eventos estressores consiste na principal variável individual (PASCHOAL; TAMAYO, 2004).

### **4.3 Modelos de *Coping***

Os estudos sobre *Coping* tem se focado em criar um modelo específico para cada tipo de episódio estressante para o indivíduo (LATAACK; KINICKI; PRUSSIA, 1995; MCCRAE, 1984), como a perda de um amor, um divórcio, a morte de um ente, a perda do emprego, etc. (LAZARUS; LAUNIER, 1978). Folkman e Lazarus, em 1980, propuseram um modelo onde o *Coping* é dividido em duas categorias funcionais: um focado no problema (*Coping* positivo) e outro na emoção (*Coping* negativo).

O *Coping* focado no problema é compreendido como o esforço despendido pelo sujeito para mudar a situação que deu origem ao estresse, buscando regulá-la. O objetivo dessa estratégia é alterar o problema existente na relação entre a pessoa e o ambiente que está causando a tensão (CARLOTTO et al., 2018; FOLKMAN, LAZARUS, 1980; RAMOS; ENUMO; PAULA, 2015). Esta mudança envolve mudar o significado daquela situação para a pessoa, sem que de fato ocorra uma mudança da situação em si (RAMOS; ENUMO; PAULA, 2015).

O *Coping* focado na emoção é o esforço despendido para regular o estado emocional que é associado ao estresse da situação e, assim, reduzir a sensação física desagradável que foi gerada pelo estresse. Trata-se da energia despendida pelo indivíduo para prevenir ou diminuir a ameaça, dano, perda, ou para reduzir o sofrimento relacionado ao problema (CARLOTTO et al., 2018; FOLKMAN, LAZARUS, 1980; RAMOS; ENUMO; PAULA, 2015). Vale ressaltar que ambos os mecanismos podem ser utilizados em uma mesma situação que ocasionou o estresse (FOLKMAN; LAZARUS, 1985; RAMOS; ENUMO; PAULA, 2015). Sendo assim, “o enfrentamento focado no problema é definido como tentativas de alterar ou gerenciar a situação, enquanto o enfrentamento focado na emoção é definido como tentativas de reduzir ou controlar o sofrimento emocional” (LATAACK, 1986, p.377, livre tradução).

Folkman e Lazarus (1985) formularam um instrumento com 69 afirmativas descrevem possíveis maneiras de lidar com eventos estressantes. Tais afirmativas foram agrupadas em 8 fatores: confronto, afastamento, autocontrole, suporte social, aceitação da responsabilidade, fuga e esquiva, resolução de problemas e reavaliação positiva.

O Quadro 7 apresenta uma síntese dessas estratégias.

**Quadro 7 - Dimensões do *coping***

<b>Dimensão</b>	<b>Autores</b>	<b>Descrição</b>
Confronto	Folkman e Lazarus (1985)	A estratégia de confronto corresponde às estratégias ofensivas para o enfrentamento da situação, isto é, são estratégias nas quais a pessoa apresenta uma atitude ativa em relação ao estressor.
Afastamento	Folkman e Lazarus (1985).	Afastamento, diz respeito a negação do problema. Estratégias defensivas, onde o indivíduo evita confrontar-se com a ameaça, não modificando a situação.
Autocontrole	Folkman e Lazarus (1985); Latack (1986).	O autocontrole diz respeito aos esforços da pessoa em buscar o controle das emoções frente aos estímulos estressantes.
Suporte social	Folkman e Lazarus (1985); Latack (1986).	O suporte social é uma estratégia de enfrentamento que está relacionada ao apoio encontrado nas pessoas e no ambiente.
Aceitação da responsabilidade	Folkman e Lazarus (1985)	Ao utilizar a estratégia de aceitação de responsabilidade, os indivíduos aceitam a realidade e engajam-se no processo de lidar com a situação estressante.
Fuga e Esquiva	Folkman e Lazarus (1985); Latack (1986).	A estratégia de fuga e esquiva consiste em fantasiar sobre possíveis soluções para o problema sem, no entanto, tomar atitudes para de fato modificá-las. Podemos descrevê-la como os esforços para escapar e/ou evitar o fator estressante.
Resolução do problema	Folkman e Lazarus (1985).	A estratégia de resolução de problemas pressupõe o planejamento adequado para lidar com os estressores. Ao invés de anular ou afastar a situação estressante de seu cotidiano, o indivíduo opta por resolver seu problema, modificar suas atitudes, sendo capaz de lidar com as pressões das pessoas e do ambiente ao seu redor, diminuindo ou eliminando a fonte geradora de estresse.
Reavaliação positiva	Folkman e Lazarus (1985).	A reavaliação positiva é uma estratégia de enfrentamento dirigida para o controle das emoções que estão relacionadas à tristeza como forma de reinterpretação, crescimento e mudança pessoal a partir da situação conflitante.

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Damião et al. (2009).

Latack (1986) propôs um modelo para medir comportamento de enfrentamento relacionadas ao estresse no trabalho. O modelo possui três dimensões: controle, fuga ou escape e manejo de sintomas. O controle está ligado a ações e reavaliações cognitivas proativas e focadas no problema em uma situação estressante. O escape, consiste em ações e reavaliações cognitivas que sugerem um modo de fuga ou esquiva do problema. Por fim, o manejo dos sintomas, baseia-se em estratégias que gerenciam os sintomas relacionados ao estresse no trabalho em geral. Dentro das práticas de manejo dos sintomas de estresse as mais popularmente aceitas são o relaxamento ou a prática de exercícios físicos (LATAACK, 1986).

Segundo Savóia, Santana e Meijas (1996), a quantidade de instrumentos construídos com o objetivo de medir o *coping* tem se mostrado extenso. Com a finalidade de apresentar um instrumento adequado para a verificação do *coping*, os autores adaptaram o Inventário de Estratégias de *Coping* de Folkman e Lazarus (1985) e o Inventário de Controle de Estresse de Lipp (1984) de forma que as categorias dos dois testes que foram consideradas semelhantes entre si para serem comparadas. Estes estão representadas no Quadro 8 (SAVÓIA; SANTANA; MEJIAS, 1996).

**Quadro 8 - Estratégias de *coping* e formas de controle do estresse**

Estratégia de <i>Coping</i>	Controle de Estresse
Afastamento	formas de relaxamento
Suporte social	aspectos sociais
Fuga-esquiva	práticas de nutrição e saúde
Resolução de problemas	habilidades interpessoais
Reavaliação positiva	trabalho voluntário

Fonte: Folkman e Lazarus (1985) e Lipp (1984) adaptado de Savóia, Santana e Meijas (1996).

Pinheiro et al. (2003) adaptaram a Escala de *Coping* Ocupacional (ECO) de Latack (1986). Em sua pesquisa, os autores constataram que dentre as variáveis demográficas examinadas, apenas tempo de serviço foi capaz de predizer a utilização da estratégia de controle. Já a exaustão emocional foi preditor de controle (negativamente associada) e esquiva (positivamente associada). A sobrecarga de trabalho e de suporte social puderam predizer a utilização da estratégia de controle, sendo suporte social o mais importante preditor. Nas estratégias de manejo, o suporte social foi o único utilizado. Por fim, a sobrecarga também foi um predecessor na utilização da estratégia de *coping* de esquiva (Quadro 9).

**Quadro 9 - Estratégias de *coping* ocupacional**

Dimensão	Preditores
Controle	Tempo de atividade; Exaustão emocional ( <i>Burnout</i> ); Sobrecarga; Suporte social.
Esquiva	Exaustão emocional ( <i>Burnout</i> ); Sobrecarga.
Manejo	Suporte social.

Fonte: Elaborado pela autora adaptado de Pinheiro et al. (2003).

Em 2008, Folkman aborda uma nova perspectiva de modelo. Tal modelo expõe que após uma falha na resolução de um problema, acontece uma necessidade de tentar novamente aciona o enfrentamento focado no significado. Esse enfrentamento, por sua vez, gera emoções positivas e avaliações que influenciam o processo de estresse, restaurando recursos de enfrentamento e fornecendo motivações necessárias para sustentar o foco no problema enfrentando a longo prazo.

Ramos, Enumo e Paula (2015) afirmam que a Teoria Motivacional do *Coping* propõe um sistema de análise a partir da organização das estratégias de *Coping* em 12 categorias, com base no seu provável resultado adaptativo. Assim, o *Coping* quando é fruto de um resultado positivo provocaria autoconfiança, busca de suporte, resolução de problemas, busca de informações, acomodação e negociação e resultando de forma negativa, provocaria delegação, isolamento, desamparo, fuga, submissão e oposição.

#### 4.3.1 Modelo de Coping Toulousiano

O *Coping* faz parte de uma dinâmica de personalização e socialização, tendo em vista que é por meio desta que o indivíduo gerencia suas emoções e também constrói sua autoimagem. Nesta perspectiva, Esparbès, Sordes-Ader, e Tap em 1993, concluíram que se faz necessário articular a Teoria do *Coping* (desenvolvida por Lazarus) com uma teoria mais holística da personalização (SORDES-ADER et al., 1995).

No modelo Toulousiano de *Coping* desenvolvido por Esparbès, Sordes-Ader e Tap (1993), as estratégias utilizadas são multidimensionais, ou seja, articulam o comportamental (ação), o cognitivo (informação) e o afetivo (emoção). Isso significa dizer que toda conduta humana implica necessariamente a articulação entre esses três campos. O campo comportamental, representa todos os processos pelos quais o sujeito prepara e gerencia a ação. O processo pelo qual o sujeito coleta e processa as informações do ambiente de acordo com a situação é realizado no campo cognitivo. Por fim, o campo afetivo é o conjunto de reações emocionais e sentimentos, mais ou menos normativos, que permitem ao sujeito legitimar seus atos e suas aspirações (SORDES-ADER et al., 1995).

Diante disso, a Escala Toulousiana de *Coping* desenvolvida por Esparbès, Sordes-Ader e Tap (1993), com 6 estratégias que fazem um total de 18 dimensões, assim como representado no Quadro 10.

**Quadro 10 - Relação entre os campos e as estratégias de Coping Toulousiano**

Estratégias	Campos/ Dimensões		
	Ação	Informação	Emoção
Foco	Foco ativo	Foco cognitivo	Foco Emocional
Suporte Social	Cooperação	Suporte social informacional	Suporte social emocional
Retraimento	Retraimento social e emocional	Retraimento mental	Vício
Isolamento	Conversão comportamental	Aceitação	Conversão para os valores
Controle	Regulação das atividades	Controle cognitivo e planejamento	Controle emocional

Recusa	Distração	Negação	Alexitimia <sup>1</sup>
--------	-----------	---------	-------------------------

Fonte: Sordes-Ader, Fsian, Esparbes e Tap (1995).

Sendo assim, o campo cognitivo é onde o indivíduo trata as informações geradas pelo acontecimento, as elabora e as adapta em função da situação. O comportamental representa os processos pelos quais o sujeito prepara e gere a ação. E o campo afetivo constitui ao mesmo tempo as reações emocionais e os sentimentos mais ou menos normais, que permitem ao indivíduo legitimar os seus atos e aspirações.

O modelo de *Coping* Toulousiano conta com seis estratégias, a saber: Foco, Controle, Recusa, Isolamento, Suporte Social e Retraimento. Neste modelo, assim como de Folkman e Lazarus, existem estratégias de *coping* que o sujeito utiliza para lidar com o estresse de forma positiva, essas estratégias são Controle e Suporte social, e estratégias de *Coping* negativas. No modelo de Toulouse o Retraimento, Isolamento e a Recusa que são utilizados como forma de gerir as emoções negativas que a situação provoca (ALVES; OLIVEIRA, 2008). Em 2014, Nunes, Brites, Pires e Hipólito elaboraram uma versão reduzida do Modelo Toulousiano, no qual foram mantidas as estratégias: Controle, Recusa, Isolamento, Suporte Social e Retraimento. Assim como apresentado no Quadro 11.

#### Quadro 11 - Estratégias da Escala de *Coping* Toulousiana - Reduzido

Estratégia	Descrição
<b>Controle (positiva)</b>	Caracteriza o modo de reação ao estresse segundo o qual, perante uma situação, a pessoa tem necessidade de refletir e de planificar quais as melhores estratégias que deve utilizar para a resolver com eficácia, não evitando a sua confrontação.
<b>Recusa (negativa)</b>	Por meio da estratégia de Recusa, o indivíduo age como se o problema não existisse, desenvolve atividades para se distrair (distração), esquece o problema ou ainda é incapaz de exprimir as suas emoções (alexitimia). Neste caso, a pessoa procura encontrar uma certa distância cognitiva e emocional face ao seu objetivo, para resolver o seu problema, ou melhor refletir a forma de resolver o problema. Por vezes age como se não houvesse problema, recusando admitir a realidade.
<b>Isolamento (negativa)</b>	As pessoas que utilizam esta estratégia caracterizam-se pela mudança de comportamento e pela adaptação da sua ação ao problema. Tem necessidade de um certo isolamento em relação aos outros, responsabilizando-se por gerir os seus problemas.
<b>Suporte Social (positiva)</b>	O Suporte social implica um pedido de ajuda em termos cognitivos (conselhos, informações) ou afetivos (necessidade de escuta e de reconhecimento) junto de familiares ou amigos, colegas, etc. Para as pessoas que usam essa estratégia, é importante solicitar conselhos e informações. Têm necessidade de ser ouvidas e reconfortadas pelos outros. Tem necessidade dos outros, ao nível informacional e emocional.
<b>Retraimento (negativa)</b>	Estratégia pela qual as pessoas procuram a companhia de outros ou envolvem-se em atividades que as ajudam a não pensar nos problemas que as incomodam.

Fonte: adaptado de Alves e Oliveira (2008) e Nunes et al. (2014).

Diante disso, é possível ver que com a evolução da teoria do *Coping*, torna-se necessário compreender não somente o comportamento, mas também o indivíduo como um

<sup>1</sup> dificuldade em descrever emoções, sentimentos e sensações corporais.

produto do meio em que vive. A seguir, será apresentado de como forma o *Coping* é utilizado no ambiente acadêmico.

#### **4.4 *Coping* na academia**

Gillespie et al. (2001), em seu estudo com professores universitários, relataram que, como forma de ajuda para lidar com o estresse, foram utilizadas estratégias como: apoio de colegas de trabalho e gestão, reconhecimento e realização profissional, condições de trabalho flexíveis e estratégias de enfrentamento pessoal como técnicas de gerenciamento de estresse, equilíbrio entre o trabalho e lazer e redução de padrões.

Para Pinotti (2005), no caso específico dos professores, as estratégias de manejo que poderiam reduzir o estresse seriam: a atualização profissional constante, participar de cursos de aprofundamento, educação continuada, planejamento do seu dia de trabalho, organização de agenda e definição de prioridades; preparar-se para as reuniões e dar sugestões, fazer pequenas pausas durante o trabalho, concentrar-se em uma tarefa de cada vez, praticar exercícios moderados e outras. Para Alves e Oliveira (2008) a estratégia de controle, do modelo de Toulouse seria a estratégia mais utilizada por professores, os autores afirmam que a situação indutora do estresse pode representar um desafio, sendo necessário seu enfrentamento.

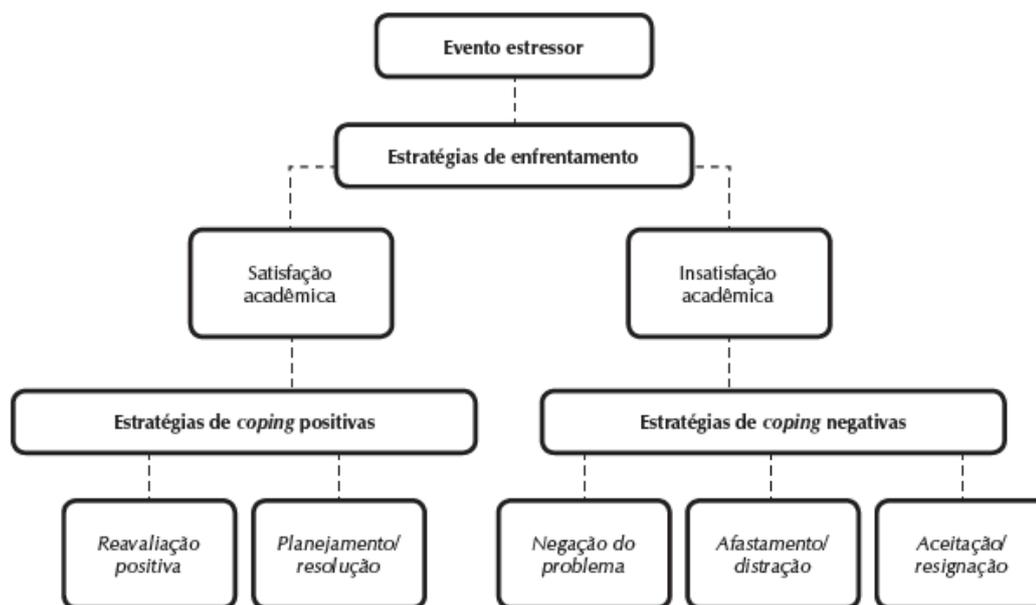
Ao serem examinadas as estratégias de *Coping* utilizadas pelos professores por meio do modelo de Latack (1986), Capelo e Pocinho (2016) averiguaram que eles recorrem principalmente a estratégias de controle seguidas das estratégias de esquiva ou fuga e, por fim, estratégias de manejo de sintomas.

Como forma de enfrentamento do estresse, Zonta, Robles e Grossemann (2006) verificaram que os discentes de medicina desenvolvem a valorização dos relacionamentos interpessoais e de atividades do cotidiano, o equilíbrio entre estudo e lazer, organização do tempo, cuidados com a saúde, alimentação e o sono, prática de atividade física, religiosidade, trabalho com a própria personalidade para lidar com situações adversas e procura por assistência psicológica.

Hirsch et al. (2015), em seu estudo com discentes de enfermagem, encontraram que a variável satisfação acadêmica possui uma importante correlação com a utilização das estratégias de *Coping*. Diante disso, apresentaram um modelo de enfrentamento no qual abordam duas vertentes de estratégias. A primeira linha estratégica considera que o estresse será superado e assim, foi encontrada uma forma de se adaptar à situação. A segunda vertente leva em consideração que as estratégias utilizadas podem não ser resolutivas, ocorrendo o

processo de reavaliação e mudança nas estratégias de *Coping* até que o problema seja superado ou que o indivíduo atinja a exaustão (Figura 5).

**Figura 5 – Fatores que contribuem para utilização de estratégias de Coping em discentes**



Fonte: Hirsch et al. (2015).

Neste modelo, os estudantes que utilizam estratégias de *coping* positivas (reavaliação positiva, planejamento/resolução e suporte social) mostravam satisfação acadêmica, ou seja, possuíam bom relacionamento com docentes e colegas, escolheram o curso como primeira opção e afirmaram que nunca pensaram em desistir do curso. Além disso, a estratégia de reavaliação positiva foi a mais utilizada pelos discentes que realizavam atividades de lazer, estudavam em local adequado e se mostravam satisfeitos com o curso.

Já as estratégias de afastamento/distração, aceitação/resignação e negação do problema foram utilizadas por estudantes que se mostraram insatisfeitos academicamente. Vale ressaltar que os estudantes que mais utilizavam a estratégia de fuga da realidade foram os estudantes que não possuíam internet e não realizavam nenhuma atividade de lazer. Portanto, estudantes satisfeitos com o curso utilizam estratégias de *Coping* positivas, ou seja, centradas no problema, enquanto estudantes insatisfeitos utilizam estratégias focada na emoção (negativas) (HIRSCH et al., 2015).

Luca, Noronha e Queluz (2018) verificaram que discentes universitários que utilizavam diferentes estratégias de *Coping* se adaptam melhor ao ambiente acadêmico. O estudo mostrou que as estratégias de *Coping* podem ser essenciais para a adaptação à vida universitária.

No que diz respeito especificamente aos fatores, quando analisadas as estratégias de Folkman e Lazarus (1985) o estudo mostrou que o fator afastamento e aceitação apresentou correlações negativas com a maioria dos fatores do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), diferente dos outros fatores que apresentaram correlações positivas. Portanto, afastar e aceitar as situações como elas são pode favorecer a adaptação pessoal e emocional no ensino superior (LUCA; NORONHA; QUELUZ, 2018).

Meuer, Lopes e Colauto (2019) em seu estudo com discentes de Ciências Contábeis, encontraram que as relações estabelecidas no ambiente universitário influenciam as estratégias de *coping* controle, distração, retraimento (Estratégias de *Coping* – Folkman e Lazarus). Para os autores, o apoio da instituição e o suporte social contribuem para que eles superem as adversidades encontradas.

Perante as discussões supra destacadas e embasadas fortemente na literatura, verifica-se, pelo Quadro 12, a abordagem teórica que dá suporte à pesquisa empírica, e isto implica essencialmente no modelo hipotético deste estudo.

**Quadro 12 – Suporte teórico para a pesquisa e hipóteses formuladas**

OBJETIVOS	VARIÁVEIS/ CONSTRUCTOS	HIPÓTESES	AUTORES
Identificar o nível e as fontes de Estresse Acadêmico	Estresse Acadêmico	Há um nível moderado de Estresse Acadêmico, estando suas fontes relacionadas à sobrecarga de trabalho.	Capelo e Pocinho (2016); Dalagasperina e Monteiro (2016); Ferreira et al. (2015); Gillespie et al. (2001); Leung, Siu e Spector (2000); Paiva e Saraiva (2004); Pinotti (2006); Soares, Mafra e Faria (2019); Wilhelm e Zanelli (2013). Bedewy e Gabriel (2015); Freires et al, 2018; Nascimento, Silva e Colares (2017); Silva e Colares (2017)
Identificar o índice do Fenômeno do Impostor	Auto percepção de fraude Sorte Rejeição de elogio	A maioria dos indivíduos na pós-graduação em administração tem sentimentos moderados de impostura.	Ciscon-Evangelista; Souza; Menandro, (2015); Costa e Nebel, 2018); Hutchins e Rainbolt, (2017) Patrus, Dantas e Shigaki (2015); Souza; Lessa; Antonello, 2018); Vaughn, Taasoobshirazi e Johnson (2019); Sakulku; Alexander, (2011).
Examinar a relação do Estresse Acadêmico, o Fenômeno do Impostor, o <i>Coping</i> com as categorias sociais	Gênero Perfil acadêmico Atividade Física Cor da pele Religiosidade Grupo social	H3: As características da população quando em minoria influenciam de forma positiva o desenvolvimento do Estresse Acadêmico e do Fenômeno do Impostor. H3.1: Os grupos minorizados, utilizam,	Leung, Siu e Spector (2000); Paiva e Saraiva (2005); Silva, Pereira e Miranda (2018).

		majoritariamente, estratégias de <i>Coping</i> negativas para o enfrentamento do Estresse Acadêmico e do Fenômeno do Impostor.	
Analisar a relação entre o estresse acadêmico e os fatores do Fenômeno do Impostor	Auto percepção de Fraude Sorte Rejeição de elogio	O estresse acadêmico está positivamente relacionado ao Fenômeno do Impostor no contexto da Pós-graduação.	Neureiter e Traut-Mattausch, (2016b); Parkman (2016); Sighthler e Wilson (2001); Tyssen et al. (2008).
Analisar a relação entre o Estresse Acadêmico, os fatores do Fenômeno do Impostor e as estratégias de <i> coping</i> .	Controle, Recusa, Isolamento, Suporte Social e Retraimento.	São utilizadas estratégias de <i>Coping</i> positivas para lidar com o Estresse Acadêmico e o Fenômeno do Impostor.	Hutchins e Rainbolt (2017)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O Quadro 12 apresentou, um resumo dos objetivos, bem como o embasamento teórico que deu suporte para o seu desenvolvimento. A seguir será apresentado o modelo teórico da presente pesquisa.

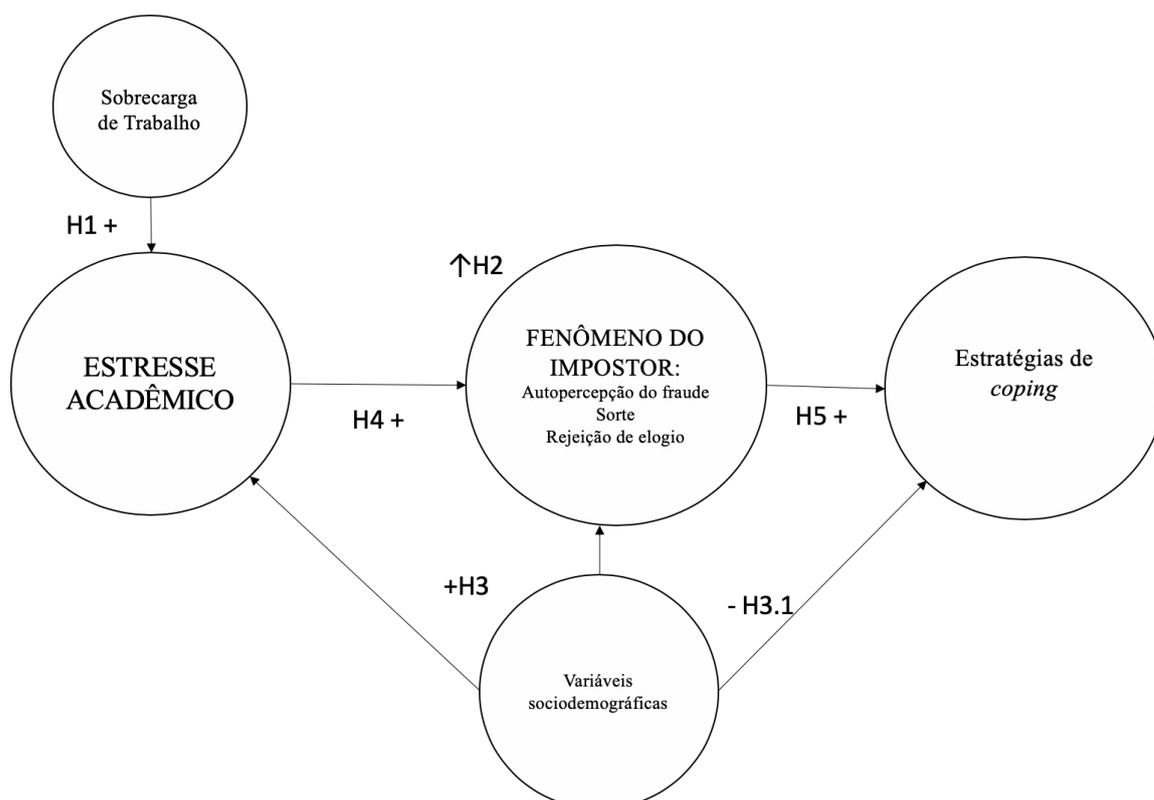
## 5 MODELO DA DISSERTAÇÃO

Esse estudo segue a linha de estudo sobre Estresse Acadêmico, do Fenômeno do Impostor de Clance (1985) e do *Coping* Toulousiano de Esparbès, Sordes-Ader e Tap (1993).

No que tange ao estresse nesta pesquisa, ele é tratado como uma resposta as fontes de Estresse Acadêmico (Quadro 1 e 2 – págs. 28 a 30). Sendo visto como uma manifestação cognitiva, emocional e comportamental de estar sob constante fontes de estresse acadêmicas. No que diz respeito ao Fenômeno do Impostor nesta pesquisa, está relacionado as possíveis ameaças ou falas subjetivas percebidas pelo universo da pesquisa a partir do contexto da pós-graduação. Além disso, as duas variáveis também são influenciadas pelas categorias sociais das amostras.

Por fim, o modelo de *coping* a ser utilizado no presente estudo, será o Toulousiano de Esparbès, Sordes-Ader e Tap (1993). Por ser um modelo no qual as estratégias de *coping* são multidimensionais, articulando o comportamental (ação), o cognitivo (informações) e o afetivo (emoção), sendo, portanto, uma variável dependente do Estresse acadêmico e do Fenômeno do Impostor. Na Figura 6 está representada o modelo hipotético elaborado para a presente pesquisa.

**Figura 6 - Representação do modelo sistemático do Fenômeno do Impostor no contexto da pós-graduação**



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O estresse acadêmico é visto como uma variável unidimensional; o Fenômeno do Impostor é uma variável multidimensional; as estratégias de *Coping* são avaliadas por 5 fatores. No Quadro 13 estão alinhados os objetivos específicos às suas respectivas hipóteses.

**Quadro 13 - Objetivos específicos e suas hipóteses correspondentes**

Objetivo específico	Hipótese formulada
Identificar o nível e as fontes de Estresse Acadêmico	Há um nível moderado de Estresse Acadêmico, estando suas fontes relacionadas à sobrecarga de trabalho
Identificar o índice do Fenômeno do Impostor	A maioria dos indivíduos na pós-graduação em administração tem sentimentos moderados de impostura.
Examinar a relação do Estresse Acadêmico, o Fenômeno do Impostor, o <i>Coping</i> com as categorias sociais	H3: As características de grupos minorizados da população influenciam de forma positiva o desenvolvimento do estresse acadêmico e do Fenômeno do Impostor; H3.1: Os grupos minorizados, utilizam, majoritariamente, estratégias de <i>Coping</i> negativas para o enfrentamento do Estresse Acadêmico e do Fenômeno do Impostor.
Analisar a relação entre o Estresse Acadêmico e os fatores do Fenômeno do Impostor.	O Estresse Acadêmico está positivamente relacionado ao Fenômeno do Impostor no contexto da pós-graduação.
Analisar a relação entre o Estresse Acadêmico, os fatores do Fenômeno do Impostor e as estratégias de <i>Coping</i> .	São utilizadas estratégias de <i>Coping</i> positivas para lidar com o Estresse Acadêmico e o Fenômeno do Impostor.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme observado na fundamentação teórica, foram formuladas hipóteses a serem confirmadas ou rejeitadas durante a apresentação dos resultados da presente pesquisa. A seguir, são apresentados os procedimentos metodológicos para a presente pesquisa.

## 6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a presente pesquisa, por meio da caracterização da pesquisa, universo e amostra do estudo, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados, com o intuito de alcançar os objetivos propostos.

### 6.1 Caracterização da pesquisa

Tendo em vista os objetivos apresentados, este estudo é guiado pelo paradigma positivista, de caráter quantitativo. O paradigma positivista busca a inter-relação dos objetos estudados (COLLIS; HUSSEY, 2006). Caracterizando-se pela quantificação tanto dos tipos de coleta de informações quanto no tratamento desses dados, por meio de métodos estatísticos (RICHARDSON et al., 2012).

No que tange à metodologia, trata-se de uma *survey* já que esta utiliza-se de uma amostra de sujeitos de uma população com a finalidade de fazer inferências sobre o fenômeno explorado (COLLIS; HUSSEY, 2006).

No que diz respeito a natureza da pesquisa, trata-se de uma pesquisa descritiva, visto que tem por finalidade identificar e contar a frequência de uma prática corrente de uma população específica (COLLIS; HUSSEY, 2005), descrevendo suas características e estabelecendo relações entre as variáveis (GIL, 2014).

### 6.2 Universo e amostra da pesquisa

O universo da pesquisa compreende professores e estudantes de Pós-graduação *Strictu Sensu* no Brasil de curso ligados a área de Administração. Segundo o artigo primeiro da Conselho Nacional de Educação, são considerados programas institucionais de pós-graduação *stricto sensu* os cursos de mestrado e doutorado regulares, pertencentes ao Sistema Nacional de Pós-graduação, avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), submetidos à deliberação pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e homologados pelo Ministro da Educação (CNE, 2017).

Ao todo são 188 programas de pós-graduação (PPG) em Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, estes programas estão instalados em todas as regiões do país (CAPES, 2017). Destes considerando as subáreas, o quadro de PPG se apresenta da seguinte forma: 129 PPG em Administração, 16 PPG em Administração Pública, 26 PPG em Ciências Contábeis e 11 PPG em Turismo. Dos 182 PPG avaliados pela Capes até o ano de 2017, estavam distribuídos da seguinte maneira: 61 mestrados e doutorados integrados; 2

doutorados isolados; 44 com somente mestrados acadêmicos; 73 mestrados profissionais e 2 mestrados profissionais em redes (CAPES, 2017).

Na Tabela 1, estão dispostas as quantidades de cursos ofertados por nível, bem como sua avaliação no último quadriênio realizado pela Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

**Tabela 1 - Total de programas de pós-graduação por nota**

Nível / Nota atual	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL
Doutorado				2				2
Mestrado		2	30	11	1			44
Mestrado profissional	1	5	40	20	9			75
Mestrado/Doutorado			1	27	26	4	3	61
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>71</b>	<b>60</b>	<b>36</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>182</b>

Fonte: Capes, 2017.

Segundo o banco de dados da Capes – O GeoCapes, no que diz respeito a distribuição dos discentes dos programas de Pós-graduação em Administração pública e de empresas, Ciências contábeis e Turismo, a maior concentração de estudantes está no mestrado profissional, com 3.765 estudantes, em seguida vem os estudantes de mestrado acadêmico com 3.710 e, por fim, os discentes de doutorado, com um total de 2.390. Já no que diz respeito a configuração do corpo docente da pós-graduação, eles estão classificados em permanente, colaborador e visitante. A Pós-graduação em Administração pública, de empresas, Ciências contábeis e Turismo conta com 3.105 professores permanentes, 696 colaboradores e 44 professores visitantes, o que totaliza 3.845 professores (GEOCAPES, 2017).

A coleta de dados foi ser realizada por meio de questionário estruturado, tratando-se de uma amostragem não probabilística, realizada por conveniência (HAIR Jr et al., 2005) para realização da pesquisa, tendo como critério de escolha a disponibilidade do respondente em participar da pesquisa. Com o objetivo de fazer uma inferência sobre esse universo a pesquisa contou com uma amostra de sua população (COLLIS; HUSSEY, 2005) de professores e alunos da Pós-graduação *Strictu Sensu* nas áreas ligadas a administração.

O questionário estava disponível em uma plataforma *online*, enviado, por e-mail, para uma lista de coordenações de Programas de Pós-Graduação em administração disponível no site da Associação Nacional de Pós-graduação em Administração (ANPAD). Adicionalmente, foi enviado, por e-mail, aos participantes dos eventos da ANPAD, cujos e-mails encontravam-se disponíveis na página institucional da Associação. Por fim, ainda foram enviados a grupos Pós-graduação de *WhatsApp*.

A primeira página do formulário consistia na apresentação acerca dos objetivos da pesquisa. Foi realizado um pré-teste com 10 discentes. No qual foi solicitado que os mesmos respondessem ao questionário e fossem levantadas eventuais dúvidas durante o processo. Na Escala de Estresse Acadêmico (EEA), foram levantados questionamentos em seis afirmativas. Na segunda escala – CIPS – *Clance Impostor Phenomen Scale* – nove das vinte afirmativas trouxeram algum tipo de questionamento aos respondentes. Por fim, a Escala Toulousiana de *Coping* foi a escala na qual foram detectadas mais ambiguidades, sendo necessárias alterações em 13 dos 18 itens. Nos itens do questionário sociodemográfico não foram mencionadas questões que causassem dúvidas aos respondentes.

A coleta de dados ocorreu entre os dias 03 de outubro e 02 de novembro de 2019. Ao total foram coletadas 583 respostas, sendo 150 delas oriundas de docentes da pós-graduação. Ao final da coleta foi realizada uma análise dos participantes da pesquisa, dos quais foram excluídos alunos que já haviam concluído sua Pós-graduação e que, portanto, não estariam vivenciando as possíveis fontes de estresse no momento em que a pesquisa estava sendo realizada. Ao final, a pesquisa contou com 533 questionários válidos, sendo 146 professores e 387 alunos.

### **6.3 Instrumento de coleta de dados**

Foi realizada uma pesquisa de cunho quantitativo para mensurar o estresse no ambiente acadêmico, o Fenômeno do Impostor e as estratégias de *Coping* utilizados para o enfrentamento desses fenômenos.

Com o intuito de encontrar um instrumento adequado para a avaliação do construto Estresse Acadêmico, Freires et al. (2018) adaptaram a Escala de Estresse no Trabalho (EET) de Paschoal e Tamayo (2004) para o âmbito acadêmico. A Escala de Estresse no Trabalho (EET) tem o objetivo medir o estresse no ambiente ocupacional, podendo ser aplicado em diversos ambientes de trabalho e para diferentes ocupações. Freires et al. (2018), afirmam que estudos com populações universitárias têm identificado estressores equivalentes ao contexto laboral, tais como: grande número de atribuições, competição e tensão em razão de suposto fracasso ou incapacidade, dificuldades interpessoais entre pares e/ou professores, questões institucionais, falta de condições gerais para realizar atividades, cobrança por produção. A EEA – Escala de Estresse Acadêmico, trata-se de uma escala unidimensional do tipo *likert* de 5 pontos: 1 (discordo totalmente), 2 (discordo), 3 (concordo em parte), 4 (concordo) e 5 (concordo totalmente). Os autores encontraram um coeficiente alfa de Cronbach igual a 0,91, explicando 28% da variância total.

Para avaliar o nível do Fenômeno do Impostor, Clance (1985), desenvolveu a *Clance Impostor Phenomenon Scale – CIPS* – (Anexos), ferramenta que auxilia na identificação de sintomas do Fenômeno do Impostor. A Escala de Fenômeno de Impostor de Clance é a medida mais comumente usada por pesquisadores e profissionais (MAK; KLEITMAN; ABBOTT, 2019). Nesta pesquisa será utilizada a versão traduzida e validada por Matos (2014). A escala propõe 20 itens que examinam atributos específicos relacionados ao Fenômeno do Impostor, como: (a) medo de ser avaliado e por isso rejeitam elogios, (b) medo de ser incapaz de repetir o sucesso atribuindo suas conquistas a sorte e (c) medo de ser menos capaz que outros tendo uma auto percepção de fraude (CLANCE, 1985).

Na literatura não há uma uniformidade em relação a dimensionalidade de tal escala, segundo Simon e Choi (2018) diferentes pesquisas encontraram diferentes fatores para analisar o instrumento. Algumas pesquisas concluíram que o instrumento contém um fator; outros identificaram dois fatores, enquanto outros pesquisadores, afirmam uma estrutura de três fatores. French (2008) adota a perspectiva de dois Fatores: Falsidade e Subestimação - *Fake/Discount* e Sorte - *Luck*. A Escala CIPS originalmente contém 20 itens. Porém, os autores adotam uma versão com 16 itens já que, segundo os autores, 4 dos itens não funcionaram bem. No quadro 14 podem verificadas as dimensões do FI com dois fatores, bem como as afirmativas que fazem parte dessas dimensões.

**Quadro 14 – Dimensões do FI com dois fatores**

Dimensão	Afirmativas
Falsidade e Subestimação	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
Sorte	14, 15 e 16

Fonte: Elaborado pela autora (2020), baseado em French et al. (2008).

Na perspectiva de três fatores, adorada por Chrisman et al. (1995), Brauer e Wolf (2016) e as autoras Simon e Choi (2018), os fatores encontrados são *Luck*, *Fake* e *Discount* – Sorte, auto percepção de fraude e rejeição de elogio. A auto percepção de fraude avalia as dúvidas sobre a própria inteligência e habilidades (BRAUER; WOLF, 2016). Os itens sobre a *rejeição de elogio* avaliam os pensamentos sobre a incapacidade de reconhecer seu bom desempenho e elogios por tal desempenho. Os itens sobre *sorte* avaliam pensamentos de ter realizado tarefas devido à sorte, ou até mesmo erro em relação à capacidade (FRENCH et al., 2008). De acordo com Chrisman et al. (1995), os itens correspondentes ao fator auto percepção de fraude que avalia o medo de falhar são os itens 2, 6, 7, 12, 13, 14,15, 17, 18 e 20. Os itens sobre Rejeição de elogio são os 1, 3, 4, 8 10 e 16 e os itens sobre sorte são 5, 9, 11 e 19. Os autores retiraram os fatores 1, 2, 8 e 13. Os itens 1, 2 e 8 devido ao baixo número de correlações. O item 13 devido a técnica estatística empregada. Esta divisão está estabelecida no Quadro 15.

### Quadro 15 – Dimensões do FI com três fatores

Dimensão	Afirmativas
Auto percepção de fraude	2, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 17, 18 e 20.
Sorte	5, 9, 11 e 19
Rejeição de elogio	1, 3, 4, 8, 10 e 16

Fonte: Elaborado pela autora (2020), baseado em Chrisman et al. (1995).

A escala é do tipo *likert* de 5 pontos com as afirmativas “Não é de todo verdade”; “Raramente”; “Às vezes”; “Frequentemente” e “Muito verdadeiro”; e funciona da seguinte forma: se a pontuação for 40 ou menos o indivíduo tem poucas características impostoras; se estiver entre 41 e 60 há sentimentos impostores de forma moderada, escores entre 61 e 80 significa que frequentemente tem sentimentos impostores; de 81 a 100 há intensas experiências impostoras. Também é importante saber que ter sentimentos de impostura intensos não significa que a pessoa tenha uma doença patológica inerentemente prejudicial ou autodestrutiva. Provavelmente significa, no entanto, que o Fenômeno do Impostor está interferindo na capacidade da pessoa de aceitar suas próprias habilidades e de ter sucesso (CLANCE, 1985).

Em relação as estratégias de *Coping*, será utilizada a Escala Toulousiana de Esparbès, Sordes-Ader e Tap (1993). Decidiu-se pela utilização de tal escala pois agrega a teoria de Folkman e Lazarus uma teoria holística da personalização (SORDES-ADER et al., 1995), uma outra perspectiva do *coping* que vem sendo estudada. A abordagem Toulousiana de *Coping* (1993) apresenta uma abordagem transacional. Enquanto a abordagem mecanicista de Folkman e Lazarus (1980) privilegia o ambiente externo ou os componentes fisiológicos, a abordagem Toulousiana descreve o estresse como um evento complexo, que implica na análise de interações e trocas (transações) contínuas entre o organismo e o meio ambiente. Para tanto, utilizou-se uma versão reduzida, traduzida para o português (Portugal) e validada por Nunes et al. em 2014 (Anexos), com cinco grupos de estratégias: Controle, Recusa, Conversão, Suporte Social e Distração. Composta por 18 afirmativas.

A escala é do tipo *likert* de 5 pontos com as afirmativas de 1 (nunca) a 5 (muito frequentemente), com o intuito de melhor corresponde à reação que costuma ter face a uma situação que cause angústia – no caso desta pesquisa, o Estresse Acadêmico e o Fenômeno do Impostor no contexto da pós-graduação em administração. Na versão reduzida da Escala Toulousiana de *Coping* os itens referentes às estratégias de Controle são os itens 1, 6, 9, 15 e 18. Os itens referentes a Recusa são os itens 10, 11, 12 e 16. Os itens 4, 5 e 14 são referentes a Isolamento. O Suporte Social diz respeito aos itens 7, 8 e 13. Por fim, os itens 2, 3 e 17 se referem às estratégias de Distração. Assim como verificado no Quadro 16.

### Quadro 16 – Dimensões do *Coping* com cinco fatores

Dimensão	Afirmativa
----------	------------

<b>Controle</b>	1, 6, 9, 15 e 18.
<b>Recusa</b>	10, 11, 12 e 16.
<b>Isolamento</b>	4, 5 e 14.
<b>Suporte social</b>	7, 8 e 13.
<b>Retraimento</b>	2, 3, 17.

Fonte: Elaborado pela autora (2020), baseado em Nunes et al. (2014).

Antes da realização do pré-teste, foram efetuados ajustes nas escalas para que as mesmas contemplassem o conjunto do universo pesquisado. Para tanto, na Escala de Estresse Acadêmico alterou-se na primeira alternativa o termo “meu curso” para “na pós-graduação”. Além disso, para a escala disponibilizada para os docentes da pós-graduação, nas afirmativas 3 e 8, a palavra “professores” foi substituída por “superiores”, assim com na versão original da escala (EET). Na afirmativa seis a expressão “deficiência” foi substituída por falta de apoio. Ainda na Escala de Estresse Acadêmico, para os alunos de pós-graduação, nas afirmativas 3 e 8 foi incluída a palavra “orientador” de forma que englobasse não somente a relação dos alunos com professores, mas também com seus orientadores.

Após o pré-teste, foram realizadas alterações nas alternativas 6, 8 e 13, nas quais foi incluída a palavra “acadêmica” após “formação profissional”, “carreira profissional” e “volume de atividades”, pois segundo o grupo do pré-teste, essas alternativas ficam ambíguas quanto ao objetivo de análise, se seria dentro do ambiente acadêmico ou fora. Sendo assim, as adaptações realizadas estão representadas no Quadro 17.

#### Quadro 17 – Adaptações realizadas na escala EEA

<b>Afirmativa original</b>	<b>Afirmativa para docentes</b>	<b>Afirmativa para discentes</b>
1. A forma como as atividades são distribuídas no meu curso tem me deixado nervoso.	A forma como as atividades são distribuídas <b>na pós-graduação</b> tem me deixado nervoso.	A forma como as atividades são distribuídas <b>na pós-graduação</b> tem me deixado nervoso.
3. Tenho me sentido incomodado com a falta de confiança dos meus professores sobre os meus trabalhos.	Tenho me sentido incomodado com a falta de confiança dos meus <b>superiores</b> sobre os meus trabalhos.	tenho me sentido incomodado com a falta de confiança dos meus professores/ <b>orientador (a)</b> sobre os meus trabalhos.
6. Tenho me sentido incomodado com a deficiência na minha formação profissional.	Tenho me sentido incomodado com a <b>falta de apoio</b> na minha formação profissional.	Tenho me sentido incomodado com a deficiência na minha formação profissional <b>acadêmica</b> .
8. Fico irritado por ser pouco valorizado por meus professores.	Fico irritado por ser pouco valorizado por meus <b>superiores</b> .	Fico irritado por ser pouco valorizado por meus professores <b>orientador(a)</b> .
9. As poucas perspectivas de crescimento na carreira profissional têm me deixado angustiado.	—	As poucas perspectivas de crescimento na carreira profissional <b>acadêmica</b> têm me deixado angustiado.
13. O tempo insuficiente para realizar meu volume de trabalhos acadêmicos deixa-me nervoso.	—	O tempo insuficiente para realizar meu volume de <b>atividades acadêmicas</b> deixa-me nervoso.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As demais escalas não foram diferenciadas entre alunos e professores. No que diz respeito a Escala CIPS do Fenômeno do Impostor, foram realizados ajustes em nove afirmativas. Na afirmativa 3 foi retirada a expressão “muitas vezes” no início da frase, assim como nas afirmativas 5, 8, 17 e 18 foram retiradas “às vezes”, “raramente”, “costumo” e “muitas vezes”. Nas afirmativas 6 e 13 a palavra “medo” foi alterada para “receio”. Na afirmativa 7 as palavras entre parênteses “fracasso” e “sucesso” foram retiradas. Na afirmativa 12, foi realizada uma correção gramatical. Por fim, na alternativa 18 o tempo verbal “saia” foi substituído por “sairei”. As mudanças realizadas estão esquematizadas no Quadro 18.

#### Quadro 18 – Adaptações realizadas na escala CIPS

Afirmativa original	Afirmativa após ajustes
3. <b>Muitas vezes</b> tenho sucesso em uma tarefa, embora temesse que eu não a executaria bem antes de eu assumi-la.	Tenho sucesso em uma tarefa, embora temesse que eu não a executaria bem antes de eu assumi-la.
5. <b>Às vezes</b> 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.	<b>Quando</b> penso que eu obtive minha posição de sucesso atual, <b>atribuo</b> de eu estar no local certo na hora certa e/ou por conhecer as pessoas certas
6. Tenho <b>medo</b> que as pessoas importantes para mim descubram que eu não sou tão capaz quanto eles pensam que eu sou.	Tenho <b>receio</b> 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 não fiz o meu melhor ( <b>fracasso</b> ) mais do que aqueles em que eu fiz o meu melhor ( <b>sucesso</b> ).	Costumo lembrar os incidentes em que eu não fiz o meu melhor mais do que aqueles em que eu fiz o meu melhor.
8. <b>Raramente</b> eu desenvolvo uma tarefa tão bem quanto eu gostaria de fazê-la	<b>Quando</b> desenvolvo uma tarefa <b>sinto que não</b> tão bem quanto eu gostaria de fazê-la
12. Me sinto decepcionado em minhas atuais realizações e acho que eu deveria ter feito muito mais.	<b>Sinto-me</b> decepcionado em minhas atuais realizações e acho que eu deveria ter feito muito mais.
13. Eu tenho <b>medo</b> que os outros vão descobrir o quanto de conhecimento me falta.	Eu tenho <b>receio</b> que os outros vão descobrir o quanto de conhecimento me falta.
17. <b>Costumo</b> comparar a minha capacidade com as das pessoas ao meu redor e acho que elas podem ser mais inteligentes do que eu.	<b>Ao</b> comparar a minha capacidade com as das pessoas ao meu redor <b>acredito</b> que elas podem ser mais inteligentes do que eu.
18. <b>Muitas vezes me</b> preocupo em não ter sucesso em uma prova, mesmo que os outros ao meu redor considerem que eu me <b>saia</b> bem.	Preocupo- <b>me</b> em não ter sucesso em uma prova, mesmo que os outros ao meu redor considerem que eu me <b>sairei</b> bem.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A Escala de *Coping* Toulousiana - Reduzida (ECT-R) foi a que originou mais dúvidas dos participantes do pré-teste. Para tanto, foi recorrida a escala em sua versão original, em francês, para que fossem realizadas as devidas alterações. Ao total das 18 afirmativas foram realizadas alterações em 13 delas, assim como pode ser visualizado no Quadro 19.

#### Quadro 19 – Alterações realizadas na escala ECT-R.

Afirmativa original	Afirmativa após ajustes
2. Trabalho em cooperação com outras pessoas para me esquecer.	Trabalho em cooperação com outras pessoas para me <b>mobilizar</b> .
4. Evito encontrar-me com pessoas.	Evito encontrar pessoas <b>envolvidas</b> .
5. Mudo a minha forma de viver.	Mudo <b>meu modo de vida</b> .

6. Analiso a situação para melhor a compreender.	Analiso a situação para melhor a compreende-la.
7. Sinto necessidade de partilhar com os que me são próximos, o que sinto.	Sinto a necessidade de <b>compartilhar o que sinto</b> com os que me são próximos.
8. Procuo atividades coletivas.	Procuo <b>fazer</b> atividades coletivas <b>para gastar minhas energias</b> .
9. Sei o que tenho que fazer e redobro os meus esforços para o alcançar	Sei o que tenho que fazer e redobro os meus esforços para <b>tal</b> .
10. Chego a não sentir nada quando chegam as dificuldades.	Chego a não sentir nada quando <b>surgem</b> as dificuldades.
11. Resisto ao desejo de agir, até que a situação me permita.	Resisto ao <b>impulso</b> de agir até que a situação me permita.
12. Reajo como se o problema não existisse	<b>Ajo</b> como se o problema não existisse
16. Digo a mim que este problema não tem importância.	Digo a mim que este problema não tem <b>nenhuma</b> importância.
17. Centro-me em outras atividades para me distrair.	<b>Recorro</b> a outras atividades para me distrair. (ex. <b>ver filmes, ir a acadêmica, entre outros</b> ).
18. Reflito nas estratégias que poderei utilizar para melhor resolver o problema.	<b>Penso</b> nas estratégias que poderei utilizar para melhor resolver o problema.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em suma, o instrumento de coleta de dados está segmentado em três blocos de questões, guiados por bases teóricas- metodológicas de Freires et al. (2018); Clance (1985) e Esparbès, Sordes-Ader e Tap (1993): (i) Estresse Acadêmico; (ii) Fenômeno do Impostor; e (iii) *Coping*. No Quadro 20, verificam-se as variáveis utilizadas nesta pesquisa, além de suas referências, embasadas na literatura.

#### Quadro 20 - Referências do questionário

Construtos	Afirmções	Fonte
Estresse Acadêmico EA	<p><b>EA1.</b> A forma como as atividades são distribuídas na pós-graduação tem me deixado nervoso(a).</p> <p><b>EA2.</b> No curso, a falta de autonomia na execução das minhas atividades acadêmicas tem sido desgastante.</p> <p><b>EA3.</b> Tenho me sentido incomodado(a) com a falta de confiança dos meus professores/orientador(a) sobre os meus trabalhos.</p> <p><b>EA4.</b> Sinto-me irritado(a) com a deficiência na divulgação de informações sobre decisões acadêmicas.</p> <p><b>EA5.</b> Sinto-me incomodado(a) por ter que realizar atividades que estão além da minha capacidade.</p> <p><b>EA6.</b> Tenho me sentido incomodado(a) com a deficiência na minha formação profissional acadêmica.</p> <p><b>EA7.</b> Fico de mau humor por me sentir isolado(a) na Universidade.</p> <p><b>EA8.</b> Fico irritado(a) por ser pouco valorizado por meus professores/orientador.</p> <p><b>EA9.</b> As poucas perspectivas de crescimento na carreira profissional acadêmica têm me deixado angustiado (a).</p> <p><b>EA10.</b> Tenho me sentido incomodado(a) por me dedicar a atividades abaixo do meu nível de habilidade.</p> <p><b>EA11.</b> A competitividade na Universidade tem me deixado de mau humor.</p> <p><b>EA12.</b> A falta de compreensão sobre quais são as minhas responsabilidades na Universidade têm me causado irritação.</p> <p><b>EA13.</b> O tempo insuficiente para realizar meu volume de atividades acadêmicas deixa-me nervoso(a).</p>	Freires et al. (2018)
Fenômeno do Impostor: FI	<b>FI1.</b> Tenho medo de os outros me avaliarem e, se possível, evito avaliações.	Clance (1985)

	<p><b>F12.</b> Eu posso dar a impressão de que sou mais competente do que eu realmente sou.</p> <p><b>F13.</b> Tenho sucesso em uma tarefa, embora temesse que eu não a executaria bem antes de assumi-la.</p> <p><b>F14.</b> 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.</p> <p><b>F15.</b> Quando penso que obtive minha posição de sucesso atual, atribuo ao fato de eu estar no local certo na hora certa e/ou por conhecer as pessoas certas.</p> <p><b>F16.</b> Tenho receio que as pessoas importantes para mim descubram que eu não sou tão capaz quanto eles pensam que eu sou.</p> <p><b>F17.</b> Eu costumo lembrar os incidentes em que eu não fiz o meu melhor mais do que aqueles em que eu fiz o meu melhor.</p> <p><b>F18.</b> Quando desenvolvo uma tarefa sinto que não realizei tão bem quanto eu gostaria de fazer.</p> <p><b>F19.</b> Eu acredito que meu sucesso é o resultado de algum tipo de erro.</p> <p><b>F110.</b> Sinto dificuldade em aceitar elogios sobre a minha inteligência ou realizações.</p> <p><b>F111.</b> Sinto que o meu sucesso foi devido a algum tipo de sorte.</p> <p><b>F112.</b> Sinto-me decepcionado(a) em minhas atuais realizações e acho que eu deveria ter feito muito mais.</p> <p><b>F113.</b> Tenho receio que os outros descubram que me falta conhecimento.</p> <p><b>F114.</b> Tenho medo de que eu possa falhar em uma nova tarefa, embora eu geralmente faça bem o que eu tento.</p> <p><b>F115.</b> Quando eu tive sucesso em alguma coisa e recebi o reconhecimento por minhas realizações, me surgiram dúvidas de que eu possa repetir esse sucesso.</p> <p><b>F116.</b> Se eu recebo uma grande quantidade de elogios e reconhecimento por algo que eu tenha feito eu costumo desconsiderar a importância daquilo que eu fiz.</p> <p><b>F117.</b> Ao comparar a minha capacidade com as das pessoas ao meu redor acredito que elas podem ser mais inteligentes do que eu.</p> <p><b>F118.</b> Preocupo-me em não ter sucesso em uma prova, mesmo que os outros ao meu redor considerem que eu me sairei bem.</p> <p><b>F119.</b> Se eu vou receber uma promoção ou reconhecimento de algum tipo, hesito em contar aos outros até que o fato seja consumado.</p> <p><b>F120.</b> Se eu não sou o "melhor" em situações que envolvem conquista, eu me sinto mal e desanimado.</p>	
<p><i>Coping: C</i></p>	<p><b>C1.</b> Enfrento a situação.</p> <p><b>C2.</b> Trabalho em cooperação com outras pessoas para me mobilizar.</p> <p><b>C3.</b> Tento não pensar no problema.</p> <p><b>C4.</b> Evito encontrar pessoas envolvidas.</p> <p><b>C5.</b> Mudo meu modo de vida.</p> <p><b>C6.</b> Analiso a situação para melhor a compreende-la.</p> <p><b>C7.</b> Sinto a necessidade de compartilhar o que sinto internamente com os que me são próximos.</p> <p><b>C8.</b> Procuo fazer atividades coletivas para gastar minhas energias.</p> <p><b>C9.</b> Sei o que tenho que fazer e redobro os meus esforços para tal.</p> <p><b>C10.</b> Chego a não sentir nada quando surgem as dificuldades.</p> <p><b>C11.</b> Resisto ao impulso de agir até que a situação me permita.</p> <p><b>C12.</b> Ajo como se o problema não existisse.</p> <p><b>C13.</b> Procuo a ajuda dos meus amigos para reduzir minha ansiedade.</p> <p><b>C14.</b> Afasto-me dos outros.</p> <p><b>C15.</b> Aceito a ideia de que é necessário que eu resolva o problema.</p> <p><b>C16.</b> Digo a mim mesmo(a) que este problema não tem nenhuma importância.</p> <p><b>C17.</b> Recorro a outras atividades para me distrair (ex. ver filmes, ir a academia, entre outros).</p>	<p>Esparbès, Sordes-Ader e Tap (1993)</p>

	C18. Penso nas estratégias que poderei utilizar para melhor resolver o problema.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No Quadro 21, verificam-se o conjunto de itens que identificam as CSD: características sociodemográficas dos docentes (CSDp) e discentes (CSDa), que podem ser denominadas variáveis de controle. As variáveis comuns a ambos participantes são: Gênero (GE); Idade (ID); Estado Civil (ES); Nível de escolaridade (NE); responsabilidade financeira (RF); Atividade física (AF); Percepção de cor (PC); Percepção de religiosidade e Percepção de grupo social (OS). As variáveis que caracterizam somente os docentes são: Carga horária (CH) e Atividades além das aulas na pós-graduação (AP). Já as características averiguadas somente junto aos discentes foram: Semestre que frequentam (SF); se recebem bolsista (BO); Qual o órgão que financia a bolsa (OF) e se possuem outra fonte de renda que não seja a bolsa (FR).

#### Quadro 21 – Caracterização e referências do questionário sociodemográfico

Construtos	Afirmações	Fonte
Perfil acadêmico (PA)	Discente Docente	Hutchins e Rainbolt (2017)
Características sociodemográficas: CSD	GE: Gênero ID: Idade EC: Estado civil NE: Nível de escolaridade AF: Atividade física RF: Responsabilidade financeira PC: Percepção de Cor PR: Percepção de religiosidade PS: Percepção social	Bernard et al., (2017); Cokley et al., (2013); Leung, Siu e Spector (2000); Paiva e Saraiva (2005); Silva, Pereira e Miranda (2018) Parkman (2016); Petet et al., (2014).
Características sociodemográficas de professores: CSDp	AP: Atividade além da pós-graduação CH: Carga horária	Paiva e Saraiva (2005); Pinheiro et al. (2003).
Características sociodemográficas de alunos: CSDa	SF: Semestre que frequenta BO: Bolsista OF: Órgão Financiador FR: Fonte de renda	Freires et al, 2018; García-ros et al., 2012 Parkman (2016); Sightler e Wilson (2001);

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No quadro 22 é apresentada a composição de cada bloco do instrumento de pesquisa, o objetivo e a forma de mensuração das variáveis utilizadas na pesquisa.

#### Quadro 22 - Composição de cada bloco do instrumento de pesquisa

Bloco	Variáveis	Objetivo	Formas de mensuração	Hipóteses Teóricas Vinculadas
	Perfil acadêmico	Pergunta filtro que visa assegurar que somente respostas de pós-graduandos e professores <i>stricto sensu</i> serão analisadas.	Questão fechada	Não se aplica
1	Estresse acadêmico	Mensurar a intensidade do estresse acadêmico são de docentes <i>stricto sensu</i> que compõem a amostra.	EEA	H1; H3
2	Estresse acadêmico	Mensurar a intensidade do estresse acadêmico são de docentes <i>stricto sensu</i> que compõem a amostra.	EEA	H1; H3

	Fenômeno do Impostor	Mensurar a intensidade com que sentimentos de impostura são vivenciados pelos discentes e docentes <i>stricto sensu</i> que compõem a amostra.	CIPS	H2; H3
4	<i>Coping</i>	Identificar quais as estratégias de <i>coping</i> utilizados com que sentimentos de impostura são vivenciados pelos discentes e docentes <i>stricto sensu</i> que compõem a amostra.	ETC-R	H4
5	Idade	Identificar características do respondente.	Questão fechada	H1.1; H2.1
	Gênero	Identificar o gênero com o qual o respondente se identifica e possíveis diferenças sentimentos experimentados.	Questão fechada	
	Orientação sexual	Identificar características do respondente.	Questão fechada	
	Deficiência	Identificar características do respondente.	Questão fechada	
	Estado Civil	Identificar características do respondente.	Questão fechada	
	Filhos (Quantidade e Idade)	Identificar características do respondente.	Questão aberta	
6	Escolaridade	Identificar o grau de escolaridade do respondente	Questão fechada	H1.1; H2.1
	Semestre	Identificar se o respondente está no início, meio o final da pós-graduação	Questão fechada	
	Ano que ingressou	Identificar se o respondente está no início, meio o final da pós-graduação	Questão aberta	
7*	Tempo de ensino	Identificar quantos anos o docente leciona.	Questão aberta	H1.1; H2.1
	Carga horária	Identificar se o docente é dedicação exclusiva ou não.	Questão aberta	
	Atividades além da docência	Identificar se há uma sobrecarga de atividades	Questão aberta	
	PPG que é afiliado	Identificar qual o PPG o docente é afiliado	Questão aberta	
	PPG público ou particular	Identificar se o PPG é público ou privado	Questão fechada	
8**	Bolsista	Identificar se o discente é bolsista ou não	Questão fechada	H1.1; H2.1
	Órgão financiador	Identificar o órgão financiador da bolsa	Questão aberta	
	Outra fonte de renda	Identificar se o discente tem outra fonte de renda além da bolsa ou se está inserido no mercado de trabalho.	Questão aberta	
	PPG que é afiliado	Identificar qual o PPG o discente é afiliado	Questão aberta	
	PPG público ou particular	Identificar se o PPG é público ou privado	Questão fechada	
9	Responsabilidade financeira	Identificar o nível de responsabilidade financeira familiar	Questão fechada	H1.1; H2.1
10	Atividade física	Identificar se pratica atividade física	Questão aberta	H1.1; H2.1
11	Cor da pele	Identificar a percepção sobre o tom da pele	Questão fechada	H1.1; H2.1
	Religião	Identificar a percepção sobre religiosidade	Questão fechada	
	Grupo social	Identificar a percepção sobre pertencimento social	Questão fechada	

Nota: \* Bloco de questões direcionadas a docentes

\*\*Bloco de questões direcionadas a discentes

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Diante disso, as questões da presente pesquisa foram elaboradas baseado no cenário acadêmico a ser analisado. A seguir serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na presente pesquisa para que fosse possível atingir os objetivos estipulados.

#### 6.4 Procedimento de tratamento de análise dos dados

O estudo, assim como apresentado no modelo, conta com três variáveis, portanto, tratando-se de pesquisa de dados multivariada. A técnica de análise multivariada trata de um conjunto de métodos estatísticos utilizados que possibilitam a análise simultânea de medidas múltiplas para cada fenômeno observado (RODRIGUES; PAULO, 2014). As três variáveis (Estresse, Fenômeno do Impostor e *Coping*) presentes no estudo possuem o caráter qualitativo já que são variáveis ordinais (RODRIGUES; PAULO, 2014)

Inicialmente, os dados foram extraídos da plataforma *on-line GoogleForms®* e organizados no *software Microsoft Office Excel®*. A análise dos dados foi realizada com realizadas com auxílio do *software SPSS - Statistical Package for the Social Science - versão 22*. Por meio de técnicas estatísticas multivariadas: (i) Estatística descritiva; (ii) Análise Fatorial Exploratória; (iii) ANOVA e (iv) Correlação de *Pearson*.

A pesquisa utilizou três escalas. A primeira visando identificar as fontes de estresse na pós-graduação, a segunda tem como objetivo identificar o nível do Fenômeno do Impostor no contexto da pós-graduação e a terceira busca compreender quais estratégias de *Coping* são utilizados pelos respondentes da presente pesquisa.

Diante disso, e a partir do embasamento teórico apresentado neste trabalho, foram definidos objetivos e formuladas as hipóteses, bem como a metodologia empregada para o tratamento dos dados, como apresentado no Quadro 23.

**Quadro 23 - Objetivos da pesquisa**

OBJETIVOS	VARIÁVEIS/ CONSTRUCTOS	HIPÓTESES	Tratamento dos dados
Identificar o nível e as fontes de Estresse Acadêmico	Estresse Acadêmico	Há um nível moderado de Estresse Acadêmico, estando suas fontes relacionadas à sobrecarga de trabalho	Análise Fatorial Exploratória/ Estatística descritiva
Identificar o nível dos fatores Fenômeno do Impostor	Auto percepção de fraude Sorte Rejeição de elogio	A maioria dos indivíduos na pós-graduação em administração tem sentimentos de impostura moderado.	Análise Fatorial Exploratória/ Estatística descritiva
Examinar a relação entre o Estresse Acadêmico, o Fenômeno do Impostor, o <i>Coping</i> e as categorias sociais	Gênero Perfil acadêmico Atividade Física Cor da pele Religiosidade Grupo social	H3: As características de grupos minorizados da população influenciam de forma positiva o desenvolvimento do Estresse Acadêmico e do Fenômeno do Impostor; H3.1: Os grupos minorizados, utilizam, majoritariamente,	ANOVA

		estratégias de <i>Coping</i> negativas para o enfrentamento do Estresse Acadêmico e do Fenômeno do Impostor.	
Examinar a relação do Estresse Acadêmico e os fatores do Fenômeno do Impostor no contexto da Pós-graduação em Administração	Auto percepção de fraude Sorte Rejeição de elogio	O estresse desenvolvido no ambiente acadêmico está positivamente relacionado ao Fenômeno do Impostor no contexto da Pós-graduação.	Correlação de Pearson /Anova
Analisar a relação entre o Estresse Acadêmico os fatores do Fenômeno do Impostor e as estratégias de <i>Coping</i> no contexto da Pós-graduação em Administração.	Controle Recusa Isolamento Suporte Social	São utilizadas de estratégias de <i>Coping</i> positivas para lidar do Estresse Acadêmico e do Fenômeno do impostor.	Correlação de Pearson /Anova

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

No Quadro 23 está esquematizado os objetivos da presente pesquisa, bem como suas variáveis, suas hipóteses a forma de tratamento dos dados para alcançá-los. A seguir será apresentada a análise e discussão dos resultados.

## 7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa, detendo-se, para tanto, nas bases da metodologia utilizada para cada etapa. Primeiramente, evidenciam-se as análises descritiva e inferencial, as quais permitem a caracterização das amostras: Discentes e Docentes, bem como da amostra total. Em seguida, foi realizada uma análise fatorial, além de uma estatística descritiva com o intuito de conhecer as variáveis da pesquisa. Além disso, foi realizada uma estatística descritiva, por meio da ANOVA, para que fosse compreendida como as características das amostras interagem com os fenômenos estudados. Por fim, são realizadas correlações de *Pearson* entre os fenômenos para analisar a relação entre as variáveis.

### 7.1 Caracterização das amostras: perfis sociodemográficos

Em relação às amostras, podem-se caracterizá-las em dois segmentos: "amostra discente" e "amostra docente". Nesta subseção apresenta-se a amostra total dos respondentes (docentes e discentes) e, em seguida, cada amostra separadamente.

#### 7.1.1 Caracterização da amostra total

Em relação a quantidade de cada amostra (docentes e discentes), 146 são professores e 387 alunos de Pós-graduação o que significa que 27,39% dos respondentes são professores e 72,61% alunos, assim como representado na Tabela 2.

**Tabela 2 - Perfil acadêmico da população**

Perfil acadêmico	Total	%	Valor p do qui-quadrado
Docente	146	27,39%	0,000
Discente	387	72,61%	
Total	533	100%	

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Em relação ao gênero, 299 (56%) a população se declarou do sexo feminino e 235 (44%) do sexo masculino. Dentre a amostra analisada é possível ver um equilíbrio entre docentes homens (50%) e mulheres (50%). Já no que tange aos discentes, há uma predominância de mulheres (58,1%). A frequência entre docentes e discentes pode ser observada na Tabela 3.

**Tabela 3 - Tabulação cruzada auto declaração de gênero da população**

Gênero	Docente	Discente	Total	Valor p do qui-quadrado
Mulher	73	225	299	0,086
	50,0%	58,1%	56%	
Homem	73	162	235	
	50,0%	41,9%	44%	

Total	146	387	533
	100%	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No que diz respeito à escolaridade, a maioria dos discentes estão no mestrado acadêmico, representando 47,5%, seguidos dos alunos do doutorado, 39,3%. Entre os docentes, a sua maioria são Doutores, 63,7%, e 30,1% são Pós-doutores. Assim como representado na Tabela 4.

**Tabela 4 - Tabulação cruzada para nível de escolaridade**

Nível de Escolaridade	Docente	Discente	Total	Valor p do qui-quadrado
Mestrado acadêmico em andamento	1 0,7%	184 47,5%	184 34,4%	0,000
Mestrado acadêmico concluído	0 0%	3 0,8%	3 0,6%	
Mestrado profissional em andamento	0 0%	44 11,4%	44 8,2%	
Mestrado profissional concluído	1 0,7%	0 0%	0 0,2%	
Doutorado em andamento	5 3,4%	152 39,3%	157 29,3%	
Doutorado concluído	93 63,7%	4 1%	98 18,3%	
Pós-doutorado em andamento	2 1,4%	0 0%	3 0,6%	
Pós-doutorado concluído	44 30,1%	0 0%	45 8,4%	
Total	146 27,39%	387 72,61%	533 100%	

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Parkman (2016) afirma que estudantes com filhos podem influenciar de forma positiva o desenvolvimento do Fenômeno do Impostor. Assim, buscou-se identificar quantos eram os discentes e docentes casados e que tinham filhos. Na Tabela 5 e Tabela 6 estão representados, respectivamente, o estado civil das amostras, bem como, se estes têm filhos ou não.

Em relação ao estado civil, assim como ilustrado na Tabela 5, a maioria dos discentes são solteiros (51,7%), seguido dos casados/união estáveis (51,6%). No que tange os docentes, estes, em sua maioria, 77,4%, são casados ou vivem em uma união estável.

**Tabela 5 – Tabulação cruzada para estado civil**

Estado Civil	Docente	Discente	Total	Valor p do qui-quadrado
Solteiro (a)	21 14,4%	200 51,7%	221 41,3%	0,000
Casado (a)/União estável	113 77,4%	166 42,1%	276 51,6%	
Separado(a)/Divorciado(a)	12 8,2%	21 5,4%	35 6,5%	
Viúvo (a)	0	3	3	

	0%	0,8%	0,6%
Total	146	387	533
	27,39%	72,61%	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Na Tabela 6, estão representadas as quantidades de respondentes que têm filhos ou não. No que tange a amostra de docentes, 74% tem filhos, entre os discentes 41,9%.

**Tabela 6 – Tabulação cruzada para Filhos**

Tem filho?	Docente	Discente	Total	Valor p do qui-quadrado
Sim	108 74,0%	114 29,5%	224 41,9%	0,000
Não	38 26,0%	273 70,5%	311 58,1%	
Total	146 27,39%	387 72,61%	533 100%	

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Vieira e Schermann (2015), ao analisarem o estresse e os fatores associados em discentes averiguaram que há diferença significativa em relação ao sexo e atividade física. Nesta pesquisa, mulheres e os não praticantes de atividade física apresentaram um maior nível de estresse. No que tange o *Coping* ocupacional, Latack (1986) verificou que dentro das práticas de manejo dos sintomas de estresse as mais popularmente utilizadas são o relaxamento ou a prática de exercícios físicos.

Diante disso, buscou-se averiguar se os respondentes praticam atividades físicas e com que frequência praticavam. Assim como representado na Tabela 7, observou-se um total de 24,5% dos respondentes que não praticavam nenhum tipo de atividade física. Os que praticam de forma esporádica somam 5,2%. Como forma esporádica, classificaram-se aqueles respondentes que afirmam, por exemplo, praticar “rachas” quinzenalmente com amigos. Entre os que praticavam mais de três vezes por semana 55,5% são docentes e 44,4% são discentes. Como atividades praticadas, foram relatadas, com maior frequência, caminhadas e musculação.

**Tabela 7 – Tabulação cruzada para a frequência de atividade física**

Frequência de atividade física	Docente	Discente	Total	Valor p do qui-quadrado
Não pratica	20 13,7%	111 28,7%	131 24,5%	0,002
Esporadicamente	6 4,1%	22 5,7%	28 5,2%	
Menos de 3x por semana	39 26,7%	82 21,2%	121 22,7%	
Mais de 3 x por semana	81 55,5%	172 44,4%	253 47,5%	
Total	146	387	533	

	27,39%	72,61%	100%
--	--------	--------	------

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com base no apresentado, ressalta-se que, há uma predominância de mulheres na amostra discente. No que diz respeito a amostra docente não há diferença significativa no que tange o gênero da amostra. Vale ressaltar que 21,5% dos discentes tem filhos. E que 70,2% da população total pratica exercícios físicos semanalmente.

### 7.1.2 Caracterização da amostra discente

No que tange a amostra de alunos, o respondente mais jovem tinha vinte (20) anos de idade e o mais velho, sessenta e três (63). Eles têm em média 33,56 anos, com desvio padrão de 8,55 anos.

Na Tabela 8, estão representados os discentes que declaram ter algum tipo de bolsa de estudo (35,8% da amostra). 10 respondentes preferiram se abster de suas respostas.

**Tabela 8 – Representação de discentes bolsistas**

Bolsista?	Frequência	Porcentagem
não se aplica	10	2,8%
sim	139	35,8%
não	238	61,3%
Total	387	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao serem questionados sobre qual órgão financiava suas bolsas de estudo, em sua maioria, 28,9% tinha bolsas concedidas pela Capes - CNPq, 4,6% eram financiadas pelas universidades ou institutos no qual estudavam e 3,6% era por outros órgãos, a exemplo da FUNCAP - Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - e a FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Além disso, 248 respondentes da amostra não eram bolsistas ou não responderam, o que representa 62,9% da amostra total de discentes, assim como representado na Tabela 9.

**Tabela 9 – Órgão financiador da bolsa de estudo**

Órgão financiador	Frequência	Porcentagem
Não se aplica	248	62,9%
Capes/CNPq	112	28,9%
Própria universidade	18	4,6%
Outro	14	3,6%
Total	387	100%
	27,7%	

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Tendo em vista que 61,3% da amostra afirmou não receber nenhuma bolsa de estudos, também buscou-se compreender quais outras atividades os estudantes, remuneradas os discentes executavam. Dentre elas, 30,2% afirmaram exercerem empregos formais ou estarem

realizando estágios ligados a pós-graduação. Os que afirmavam serem funcionários públicos representavam 14,9% da amostra. Além disso, 57 alunos (14,7%), afirmaram lecionar na graduação (Tabela 10).

**Tabela 10 – Outras fontes de renda discentes**

Outra fonte de renda	Frequência	Porcentagem
não se aplica	21	5,7%
não possui	117	30,2%
CLT/estágio	117	30,2%
Funcionário público	58	14,9%
Professor	57	14,7%
<b>Total</b>	<b>387</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No estudo de Silva, Pereira e Miranda (2018) realizado com estudantes de graduação em administração e ciências contábeis, os autores encontraram uma relação significativa das variáveis sexo e renda. Diante disso, buscou verificar qual o tipo de responsabilidade financeira os discentes possuíam. Conforme a Tabela 11, 26,5% dividiam as responsabilidades com outra pessoa e 23,5% contribuem com uma pequena parte.

**Tabela 11 – Responsabilidade financeira discente**

Responsabilidade financeira	Frequência	Porcentagem
Único responsável	59	15,2%
Principal responsável, mas recebe ajuda de outra pessoa	61	15,7%
Divide igualmente as responsabilidades com outra pessoa	103	26,5%
Contribui com uma pequena parte	91	23,5%
Não tem nenhuma responsabilidade financeira	73	19,1%
<b>Total</b>	<b>387</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Além disso, a pesquisa também buscou averiguar qual era a percepção de renda em relação ao grupo social no qual pertencem. Em sua maioria, 53,4% deles sentiam que se equiparavam com o seu grupo social e 25,3% sentiam-se um pouco acima da média do grupo, assim como observado na Tabela 12.

**Tabela 12 – Auto percepção em relação ao grupo social discente**

Considerando seu grupo social, como você se percebe?						Acima da renda média
	1	2	3	4	5	
Abaixo da renda média	11	39	207	98	33	
Porcentagem	2,8%	10,1%	53,4%	25,3%	8,5%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Cokley et al. (2013) e Peteet et al (2014), afirmam que os afro-descendentes demonstram ser mais suscetíveis ao sofrimento psicológico em comparação com os pares

brancos. Além disso, as jovens afro-americanas, nos estudos de Bernard et al. (2017) relatam uma maior propensão ao desenvolvimento do Fenômeno do Impostor. Diante disso, averiguou-se qual a percepção que têm sobre si mesmos em relação a sua cor de pele. 89,7% dos respondentes se declaram até o nível 3 da escala, o que representa um tom claro de pele (Branca). Enquanto apenas 10,3% assinalaram as alternativas 4 ou 5, o que se conclui que aqueles que se declaram negros são a minoria dentro do ambiente acadêmico (Tabela 13).

**Tabela 13 - Auto percepção de cor discente**

Você se considera	1	2	3	4	5	TOTAL
Branco	182	76	90	22	18	Negro
Porcentagem	46,9%	19,6%	23,2%	5,7%	4,6%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme McCrae (1984) explicita, uma das formas de *Coping* utilizadas pelas pessoas, está ligada a estratégias de fé. Portanto, buscou-se averiguar o quanto os respondentes se consideram religiosos. Em relação a auto percepção de religiosidade, a maioria, 72,5% declarou sua religiosidade de média a alta – nível 3 a 5 da escala. No qual apenas 14,2% declararam não serem religiosos, assim como observado na Tabela 14.

**Tabela 14 - Auto percepção de religiosidade discente**

O quanto você se considera religioso?	1	2	3	4	5	
Não sou religioso	55	52	91	85	105	A religião traz sentido para a minha vida
Porcentagem	14,2%	13,4%	23,5%	21,9%	27,1%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Averiguou-se que há uma grande amplitude de idade entre os discentes que, em sua maioria eles não recebem bolsas de estudo (64,1%), e exercem empregos formais, empresas públicas ou privadas, 45,1% dos questionários analisados. Em relação a auto percepção em relação ao grupo social, a maioria se declarou em igualdade de renda (53,4%). Em relação a cor da pele, a maioria se declarou em tonalidades claras e a religiosidade prevaleceu de média a alta.

### 7.1.2 Caracterização da amostra docente

Segundo Hutchins e Rainbolt (2017), as pesquisas que examinam a tendência do desenvolvimento do Fenômeno do Impostor dentro do contexto da carreira do corpo docente acadêmico são menos dominantes. Por esta razão, optou-se por fazer a pesquisa também com docentes. Em relação a idade, o respondente mais jovem tinha vinte e nove (29) anos de idade

e o mais velho, setenta e nove (79) anos. A amostra tinha média de 48,23 anos, com desvio padrão de 10,22 anos.

Segundo Paiva e Saraiva (2004), atividades de ensino, pesquisa, extensão, orientação de alunos e funções administrativas, causam consequências à saúde para a maioria dos docentes. Buscou-se averiguar, portanto, se os professores executavam atividades além da docência na pós-graduação. 65,1% afirmaram realizarem atividade como coordenação de curso, coordenação de grupos de pesquisa, chefia de departamento, coordenação de pró-reitoria etc. (Tabela 15).

**Tabela 15 - Outras atividades além da docência na pós-graduação**

Outras atividades além da docência na pós-graduação	Frequência	Porcentagem
Não se aplica	10	6,8%
Sim	95	65,1%
Não	41	28,1%
Total	146	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Assim como Paiva e Saraiva (2005) afirmam, o tipo de dedicação do professor pode ser fonte de estresse. Portanto, buscou-se saber se aquele professor se dedicava exclusivamente a docência ou não, ou seja, se tinham a carga horária igual o inferior a 40 horas semanais. Conforme apresentado na Tabela 16, 76,7% tinham dedicação exclusiva na docência (DE).

**Tabela 16 - Tipo de dedicação**

Carga horária de trabalho	Frequência	Porcentagem
Não se aplica	5	3,4%
Sim	112	76,7%
Não	28	19,2%
Total	146	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Em relação a responsabilidade financeira, Tabela 17, observou-se que 37,2% da amostra dividiam as responsabilidades igualmente com outra pessoa e 27,7% eram o principal responsável.

**Tabela 17 - Responsabilidade financeira docente**

Responsabilidade financeira	Frequência	Porcentagem
Único responsável	39	26,4%
Principal responsável, mas recebe ajuda de outra pessoa	41	27,7%
Divide igualmente as responsabilidades com outra pessoa	55	37,2%
Contribui com uma pequena parte	9	6,1%
Não tem nenhuma responsabilidade financeira	4	2,6%
Total	146	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No que tange a autopercepção em relação ao grupo social a que pertencem, os docentes, em sua maioria, se viam como igual ou com a renda acima da média, representando 93,8% dos docentes (Tabela 18).

**Tabela 18 – Autopercepção em relação ao grupo social docente**

Considerando seu grupo social, como você se percebe?	1	2	3	4	5	TOTAL
Abaixo da renda média	1	8	57	51	29	Acima da renda média
Porcentagem	0,7%	5,5%	39%	34,9%	19,9%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Averiguou-se qual a percepção de cor que os docentes tinham sobre si. A proporção daqueles que se declararam com a cor de pele branca, era ainda maior do que entre os discentes, 93,1% dos respondentes se declararam até o nível 3 da escala. Portanto, aqueles que se declaravam com pele escura representam 6,9% (números 4 ou 5 da escala), o que se conclui que aqueles que se declaram negros são ainda mais escassos do que os discentes na pós-graduação (Tabela 19).

**Tabela 19 - Auto percepção de cor docente**

Você se considera	1	2	3	4	5	TOTAL
Branco	90	27	19	8	2	Negro
Porcentagem	61,6%	18,5%	13,0%	5,5%	1,4%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Por fim, verificou-se a auto percepção de religiosidade dos docentes, assim como os discentes, em sua maioria, 68,5% dos docentes, se percebiam com religiosidade de média a alta. 19,6% da amostra declararam não serem religiosos e 19,4% afirmaram que a religião traz sentido para a suas vidas (Tabela 20).

**Tabela 20 - Auto percepção de religiosidade docente**

O quanto você se considera religioso?	1	2	3	4	5	
Não sou religioso	28	18	33	38	29	A religião traz sentido para a minha vida
Porcentagem	19,2%	12,3%	22,6%	26,0%	19,9%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Diante da caracterização referente ao perfil da amostra de docentes e discentes, apresenta-se, em seguida, as técnicas estatísticas utilizadas nas variáveis observadas no Estresse Acadêmico, Fenômeno do impostor e do *Coping*, de forma a identificar a associação entre elas.

## 7.2 Análise dos construtos

Neste trabalho, pretende-se investigar a relação entre Estresse Acadêmico (EA), o Fenômeno do Impostor (FI) e o *Coping* (C) no contexto da Pós-Graduação em Administração.

Com o intuito de obter um panorama geral sobre o Estresse Acadêmico (EA), o Fenômeno do Impostor (FI) e o *Coping* (C), exhibe-se, em um primeiro momento, a tabulação cruzada dessas variáveis com o Perfil Acadêmico, no que tange ao FI também será apresentado uma análise descritiva do nível de impostura da amostra.

Primeiramente, foi realizado um teste de médias. Por esta perspectiva, utiliza-se a média e o desvio padrão, empregando o teste t de diferença de médias – a fim de examinar se duas amostras são originadas de distribuição da média; e o Teste Wilcoxon versão não paramétrica do teste t, que não assume a hipótese de normalidade.

### 7.2.1 Estresse Acadêmico

Para analisar o Estresse Acadêmico, primeiramente, consideram-se as diferenças de médias (Teste *t* e Wilcoxon) do EA, analisando-as na perspectiva dos docentes e discentes. Nesse contexto, mostra-se a Tabela 21, que identifica se há diferenças entre as variáveis do Estresse Acadêmico no Perfil Acadêmico. Para essa análise, adota-se o nível de significância (para os Testes *t* e Wilcoxon) de 5% (0,05), em que valores menores que 0,05 (considerado como patamar nesta pesquisa) apontam diferenças de médias significativas.

Vale-se enfatizar que, nas assertivas do EA não foram encontrados nenhum *missing values*, e isto faz com que se considere a amostra total da pesquisa – 534 acadêmicos (387 alunos e 146 docentes).

A análise dos resultados obtidos pela aplicação desta escala considerou que, quanto maior o valor do escore fatorial médio, maior é a percepção da importância que o respondente tem do fator relacionado com o Estresse Acadêmico.

Assim, as médias fatoriais, ou da escala na sua totalidade, situadas entre 1 e 2 ( $1 \geq \text{escore} \leq 2$ ) indicam que é dada pouca importância a tais fatores; a partir de 2 e inferiores ou iguais a 4 ( $2 > \text{escore} \leq 4$ ), que é dada média relevância; e superiores a 4 até 5 ( $4 > \text{escore} \leq 5$ ), que esses fatores são muito importantes.

O intervalo da escala EEA oscilou de 1 a 5. A Tabela 21 explicita que apenas três itens alcançaram média igual ou superior a 3, sendo assim, com média relevância.

**Tabela 21 – Estresse Acadêmico de acordo com o perfil acadêmico**

Variáveis	Docente		Discente		Teste t	Wilcoxon
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
<b>EA1</b>	<b>2,622</b>	1,2852	<b>3,528</b>	1,2375	0,000	,000
EA2	1,851	1,1210	2,544	1,2762	0,000	,000
EA3	1,750	1,1180	2,103	1,2899	0,003	,003
<b>EA4</b>	<b>2,527</b>	1,3064	<b>2,869</b>	1,4072	,011	,014
EA5	2,047	1,1625	2,771	1,3964	,000	,000
EA6	1,743	1,0042	2,711	1,4066	,000	,000
EA7	1,878	1,2284	2,240	1,3928	,004	,009
EA8	2,176	1,38886	2,281	1,3738	,429	,358
<b>EA9</b>	<b>2,432</b>	1,4716	<b>3,296</b>	1,4670	,000	,000
EA10	2,169	1,3165	2,309	1,2869	,262	,186
EA11	2,230	1,3557	2,809	1,4661	,000	,000
EA12	2,162	1,2939	2,451	1,3237	,023	,020
<b>EA13</b>	<b>3,426</b>	1,3150	<b>4,028</b>	1,1994	,000	,000
<b>Média</b>	2,169		2,711			

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao considerar a Tabela 21, torna-se relevante destacar que, os docentes apresentaram médias, em todas as afirmativas, menores do que os discentes (2,169 *versus* 2,711). As afirmativas com maiores médias docentes foram: **EA13** (3,426), **EA1**(2,622), **EA4** (2,527). No que se refere a amostra discentes, as maiores médias estão nas afirmativas: **EA13** (4,028), **EA1**(3,528), **EA9** (3,296).

Nota-se que para ambas as amostras o EA com maior média ocorre na afirmativa **E13**: “O tempo insuficiente para realizar meu volume de atividades acadêmicas deixa-me nervoso (a).” (3,426 *versus* 4,028) – Teste t de 0,000 e teste de wilcoxon de 0,000. Esse resultado corrobora os achados de Capelo e Pocinho (2016) e Soares, Mafra e Faria (2019) sobre as atividades e sobrecarga de trabalho de docentes. No que diz respeito aos discentes, essa afirmativa reforça o apresentado por Freires et al. (2018) e García-Ros et al. (2012), no que se refere a sobrecarga de atividades, já que a falta de tempo para cumprí-las se configura como uma das principais fontes de estresse acadêmico de discentes. A falta de tempo para cumprir as atividades ainda justifica a alta média da variável **EA1** “A forma como as atividades são distribuídas na pós-graduação tem me deixado nervoso(a)” para discentes (3,528). Isso pode ser justificado, tendo em vista que segundo Ciscon-Evangelista, Souza e Menandro (2015), a pós-graduação brasileira está inserida em um contexto que pode ser caracterizado por um alto nível de exigência de excelência acadêmica, no que se refere a aspectos qualitativos do seu

trabalho, quanto para uma pressão por resultados que se evidenciem quantitativamente em seu currículo.

O resultado da afirmativa **EA1** para os docentes (2,622) pode ser explicado por meio das fontes de Estresse Acadêmico encontradas por Wilhelm e Zanelli (2013). Os autores afirmam que o estresse pode ter como causa a falta de poder de decisão e o fato de que alguns servidores técnico-administrativos que dão suporte à atividade acadêmica não cumprem seus horários e tarefas.

O item “Sinto-me irritado(a) com a deficiência na divulgação de informações sobre decisões acadêmicas” (**EA4**) pode sugerir que está havendo pouca divulgação sobre as decisões no que diz respeito as atividades dos Programas de Pós-Graduação. Isso vai na contramão dos achados de Meuer, Lopes e Colauto (2019) nos quais o apoio da instituição e o suporte social constituem uma forma de superação das adversidades encontradas. Sendo assim, a falta de informações disponibilizadas nos programas pode estar agindo como uma barreira para a superação do estresse entre os docentes e discentes.

No que concerne a variável **EA9** - “As poucas perspectivas de crescimento na carreira profissional acadêmica têm me deixado angustiado” pode ser justificada em discentes pelo atual momento do país em que a pós-graduação se encontra com incertezas no que se refere ao congelamento de bolsas, de financiamentos de pesquisa e da abertura de novos concursos para professores.

Com relação ao objetivo “I. Identificar o nível e as fontes de Estresse Acadêmico”, a pesquisa aponta que a amostra é caracterizada, em sua maioria, por docentes e discentes que vivenciam as fontes de estresse em intensidade baixa (2,169 *versus* 2,711), sendo as questões ligadas ao volume ou a sobrecarga de atividades as que obtiveram, em geral, maiores pontuações.

Diante do apresentado, e tendo como **H1** – Há um nível moderado de Estresse Acadêmico, estando suas fontes relacionadas à sobrecarga de trabalho, é possível afirmar que apesar da média do nível de estresse das amostras ser baixo, as principais fontes são oriundas do pouco tempo para realizar um grande e diversificado volume de atividades, desencadeando uma sobrecarga de trabalho, com isso a hipótese é falsa.

### **7.2.2 Fenômeno do Impostor**

O Fenômeno do Impostor tem sido observado junto a acadêmicos iniciantes, principalmente alunos de pós-graduação, já que estes estão iniciando uma experiência

desafiadora de desenvolver suas identidades profissionais (HUTCHINS; RAINBOLT, 2017). Esta pesquisa buscou mensurar, portanto, o desenvolvimento do Fenômeno do Impostor no contexto dos programas de Pós-Graduação em Administração.

A análise dos resultados obtidos pela aplicação desta escala, considerou que, quanto maior o valor do escore fatorial médio, maior é a percepção da importância que o respondente tem do fator relacionado com o Fenômeno do Impostor.

Assim, as médias fatoriais, ou da escala na sua totalidade, situadas entre 1 e 2 ( $1 \leq \text{escore} \leq 2$ ) indicam que é dada pouca importância a tais fatores; a partir de 2 e inferiores ou iguais a 4 ( $2 > \text{escore} \leq 4$ ), que é dada média relevância; e superiores a 4 até 5 ( $4 > \text{escore} \leq 5$ ), que esses fatores são muito importantes.

**Tabela 22 - Fenômeno do impostor de acordo com o perfil acadêmico**

Variáveis	Docente		Discente		Teste t	Wilcoxon
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
FI1	1,973	,9544	2,765	1,1787	,000	,000
FI2	2,318	,9831	2,796	1,1124	,000	,000
<b>FI3</b>	2,872	1,0451	<b>3,492</b>	1,0026	,000	,000
<b>FI4</b>	2,162	1,1252	<b>3,018</b>	1,3667	,000	,000
<b>FI5</b>	2,622	1,2585	2,884	1,3077	,036	,005
FI6	1,851	1,1331	2,814	1,4580	,000	,000
<b>FI7</b>	2,426	1,0948	<b>3,085</b>	1,2862	,000	,000
<b>FI8</b>	2,527	1,0331	<b>3,412</b>	1,1114	,000	,000
FI9	1,412	0,7991	1,771	1,1074	,000	,000
FI10	2,311	1,1829	2,714	1,3365	,001	,002
FI11	1,743	1,0042	2,162	1,1973	,000	,000
FI12	2,318	1,2068	2,879	1,3896	,000	,000
FI13	1,959	1,0934	2,729	1,3908	,000	,000
<b>FI14</b>	2,378	1,1804	<b>3,183</b>	1,2759	,000	,000
FI15	2,128	1,1205	2,688	1,2913	,000	,000
FI16	2,236	1,2254	2,611	1,3451	,003	,004
<b>FI17</b>	2,432	1,0952	<b>3,160</b>	1,2658	,000	,000
<b>FI18</b>	2,500	1,1981	<b>3,242</b>	1,3189	,000	,000
<b>FI19</b>	<b>3,250</b>	1,3795	<b>3,711</b>	1,2836	,000	,000
FI20	2,270	1,2649	2,737	1,2443	,000	,000
Média Geral	2,3145		2,8465			

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O intervalo da escala CIPS oscilou de 1 a 5. Conforme observado na Tabela 1, uma afirmativa alcançou média igual ou superior a 3,2 para docentes e 3,7 para discentes, sendo assim com média relevância. Assim como no EA, é possível perceber que o FI atinge médias

maiores em discentes do que em docentes. Conforme a Tabela 22 é possível visualizar as maiores médias apresentavam-se nas variáveis **FI19** (3,250), **FI5** (2,622) e **FI3** (2,872), para docentes. No que concerne a amostra discentes, as variáveis que se destacam são: **FI19** (3,711), **FI3** (3,492) **FI8** (3,412), **FI18** (3,242), **FI14** (3,183), **FI17** (3,160), **FI7** (3,085) e **FI4** (3,018).

Assim como mencionado a variável com maior média, tanto para docentes quanto em discentes, foram a **FI19** (Se eu vou receber uma promoção ou reconhecimento de algum tipo, hesito em contar aos outros até que o fato seja consumado) e a **FI3** (Tenho sucesso em uma tarefa, embora temesse que eu não a executaria bem antes de assumi-la). Os itens em questão corroboram os estudos de Clance et al. (1995) com suas pacientes, nos quais os sinais do Fenômeno do Impostor acontecem quando o indivíduo recebe uma nova oportunidade de trabalho ou inicia uma nova tarefa ocupacional desafiadora.

Para docentes ainda, se destacou a variável **FI5** “Quando penso que obtive minha posição de sucesso atual, atribuo ao fato de eu estar no local certo na hora certa e/ou por conhecer as pessoas certas”. Esse resultado reforça os resultados da pesquisa de Clance (1985) e Clance e Imes (1978), já que sentimentos de que conquistas podem ser fruto de erro, pode ocorrer especialmente naqueles com melhores índices de desempenho, como é o caso de professores de pós-graduação.

Para discentes, a variáveis do Fenômeno do Impostor mais se destacaram foram **FI8** “Quando desenvolvo uma tarefa sinto que não realizei tão bem quanto eu gostaria de fazer”, **FI18** “Preocupo-me em não ter sucesso em uma prova, mesmo que os outros ao meu redor considerem que eu me sairei bem.” **FI4** “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.”. Estas dizem respeito ao receio de não corresponderem ao reconhecimento dado a eles por outrem. Assim como Badawy et al. (2018) e Peteet et al. (2014), essas pessoas são consideradas bem-sucedidos pelos outros, mas não se veem dessa forma.

Outras variáveis que também se destacam **FI7** (Eu costumo lembrar os incidentes em que eu não fiz o meu melhor mais do que aqueles em que eu fiz o meu melhor), **FI14** (Tenho medo de que eu possa falhar em uma nova tarefa, embora eu geralmente faça bem o que eu tento) e **FI17** (Ao comparar a minha capacidade com as das pessoas ao meu redor acredito que elas podem ser mais inteligentes do que eu), corroboram a ideia de que aqueles com sentimentos de impostura possuem alto nível de perfeccionismo (CONROY; KAYE; FIFER, 2007; PARKMAN, 2016).

Conforme Clance (1985), a escala CIPS funciona por meio de somatório dos pontos da Escala, para que seja possível averiguar a intensidade do nível dos sentimentos de impostura (Tabela 23).

**Tabela 23 - Faixa de pontuação de sentimentos de impostura Total**

Faixa	Descrição	Frequência	%
De 22 a 40	Indivíduos com poucas características impostoras	127	24,1
De 41 a 60	Indivíduos com sentimentos de impostura moderado	227	42,2
De 61 e 80	Indivíduos que frequentemente tem sentimentos de impostura	127	23,6
de 81 a 96	Indivíduos com intensas experiências impostoras.	53	9,9

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Dois discentes apresentaram a pontuação 96, uma mulher (27 anos) e um homem (50 anos) ambos no mestrado acadêmico, respondendo a quase todos os itens com a pontuação máxima 5 (Sempre). Duzentos e vinte e sete (227) participantes apresentaram sentimentos de impostura de forma moderada, representando 42,4% da amostra total.

A seguir, será feita uma análise de cada amostra (Tabela 24 e Tabela 25).

**Tabela 24 - Faixa de pontuação de sentimentos de impostura em docentes**

Faixa	Descrição	Frequência	%
De 22 a 40	Indivíduos com poucas características impostoras	61	42,3
De 41 a 60	Indivíduos com sentimentos de impostura moderado	64	42,9
De 61 e 80	Indivíduos que frequentemente tem sentimentos de impostura	17	12,1
de 81 a 89	Indivíduos com intensas experiências impostoras.	4	2,7

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

De acordo com apresentado na Tabela 24, no que tange a amostra de docentes, apenas quatro deles relataram altos índices de impostura (2,7%), vale ressaltar que para a amostra docente o nível de impostura oscilou entre 20 e 89 pontos, prevalecendo índices entre poucos e sentimentos moderados de impostura, representando 42,3% e 44,9% respectivamente.

**Tabela 25 - Faixa de pontuação de sentimentos de impostura em discentes**

Faixa	Descrição	Frequência	%
De 24 a 40	Indivíduos com poucas características impostoras	66	17,1
De 41 a 60	Indivíduos com sentimentos de impostura moderado	163	42,1
De 61 e 80	Indivíduos que frequentemente tem sentimentos de impostura	109	28,1
de 81 a 96	Indivíduos com intensas experiências impostoras.	49	12,7

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme apresentado na Tabela 25, a maior incidência é de indivíduos com sentimentos moderados de impostura, representando 44,8% da amostra total. Porém, aqueles com intensas experiências de impostura representam 12,7% e varia de 81 a 96 pontos. Já aqueles que possuem poucas características impostora iniciam a partir do valor 24 o que retrata que todos os discentes sentem algum nível de impostura, diferentemente dos docentes. Considerando a pós-graduação como o início da trajetória profissional em pesquisa e docência, isso vai ao encontro com a ideia de que aqueles no início de sua carreira apresentam maiores sentimentos de impostura (CLANCE, 1985; HUTCHINS, RAINBOLT, 2017).

Com isso, o objetivo “II. Identificar a intensidade dos fatores Fenômeno do Impostor” pode ser respondido da seguinte forma: a amostra é caracterizada, em sua maioria, indivíduos que vivenciam sentimentos impostores de forma moderada, sendo esses sentimentos predominantes em discentes. Dois professores não manifestaram característica do Fenômeno Impostor e a amostra discente apresentaram intensidade maior do fenômeno. As características que se sobressaíram estão mais atreladas a sentimentos de dúvidas em relação à capacidade de obter sucesso, medo de falhar, subestimação das capacidades próprias e superestimação das capacidades dos colegas.

Tendo isso em vista, e com base na **H2** - “A maioria dos indivíduos na pós-graduação em administração tem sentimentos de impostura moderado”. É possível afirmar que, a maior parte da amostra é formada de indivíduos com sentimentos de impostura moderado, sendo assim, a **H2** é verdadeira.

### 7.2.3 *Coping*

O *Coping* tem ganho destaque quando se busca compreender o porquê algumas pessoas se saírem melhor do que outras quando se deparam com o estresse em suas vidas (FOLKMAN; MOSKOWITZ, 2004). Diante disso, esta pesquisa tem como um dos objetivos (IV), analisar as estratégias de *coping* utilizadas pela amostra, com base no modelo de *Coping* Toulousiano (ETC), como estratégia de enfrentado tanto do Estresse Acadêmico, quanto do Fenômeno do Impostor, tendo em vista que, assim como observados, esses dois construtos foram identificados com relevância média.

Assim, as médias fatoriais, ou da escala na sua totalidade, situadas entre 1 e 2 ( $1 \geq \text{escore} \leq 2$ ) indicam que é dada pouca importância a tais fatores; a partir de 2 e inferiores ou iguais a 4 ( $2 > \text{escore} \leq 4$ ), que é dada média relevância; e superiores a 4 até 5 ( $4 > \text{escore} \leq 5$ ), que esses fatores são muito importantes.

O intervalo da escala ETC-R oscilou de 1 a 5. Conforme apresentado na Tabela 26, os docentes e discentes utilizavam as mesmas estratégias. Sete estratégias alcançaram média igual ou superior a 3. As cinco estratégias que obtiveram resultados maiores, para ambas as amostras, são comentadas adiante.

**Tabela 26 - Estratégias de Coping de acordo com o perfil acadêmico**

Variáveis	Docente		Discente		Teste t	Wilcoxon
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão		
<b>C1</b>	<b>4,486</b>	,6003	<b>4,281</b>	,7881	,001	,014
<b>C2</b>	<b>4,041</b>	,8874	<b>3,812</b>	1,0409	,018	,039
C3	2,135	,9084	2,430	1,1173	,002	,011
C4	2,128	,9917	2,544	1,1527	,000	,000
C5	1,966	,9788	2,474	1,0696	,000	,000
<b>C6</b>	<b>4,432</b>	,6917	<b>4,240</b>	,8017	,010	,013
C7	3,912	,9253	3,729	1,1097	,054	,173
C8	2,851	1,0965	2,814	1,1993	,744	,692
<b>C9</b>	<b>3,973</b>	,8407	<b>3,763</b>	,9701	,014	,035
C10	2,081	1,0401	2,003	1,0747	,446	,314
C11	2,764	1,1210	2,905	1,0943	,185	,218
C12	1,764	,9644	1,889	1,0470	,205	,271
<b>C13</b>	<b>3,284</b>	1,1371	<b>3,371</b>	1,1862	,441	,403
C14	2,047	1,1147	2,392	1,2394	,003	,004
<b>C15</b>	<b>4,135</b>	,8219	<b>4,134</b>	,8244	,989	,965
C16	1,959	,9680	2,036	1,0032	,425	,448
C17	2,777	1,1654	3,284	1,2166	,000	,000
<b>C18</b>	<b>4,270</b>	,8852	<b>4,183</b>	,9178	,321	,312

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme apresentado na Tabela 23, docentes e discentes utilizam as mesmas estratégias de *Coping*. As variáveis que se destacaram para ambas as amostras foram **C1**(4,486 *versus* 4,281), **C6** (4,432 *versus* 4,240), **C18** (4,270 *versus* 4,183), **C15** (4,135 *versus* 4,134) e **C2** (4,041 *versus* 3,812), porém os docentes apresentaram médias maiores em todos os itens.

As afirmativas **C1** “Enfrento a situação.”, **C6** “Analiso a situação para melhor a compreende-la.”, **C18** “Penso nas estratégias que poderei utilizar para melhor resolver o problema.” E **C15** “Aceito a ideia de que é necessário que eu resolva o problema.”, dizem respeito a estratégias que visem a resolução da situação, enfrentando o problema de frente, analisando e compreendendo a situação melhor, afim de modifica-la por meio de ações e comportamentos em função do problema (ALVES; OLIVEIRA, 2008).

A afirmativa **C2**, “Trabalho em cooperação com outras pessoas para me mobilizar.”, faz parte da estratégia de suporte social ligada a cooperação. O indivíduo que usa

essa estratégia, sente a necessidade de solicitar conselhos e informações, ser ouvidas e reconfortadas pelos outros (ALVES; OLIVEIRA, 2008).

### **7.3 Resultados da análise multivariada**

Na análise multivariada, parte-se, inicialmente, da análise fatorial exploratória (*Exploratory Factor Analysis – EFA*), que verifica se as variáveis do instrumento de coleta de dados se agrupam de acordo com as variáveis de medidas, e isto é relevante para definir as variáveis a serem utilizados no modelo desta pesquisa. Levando em conta a EFA, utiliza-se a variável que apresenta maior carga fatorial dentro de cada fator, denominada de variável substituta.

Destarte, com o uso da EFA, analisam-se os autovalores de cada fator, o teste esfericidade de Bartlett e o Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), os quais são considerados com o intuito de viabilizar e verificar a consistência da EFA.

No que se refere ao KMO, conceitua-se a variação proposta na perspectiva de Field (2009), o qual sugere a seguinte variação para interpretá-lo: entre 0,90 e 1 excelente; entre 0,80 e 0,89 bom; entre 0,70 e 0,79 mediano; entre 0,60 e 0,69 medíocre; entre 0,50 e 0,59 ruim e entre 0 e 0,49 inadequado.

O teste esfericidade de Bartlett testa a hipótese nula de que a matriz de correlação é uma identidade ou não – estatisticamente significativa ( $p$ -valor  $< 0,05$ ); e o Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) permite verificar a proporção de variância que pode ser considerada comum a todas as variáveis. O KMO varia de 0 a 1 e tem como valor sugerido superior a 0,5 para ser aceito na análise (HAIR et al., 2009).

Dessa forma, as variáveis substitutas permitem que as variáveis com cargas fatoriais mais elevadas dentro de cada fator possam representar os fatores em uma análise (MALHOTRA, 2001). Esta análise é pertinente para que, em um momento posterior, seja possível utilizar essas variáveis como um conjunto de variáveis a serem analisadas em um modelo de regressão.

#### ***7.3.1 Análise fatorial para verificar os indicadores do construto – Estresse Acadêmico***

Inicialmente realizou-se a análise Fatorial Exploratória para identificar se o Estresse Acadêmico, abordado como único fator (FREIRES et al., 2018), alinhava-se a realidade da amostra.

No tocante ao construto Estresse Acadêmico (EA), vale-se enfatizar que a análise fatorial utilizada recorre ao método de rotação ortogonal *Varimax*, com a normalização de Kaiser, utilizando assim, os autovalores, com valores superiores a 1.

Foi realizada a Análise Fatorial Exploratória na Escala de Estresse Acadêmico (EEA) a fim de analisar a estrutura fatorial retornada. Com a utilização do método de extração Componentes Principais e método de rotação *Varimax* foram retornados dois fatores com 61,334% de explicação da variância total. As correlações anti-imagem foram maiores que 0,70 na diagonal, o KMO foi de 0,857, o teste de *Bartlett* apresentou significância e as comunalidades apresentaram indicadores 1397,940.

A Tabela 27 apresenta a adequação das variáveis em suas respectivas dimensões.

**Tabela 27 - Análise fatorial do construto Estresse Acadêmico**

	FATORES		Comunalidades
	1	2	
EA8	,821		,638
EA7	,819		,584
EA9	,663		,512
EA 12	,659		,593
EA13		,836	,694
EA1		,806	,679
EA5		,667	,601

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Diferente do trabalho de Freires et al., (2018), foram identificadas duas dimensões nesta pesquisa, “Fator 1 – Falta de Reconhecimento” referente às questões de reconhecimento do trabalho e a realização de atividades abaixo do nível de habilidade e o “Fator 2 – Sobrecarga de atividades” referente pouco tempo para realizar as atividades em contraste com o grande volume, desencadeando na sobrecarga de trabalho.

Emprega-se o critério da variável substituta para cada fator do construto, sobrelevando a variável utilizada com maior carga fatorial, em razão de que apresenta maior poder de explicação no construto (HAIR et al., 2009). Esta variável, por deter maior poder de explicação, adequa-se como estatisticamente significativa no modelo adotado. Sendo a variável EA8 a empregada para explicar a Falta de Reconhecimento e a EA13 para explicar a sobrecarga de atividades.

### 7.3.2 Análise fatorial para verificar os indicadores do construto – Fenômeno do Impostor

Inicialmente foi utilizada a Análise Fatorial Confirmatória para identificar se a especificação teórica do Fenômeno do Impostor, na abordagem de três fatores, identificada na teoria de Chrisman et al. (1995), alinhava-se a realidade dos dados.

Para tanto, foi realizada a Análise Fatorial Exploratória na CIPS a fim de analisar a estrutura fatorial retornada. Com a utilização do método de extração Componentes Principais e método de rotação *Varimax* foram retornados dois fatores com 65,20% de explicação da variância total. As correlações anti-imagem foram maiores que 0,70 na diagonal, o KMO foi de 0,842, o teste de *Bartlett* apresentou significância e as comunalidades apresentaram indicadores superiores ou próximos a 0,50. Conforme sugerido por Hair Jr et al. (2009) foram ocultadas as cargas fatoriais menores que 0,40, por não serem significantes.

A Tabela 28 apresenta a adequação das variáveis em seus respectivos fatores.

**Tabela 28 - Análise fatorial do construto Fenômeno do Impostor**

	FATORES		Comunalidades
	1	2	
FI14	,819		,746
FI18	,806		,689
FI17	,737		,649
FI3	,727		,548
FI9		,783	,661
FI11		,767	,688

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Assim como no trabalho de French et al. (2008) foram identificados dois fatores, sendo o “Fator 1 – Falsidade e Subestimação” alinhado as assertivas em que o indivíduo se sente uma fraude e subestima as próprias habilidades e o “Fator 2 – Sorte” inerente às crenças de que o sucesso obtido foi devido ao acaso ou a sorte. Porém, os itens encontrados para cada um dos fatores se referem a divisão das afirmativas da Escala de Chrisman et al. (1995). Em relação ao critério da variável substituta (HAIR et al., 2009), a variável que explica a Falsidade e Subestimação é a FI14 e a FI9 para explicar a Sorte.

### 7.3.3 Análise fatorial para verificar os indicadores do construto – Coping

Assim como as demais escalas, foi utilizada a Análise Fatorial Confirmatória para identificar se a especificação teórica do *Coping*, na abordagem de cinco fatores, alinhava-se a realidade dos dados da amostra pesquisada.

A variância explicada para esse construto, foi encontrada a partir da divisão das variáveis em 4 fatores, na análise fatorial, foi de 61,236%. O grau de explicação dos dados foi

de 0,767 – Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,767), valor superior a 0,5, o que significa que os dados da análise fatorial descrevem de forma satisfatória cada fator – por meio dos dados originais.

O teste de esfericidade de Bartlett (qui-quadrado = 1618,402) mostra-se significativo (p=0,000), e isto permite afirmar que existe correlação suficiente entre as variáveis para que ocorra esta análise. Desse modo, percebe-se que a análise fatorial é uma técnica adequada para analisar nesta pesquisa o construto – *Coping* (Tabela 29).

**Tabela 29 - Análise fatorial do construto *Coping***

	FATORES				Comunalidade
	1	2	3	4	
C18	,806				,537
C6	,769				,590
C15	,764				,726
C1	,625				,609
C13		,852			,661
C7		,782			,530
C2		,613			,554
C8		,584			,608
C10			,743		,729
C12			,735		,619
C16			,712		,616
C4				,834	,515
C14				,708	,510

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Constatou-se assim, que o melhor agrupamento seria o de quatro dimensões. Dessa forma Dimensão Retraimento saiu. Na Dimensão 1- “Controle” saiu o item 9, cuja dimensão diz respeito às estratégias no qual o indivíduo planeja a melhor forma de lidar com aquilo que causa estresse. Na Dimensão 2 – “Suporte Social” entrou o item 2, que pertencia a dimensão Retraimento. Nesta dimensão se encontram as estratégias referentes a busca ajuda por intermédio de outras pessoas. A Dimensão 3 – “Recusa” saiu o item 11, esta estratégia diz respeito às atividades que o indivíduo desenvolve com objetivo de se distrair, agindo como se o problema não existisse. Por fim, a Dimensão 4 – “Isolamento” saiu o item 5, diz respeito a busca a companhia de outras pessoas, não com o objetivo de buscar a solução do problema, mas sim de distrair-se. Por fim, relação ao critério da variável substituta (HAIR et al., 2009) o Controle é representado pela variável C18. O Suporte Social pela variável C13. A Recusa pela variável C10. E o Isolamento pela variável C4.

#### 7.4 Estresse Acadêmico, Fenômeno do Impostor, *Coping* e categorias sociais

Para que fosse possível atender ao terceiro objetivo específico do presente estudo, que consiste em “Examinar a relação do Estresse Acadêmico, o Fenômeno do Impostor, o *Coping* com as categorias sociais”, foi realizado uma Análise de Variância (ANOVA) entre os fatores do Estresse Acadêmico, do FI e do *Coping* e as variáveis sociodemográficas.

A escolha do método estatístico pela ANOVA se deu tendo em vista que o mesmo permite analisar situações nas quais existem diversas variáveis independentes. Sendo assim, esse método apresenta como essas variáveis interagem umas com as outras e que efeitos essas interações apresentam (FIELD,2009).

Inicialmente, averiguou-se de que forma o gênero interage com o Estresse Acadêmico e o FI, tendo em vista que segundo Leung, Siu e Spector (2000) o gênero pode ser uma variável que explica o estresse na academia. Além disso, segundo Clance et al. (1995) e Gibson-Beverly e Schwartz (2008), as mulheres podem ser mais propensas que os homens a experimentar os efeitos do FI por conta do impacto dos estereótipos de papéis de gênero. Ainda conforme Costa e Leal (2006), os homens utilizam mais de estratégias de Controle, estratégia de *Coping* positivo, enquanto as mulheres utilizam a estratégia de Retraimento. As análises podem ser observadas na Tabela 30.

**Tabela 30 – Estresse Acadêmico, FI, *Coping* e gênero**

		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Falta de reconhecimento	Entre os Grupos	2,148	1	2,148	1,281	,258
	Dentro dos Grupos	895,626	534	1,677		
	Total	897,774	535			
Sobrecarga de trabalho	Entre os Grupos	33,397	1	33,397	21,845	,000
	Dentro dos Grupos	816,387	534	1,529		
	Total	849,784	535			
Controle	Entre os Grupos	,180	1	,180	,217	,641
	Dentro dos Grupos	441,833	534	,827		
	Total	442,013	535			
Suporte Social	Entre os Grupos	18,848	1	18,848	14,045	,000
	Dentro dos Grupos	716,608	534	1,342		
	Total	735,455	535			
Recusa	Entre os Grupos	10,519	1	10,519	9,423	,002
	Dentro dos Grupos	596,165	534	1,116		
	Total	606,685	535			
Isolamento	Entre os Grupos	11,674	1	11,674	9,365	,002
	Dentro dos Grupos	665,632	534	1,247		
	Total	677,306	535			

Falsidade e subestimação	Entre os Grupos	50,600	1	50,600	31,655	,000
	Dentro dos Grupos	853,578	534	1,598		
	Total	904,177	535			
Sorte	Entre os Grupos	9,545	1	9,545	8,900	,003
	Dentro dos Grupos	572,664	534	1,072		
	Total	582,209	535			

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme ilustrado na Tabela 30, no que diz respeito ao Estresse Acadêmico há uma significância da Sobrecarga de atividades entre o grupo de mulheres e homens pesquisadas, já que seu valor  $F$  é 21,845, já que essa diferença acontece entre os gêneros e não dentro de cada grupo de gênero. No que tange o Fenômeno do Impostor a sensação de “Falsidade e subestimação” se sobressai entre homens e mulheres. Para o *Coping*, é o “Suporte social” é o mais utilizado ( $F$  18,848). Portanto, existe um efeito significativo para a variável gênero para esse estudo.

Em seguida, examinou-se a influência da frequência da realização de atividade física sobre as variáveis do Estresse Acadêmico, do FI e do *Coping* (Tabela 31). Optou-se por analisar a frequência da atividade física, pois, segundo Zonta, Robles e Grosseman (2006) uma das formas de *coping* utilizadas por estudantes são o os cuidados com a saúde, alimentação e o sono e a prática de atividade física.

**Tabela 31 – Estresse Acadêmico, FI, *Coping* e Atividade Física**

		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Falta de reconhecimento	Entre os Grupos	4,566	3	1,522	,906	,438
	Dentro dos Grupos	893,209	532	1,679		
	Total	897,774	535			
Sobrecarga de trabalho	Entre os Grupos	3,884	3	1,295	,814	,486
	Dentro dos Grupos	845,900	532	1,590		
	Total	849,784	535			
Controle	Entre os Grupos	,833	3	,278	,335	,800
	Dentro dos Grupos	441,180	532	,829		
	Total	442,013	535			
Suporte Social	Entre os Grupos	2,835	3	,945	,686	,561
	Dentro dos Grupos	732,620	532	1,377		
	Total	735,455	535			
Recusa	Entre os Grupos	,751	3	,250	,220	,883
	Dentro dos Grupos	605,934	532	1,139		
	Total	606,685	535			
Isolamento	Entre os Grupos	15,718	3	5,239	4,213	,006
	Dentro dos Grupos	661,588	532	1,244		

	Total	677,306	535			
Falsidade e subestimação	Entre os Grupos	16,713	3	5,571	3,340	,019
	Dentro dos Grupos	887,464	532	1,668		
	Total	904,177	535			
Sorte	Entre os Grupos	1,060	3	,353	,323	,808
	Dentro dos Grupos	581,149	532	1,092		
	Total	582,209	535			

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme observado na Tabela 31, é possível ver uma relação de significância entre os grupos não praticantes e praticantes de atividade física como estratégias de *Coping*, a mais utilizada foi o “Isolamento” (4,213). No que tange ao FI destaca-se o sentimento de “Falsidade e subestimação” (3,340) entre aqueles que não praticam atividade física e não dentro do grupo que pratica ou não praticava atividade física. Neste sentido, é possível confirmar o afirmado por Vieira e Schermann (2015), já que assim como observado, mulheres (Tabela 30) e os não praticantes de atividade física (Tabela 31) apresentaram um maior nível de estresse, o que pode ser comprovado também neste estudo.

Para Soares, Mafra e Faria (2019) o fato de os docentes exercerem, muitas vezes, atividades além do ensino, faz com que realizem suas atividades docentes em casa e não dedicam o tempo necessário ao lazer, às atividades físicas e ao convívio familiar.

Em seguida, examinou-se a influência da cor da pele sobre as variáveis do Estresse Acadêmico, do FI e do *Coping*, Tabela 32.

**Tabela 32 – Estresse Acadêmico, FI, *Coping* e Cor da pele**

		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Falta de reconhecimento	Entre os Grupos	12,495	4	3,124	1,874	,114
	Dentro dos Grupos	885,280	531	1,667		
	Total	897,774	535			
Sobrecarga de trabalho	Entre os Grupos	6,890	4	1,722	1,085	,363
	Dentro dos Grupos	842,894	531	1,587		
	Total	849,784	535			
Controle	Entre os Grupos	4,068	4	1,017	1,233	,296
	Dentro dos Grupos	437,945	531	,825		
	Total	442,013	535			
Suporte Social	Entre os Grupos	,684	4	,171	,124	,974
	Dentro dos Grupos	734,771	531	1,384		
	Total	735,455	535			
Recusa	Entre os Grupos	4,897	4	1,224	1,080	,365
	Dentro dos Grupos	601,788	531	1,133		
	Total	606,685	535			
Isolamento	Entre os Grupos	16,460	4	4,115	3,306	,011

	Dentro dos Grupos	660,846	531	1,245		
	Total	677,306	535			
Falsidade e subestimação	Entre os Grupos	3,857	4	,964	,569	,686
	Dentro dos Grupos	900,321	531	1,696		
	Total	904,177	535			
Sorte	Entre os Grupos	2,111	4	,528	,483	,748
	Dentro dos Grupos	580,098	531	1,092		
	Total	582,209	535			

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Assim como indicado na literatura, as dimensões do Estresse Acadêmico são mais observadas nos grupos minorizados, assim como nos negros. Os negros, não somente sofrem mais com o estresse, como tem mais sentimentos de “Falsidade e subestimação”, utilizando como mecanismo de enfrentamento a estratégia de “Isolamento” (Anexos). Cokley et al. (2013) e Peteet et al. (2014) encontraram relação entre o FI e grupos étnicos e raciais, nos quais, assim como nesta pesquisa, os negros demonstram ser mais suscetíveis ao sofrimento psicológico em comparação com os pares brancos.

Em seguida, examinou-se a relação da amostra com a religiosidade e como esta impactava nas variáveis do EA, FI e *Coping* (Tabela 33).

**Tabela 33 – Estresse Acadêmico, FI, *Coping* e Religiosidade**

		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Falta de reconhecimento	Entre os Grupos	11,601	4	2,900	1,738	,140
	Dentro dos Grupos	886,173	531	1,669		
	Total	897,774	535			
Sobrecarga de trabalho	Entre os Grupos	,418	4	,104	,065	,992
	Dentro dos Grupos	849,366	531	1,600		
	Total	849,784	535			
Controle	Entre os Grupos	1,955	4	,489	,590	,670
	Dentro dos Grupos	440,058	531	,829		
	Total	442,013	535			
Suporte Social	Entre os Grupos	8,336	4	2,084	1,522	,194
	Dentro dos Grupos	727,120	531	1,369		
	Total	735,455	535			
Recusa	Entre os Grupos	2,309	4	,577	,507	,730
	Dentro dos Grupos	604,375	531	1,138		
	Total	606,685	535			
Isolamento	Entre os Grupos	2,899	4	,725	,571	,684
	Dentro dos Grupos	674,407	531	1,270		
	Total	677,306	535			
Falsidade e subestimação	Entre os Grupos	7,083	4	1,771	1,048	,382
	Dentro dos Grupos	897,094	531	1,689		

	Total	904,177	535			
Sorte	Entre os Grupos	6,786	4	1,696	1,565	,182
	Dentro dos Grupos	575,423	531	1,084		
	Total	582,209	535			

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Assim como apresentado na Tabela 33, aqueles que se disseram mais religiosos foram os que menos tiveram a sensação de “Falta de reconhecimento”. Em contraste, os menos religiosos foram os que tiveram maior “Sensação de Falsidade e subestimação”. Como estratégia de *Coping*, “Controle” e “Suporte social” (estratégias de *Coping* positivas) foi a que se destacou para o grupo mais religioso e, para os menos religiosos, a estratégia mais utilizada foi a “Recusa” (Anexos). Isso reafirma as constatações de Zonta, Robles e Grossemann (2006) que mencionam como *Coping* de alunos o equilíbrio entre estudo e lazer, a prática de atividade física, a religiosidade, o trabalho pessoal para lidar com situações adversas e procuraram por assistência psicológica. Além disso, segundo McCrae (1984) em situações negativas, uma das estratégias de *Coping* mais utilizada é a fé.

Por fim, verificou-se o Estresse Acadêmico, o Fenômeno do Impostor e o *Coping* e a visão de grupo social da amostra (Tabela 34).

**Tabela 34 – Estresse Acadêmico, FI, *Coping* e Grupo Social**

		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Falta de reconhecimento	Entre os Grupos	8,983	4	2,246	1,342	,253
	Dentro dos Grupos	888,792	531	1,674		
	Total	897,774	535			
Sobrecarga de trabalho	Entre os Grupos	10,831	4	2,708	1,714	,145
	Dentro dos Grupos	838,953	531	1,580		
	Total	849,784	535			
Controle	Entre os Grupos	7,313	4	1,828	2,233	,064
	Dentro dos Grupos	434,700	531	,819		
	Total	442,013	535			
Suporte social	Entre os Grupos	1,713	4	,428	,310	,871
	Dentro dos Grupos	733,742	531	1,382		
	Total	735,455	535			
Recusa	Entre os Grupos	13,071	4	3,268	2,923	,021
	Dentro dos Grupos	593,613	531	1,118		
	Total	606,685	535			
Isolamento	Entre os Grupos	13,454	4	3,363	2,690	,030
	Dentro dos Grupos	663,852	531	1,250		
	Total	677,306	535			
Falsidade e subestimação	Entre os Grupos	22,568	4	5,642	3,398	,009
	Dentro dos Grupos	881,609	531	1,660		

	Total	904,177	535			
Sorte	Entre os Grupos	6,569	4	1,642	1,515	,196
	Dentro dos Grupos	575,640	531	1,084		
	Total	582,209	535			

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Conforme ilustrado na Tabela 34, o Estresse Acadêmico é maior nos indivíduos com maior escala do grupo social, assim como a sensação de “Falsidade e subestimação” (3,398) nos indivíduos que se veem inferiores no seu grupo social. Esse grupo também se destaca por utilizarem como estratégia o “Suporte social”.

Com base nas análises feitas pode-se confirmar a Hipótese **H3** – “As características de grupos minorizados da população influenciam de forma positiva o desenvolvimento do Estresse Acadêmico e do Fenômeno do Impostor”. Com base nisso, pode se constatar que com exceção dos negros da pesquisa, todos os outros grupos observados utilizavam estratégias de *Coping* positivas. O que confirma a **H3.1**: Os grupos minorizados, utilizam, majoritariamente, estratégias de *Coping* negativas para o enfrentamento do Estresse Acadêmico e do Fenômeno do Impostor.

## 7.5 Estresse acadêmico e Fenômeno do impostor

Para responder ao “IV. Analisar a relação entre o Estresse acadêmico e os fatores do Fenômeno do Impostor”, foi realizada uma correlação de *Pearson* entre as variáveis. Essa análise teve como base a ideia de que pessoas com sentimentos de impostura respondem mal ao estresse ambiental, sendo exageradamente críticos consigo mesmos e interpretando algumas situações normais como ameaçadoras (WHITMAN; SHANINE, 2012).

A correlação de *Pearson* torna-se relevante pois permite controlar, simultaneamente, grande número de variáveis e especificar o grau pelo qual diferentes variáveis se relacionando (RICHARDSON et al., 2012). Nesse sentido, torna-se uma medida da variância compartilhada entre duas variáveis (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JR., 2009).

Para a análise dos dados, foram comparados cada fator do Fenômeno do Impostor com cada dimensão do Estresse Acadêmico. Foram obtidos os dados referentes à correlação de *Pearson*, o sigma entre as duas extremidades, a soma dos quadrados e produtos cruzados, a covariância e o número de respostas utilizadas para a comparação.

Nesta averiguação são incluídas duas observações referentes à correlação a respeito da sua significância, em que pode ser significativa no nível 0,01 e 0,05; sendo representados na

análise da correlação de *Pearson*, respectivamente, com dois asteriscos e um asterisco, medindo a força da relação entre duas variáveis.

O coeficiente de correlação *Pearson* ( $r$ ) varia de -1 a 1. O sinal indica direção positiva ou negativa do relacionamento e o valor sugere a força da relação entre as variáveis. Uma correlação perfeita (-1 ou 1) indica que o escore de uma variável pode ser determinado exatamente ao se saber o escore da outra. No outro oposto, uma correlação de valor zero indica que não há relação linear entre as variáveis (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JR., 2009).

Neste sentido, de acordo com a avaliação de Bisquerra, Sarriera e Matínez (2007), as variações do coeficiente de *Pearson*, entre 0,01 e 0,19 são classificadas como associações muito baixas; de 0,20 a 0,39, baixas; de 0,40 a 0,59, moderadas, de 0,60 a 0,79, altas, de 0,80 a 0,99, muito altas, e 1 como correlação perfeita. Na Tabela 35 é possível observar a correlação entre as variáveis do Estresse acadêmico e do Fenômeno do Impostor.

**Tabela 35 - Correlação entre variáveis do Estresse acadêmico e o Fenômeno do Impostor**

		FI14	FI18	FI17	FI3	FI9	FI11
EA8	Correlação de Pearson	,331**	,264**	,345**	,270**	,199**	,246**
	Covariância	,563	,458	,569	,369	,272	,374
EA7	Correlação de Pearson	,282**	,199*	,264**	,223**	,224**	<b>,265**</b>
	Covariância	,496	,357	,451	,316	,317	<b>,419</b>
EA9	Correlação de Pearson	<b>,378</b>	,335**	,356**	,269**	,257**	,267**
	Covariância	<b>,743</b>	,672	,680	,425	,406	,469
EA12	Correlação de Pearson	,338**	,242**	,275**	,218**	,212**	,265**
	Covariância	,579	,424	,457	,300	,292	,407
EA13	Correlação de Pearson	,339**	,267**	,283**	,259**	,158**	,119**
	Covariância	,555	,445	,449	,341	,207	,174
EA1	Correlação de Pearson	,331**	,345**	,264**	,270**	,199**	,246**
	Covariância	,563	,569	,458	,369	,272	,374
EA5	Correlação de Pearson	,398**	,268**	<b>,402****</b>	,292**	,291**	,283**
	Covariância	,709	,695	<b>,488</b>	,417	,417	,451

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As análises dos dados permitiram indicar que uma baixa correlação entre o Estresse Acadêmico e o Fenômeno do Impostor. A partir da correlação dos dados foram encontradas 1 correlações moderadas, 1 correlação baixa. Dadas as variáveis correlacionadas, observa-se uma variação positiva, mas sem aproximação com uma correlação perfeita. É importante salientar que o fato de não podermos classificá-las como variáveis independentes e variáveis dependentes, não podemos especificar qual variável oscila em função da outra.

Diante disso, as dimensões do Estresse Acadêmico: Falta de reconhecimento e Sobrecarga de Atividades, e os fatores do Fenômeno do Impostor: Falsidade e subestimação e Sorte, podem-se correlacionar da seguinte forma (Tabela 36).

**Tabela 36 - Correlação entre dimensões do Estresse Acadêmico e fatores do Fenômeno do Impostor**

		Falsidade e subestimação	Sorte
Falta de Reconhecimento	Correlação de Pearson	<b>,378</b>	<b>,265**</b>
	Covariância	<b>,743</b>	<b>,419</b>
Sobrecarga de atividades	Correlação de Pearson	<b>,402**</b>	<b>,291**</b>
	Covariância	<b>,695</b>	<b>,417</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Posto isso, verifica-se que a correlação que apresenta maior associação é entre a “Sobrecarga de atividades” e a “Falsidade e subestimação” (EA5/FI18), com correlação = 0,406, considerada, portanto, como uma correlação moderada. A que apresenta menor associação é entre a “Sobrecarga de atividades” e a “Sorte”, correlação = 0,383, a qual representa uma associação baixa.

As análises dos dados permitiram indicar que uma baixa correlação entre o Estresse Acadêmico e o Fenômeno do Impostor, totalizando 42 correlações. Desse modo, também se identifica que na percepção de Sorte, o resultado geral é baixo. Após, a análise das correlações utilizou-se a ANOVA para verificar e se existe uma diferença significativa entre as médias e se os fatores do Estresse Acadêmico e do Fenômeno do impostor exercem influencia um sobre o outro (Tabela 37).

**Tabela 37 – ANOVA entre Estresse Acadêmico e Fenômeno do Impostor**

		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Falsidade e subestimação	Entre os Grupos	42,742	4	10,686	6,587	,000
	Dentro dos Grupos	861,435	531	1,622		
	Total	904,177	535			
Sorte	Entre os Grupos	26,370	4	6,593	6,298	,000
	Dentro dos Grupos	555,839	531	1,047		
	Total	582,209	535			

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com base nas análises, averiguou-se que, apesar de uma baixa correlação encontrou-se uma relação na qual quanto mais o indivíduo acredita na “Falta de reconhecimento”, mais aumenta a percepção de “Falsidade e subestimação” e “Sorte” (ANEXOS).

Portanto, no tocante do objetivo IV “Analisar a relação entre o Estresse Acadêmico e os fatores do Fenômeno do Impostor”, e tendo em vista os resultados obtidos, é possível

concluir que a relação entre o Estresse Acadêmico e o Fenômeno do Impostor é baixa, não existindo uma relação forte entre as variáveis. Sendo assim, a hipótese **H4** – “O estresse acadêmico está positivamente relacionado ao desenvolvimento do Fenômeno do Impostor no contexto da Pós-graduação.” verdadeira, já que o Estresse Acadêmico está correlacionado de com o Fenômeno do impostor, ainda que as variáveis tenham apresentado baixos valores.

## 7.6 Estresse Acadêmico, Fenômeno do Impostor e *Coping*

As estratégias de *Coping* são as categorias básicas usadas para classificar como as pessoas lidam com os problemas. Esses mecanismos capturam as maneiras pelas quais as pessoas realmente respondem ao estresse (SKINNER, et al., 2003).

Com isso, e tendo em vista que se observou uma baixa correlação entre as variáveis, optou-se por analisar as estratégias de *Coping* tanto para o Estresse Acadêmico quanto para o Fenômeno do Impostor e assim atender ao objetivo “IV. Analisar a relação entre o Estresse Acadêmico os fatores do Fenômeno do Impostor e as estratégias de *Coping* no contexto da Pós-graduação em Administração”.

Primeiramente, apresenta-se a Tabela 38, onde estão ilustradas as correlações entre as variáveis do *Coping* e do Estresse Acadêmico, sendo válido mencionar que o coeficiente de correlação de *Pearson* não diferencia entre variáveis entre independentes e variáveis dependentes. Portanto, o valor da correlação entre X e Y é o mesmo entre Y e X (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JR., 2009).

**Tabela 38 – Correlação entre variáveis do Estresse acadêmico e do *Coping***

		EA8	EA7	EA9	EA12	EA13	EA1	EA5
C18	Correlação de Pearson	-,162**	-,166**	-,153**	-,057	-,111**	-,141**	-,101*
	Covariância	-,201	-,203	-,209	-,066	-,132	-,166	-,124
C6	Correlação de Pearson	-,201**	-,154**	-,199**	,067	-,189**	-,160	-,149**
	Covariância	-,216	-,162	-,235	-,067	-,195	-,163	-,159
C15	Correlação de Pearson	-,166**	-,169**	-,161**	-,117**	,059	-,094*	-,166**
	Covariância	-,186	-,187	-,199	-,123	,076	-,100	-,185
C1	Correlação de Pearson	-,257**	-,209**	-,136**	-,125**	-,182**	-,162**	-,177**
	Covariância	-,265	-,212	-,153	-,121	-,180	-,159	-,182
C13	Correlação de Pearson	-,039	-,036	,010	-,003	-,008	,034	-,001
	Covariância	-,063	-,057	,018	-,004	-,012	,052	-,001
C7	Correlação de Pearson	-,044	,000	-,014	-,010	-,062	,038	,005
	Covariância	-,065	,000	-,023	-,014	-,807	,053	,007

C2	Correlação de Pearson	<b>-,183**</b>	<b>-,153**</b>	<b>-119**</b>	<b>-,085*</b>	<b>-,105*</b>	<b>-,063</b>	<b>-,122**</b>
	Covariância	<b>-,254</b>	<b>-,209</b>	<b>-,181</b>	<b>-,111</b>	<b>-,140</b>	<b>-,084</b>	<b>-,168</b>
C8	Correlação de Pearson	<b>-,021</b>	<b>,015</b>	<b>,034</b>	<b>-,050</b>	<b>-,024</b>	<b>,002</b>	<b>,011</b>
	Covariância	<b>-,034</b>	<b>,023</b>	<b>,060</b>	<b>-,076</b>	<b>-,038</b>	<b>,003</b>	<b>,018</b>
C10	Correlação de Pearson	<b>,004</b>	<b>,020</b>	<b>-,037</b>	<b>,073</b>	<b>-,008</b>	<b>-,003</b>	<b>,018</b>
	Covariância	<b>,006</b>	<b>,029</b>	<b>-,060</b>	<b>,099</b>	<b>-,012</b>	<b>-,004</b>	<b>,026</b>
C12	Correlação de Pearson	<b>,111*</b>	<b>,117**</b>	<b>,101*</b>	<b>,149**</b>	<b>,073</b>	<b>,039</b>	<b>,096*</b>
	Covariância	<b>,157</b>	<b>,163</b>	<b>,158</b>	<b>,199</b>	<b>,099</b>	<b>,052</b>	<b>,135</b>
C16	Correlação de Pearson	<b>,025</b>	<b>,013</b>	<b>,042</b>	<b>,059</b>	<b>,090*</b>	<b>-,039</b>	<b>,017</b>
	Covariância	<b>,035</b>	<b>,018</b>	<b>,063</b>	<b>0,76</b>	<b>,119</b>	<b>-,050</b>	<b>,023</b>
C4	Correlação de Pearson	<b>,232**</b>	<b>,237**</b>	<b>,220**</b>	<b>,197**</b>	<b>,263**</b>	<b>,228**</b>	<b>,276**</b>
	Covariância	<b>,359</b>	<b>,361</b>	<b>,375</b>	<b>,287</b>	<b>,390</b>	<b>,335</b>	<b>,426</b>
C14	Correlação de Pearson	<b>,279**</b>	<b>,381**</b>	<b>,251**</b>	<b>,193**</b>	<b>,284**</b>	<b>,219**</b>	<b>,251**</b>
	Covariância	<b>,467</b>	<b>,628</b>	<b>,462</b>	<b>,303</b>	<b>,455</b>	<b>,349</b>	<b>,416</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As análises dos dados apresentados na Tabela 38 permitem indicar que uma baixa correlação entre o Estresse Acadêmico e o *Coping*. Dado as variáveis correlacionadas, observa-se uma variação negativa, mas sem aproximação com uma correlação perfeita.

É possível observar que as dimensões do Estresse Acadêmico: Falta de reconhecimento e Sobrecarga de Atividades, e as estratégias de *Coping*: Controle, Suporte social, Recusa, e Isolamento, podem-se correlacionar da seguinte forma (Tabela 39):

**Tabela 39 - Correlação entre Dimensões do Estresse acadêmico e estratégias de *Coping***

		Falta de Reconhecimento	Sobrecarga de trabalho
Controle	Correlação de Pearson	<b>-,209**</b>	<b>-,189**</b>
	Covariância	<b>-,212</b>	<b>-,195</b>
Suporte Social	Correlação de Pearson	<b>-,183**</b>	<b>-,122**</b>
	Covariância	<b>-,254</b>	<b>-,168</b>
Recusa	Correlação de Pearson	<b>,279**</b>	<b>,090*</b>
	Covariância	<b>,467</b>	<b>,119</b>
Isolamento	Correlação de Pearson	<b>,279**</b>	<b>,284**</b>
	Covariância	<b>,467</b>	<b>,455</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Diante do apresentado na Tabela 39, é possível observar que há uma correlação diretamente proporcional a Falta de reconhecimento e a estratégia de *Coping* de Isolamento. Além disso, a Sobrecarga de trabalho também está relacionada com a estratégia de Isolamento. Essa é uma forma de lidar com esse estresse, recusando-se a encarar os problemas, buscando, assim, atividades com a finalidade de se distrair. Sendo assim, quanto maior a falta de reconhecimento, menos ele planeja meios de lidar com aquilo que causa estresse.

Após a análise da correlação de *Pearson*, foi realizada uma análise de variância (ANOVA) entre os fatores do Estresse Acadêmico (Falta de reconhecimento e Sobrecarga de trabalho) e o *Coping* (Controle, Suporte Social, Recusa e Isolamento) (Tabela 40).

**Tabela 40 – ANOVA entre Estresse Acadêmico e Coping**

		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Controle	Entre os Grupos	4,372	4	1,093	1,326	,259
	Dentro dos Grupos	437,641	531	,824		
	Total	442,013	535			
Suporte Social	Entre os Grupos	7,164	4	1,791	1,306	,267
	Dentro dos Grupos	728,292	531	1,372		
	Total	735,455	535			
Recusa	Entre os Grupos	2,258	4	,565	,496	,739
	Dentro dos Grupos	604,426	531	1,138		
	Total	606,685	535			
Isolamento	Entre os Grupos	30,774	4	7,693	6,319	,000
	Dentro dos Grupos	646,532	531	1,218		
	Total	677,306	535			

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme observado na Tabela 40, a estratégia de que se sobressai sendo utilizada tanto entre aqueles que sentiam “Falta de reconhecimento”, quando pela “Sobrecarga de trabalho” foi a estratégia de *Coping* negativa “Isolamento”. A estratégia menos utilizada foi a “Recusa”.

Em seguida, foi analisado a correlação entre as variáveis do Fenômeno do Impostor e do *Coping*, podendo ser visualizado na Tabela 41.

**Tabela 41 - Correlação entre as variáveis do Fenômeno do Impostor e Coping**

		FI14	FI18	FI17	FI3	FI9	FI11
C18	Correlação de Pearson	-,097*	-,079	-,126**	-,044	-,114**	-,140**
	Covariância	-,113	-,094	-,143	-,042	-,107	-,146
C6	Correlação de Pearson	-,167**	-,158**	-,210**	-,066	-,164**	-,205**
	Covariância	-,169	-,163	-,206	-,053	-,134	-,186
C15	Correlação de Pearson	-,083	-,058	-,122**	-,047	-,192**	-,155**
	Covariância	-,088	-,063	-,125	-,040	-,163	-,146
C1	Correlação de Pearson	-,109*	-,093*	-,118**	-,073	-,116**	-,165**
	Covariância	-,106	-,092	-,111	-,057	-,091	-,143
C13	Correlação de Pearson	,065	,020	,086*	,092*	-,048	-,047
	Covariância	,098	,031	,126	,111	-,058	-,063
C7	Correlação de Pearson	,064	,019	,025	,093*	-,022	-,008
	Covariância	,089	,027	,034	,104	-,024	-,009
C2	Correlação de Pearson	-,059	-,068	-,107*	,035	-,111*	-,139**

	Covariância	-,077	-,090	-,136	,036	-,117	-,162
C8	Correlação de Pearson	-,059	-,109*	-,042	,018	-,062	-,116**
	Covariância	-,090	-,169	-,062	,022	-,076	-,158
C10	Correlação de Pearson	-,153**	-,105*	-,086*	-,089*	-,002	-,001
	Covariância	-,211	-,147	-,116	-,099	-,003	-,001
C12	Correlação de Pearson	-,002	-,049	-,002	,023	,118**	,055
	Covariância	-,003	-,067	-,003	,024	,126	,065
C16	Correlação de Pearson	-,080	-,065	-,034	-,055	,078	,030
	Covariância	-,103	-,085	-,043	-,057	,081	,035
C4	Correlação de Pearson	,279**	,299**	,275**	,196**	,178**	,281**
	Covariância	,406	,446	,390	,230	,209	,366
C14	Correlação de Pearson	,237**	,201**	,218**	,154**	,215**	,252**
	Covariância	,374	,324	,333	,195	,273	,356

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ao analisar a Tabela 41, foi encontrada somente correlações muito baixas. Dadas as variáveis correlacionadas, observa-se uma variação negativa.

Portanto, é possível observar, na Tabela 42, que os Fatores do Fenômeno do Impostor: Falsidade e subestimação e Sorte, e as estratégias de *Coping*: Controle, Suporte social, Recusa, e Isolamento, podem-se correlacionar da seguinte forma:

**Tabela 42 - Correlação entre Fatores do Fenômeno do Impostor e estratégias de *Coping***

		Falsidade e subestimação	Sorte
Controle	Correlação de Pearson	-,210**	-,205**
	Covariância	-,206	-,186
Suporte Social	Correlação de Pearson	-,109*	-,139**
	Covariância	-,169	-,162
Recusa	Correlação de Pearson	-,153**	,118**
	Covariância	-,211	,126
Isolamento	Correlação de Pearson	,299**	,281**
	Covariância	,446	,366

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Conforme a Tabela 42, é possível observar que há uma prevalência de correlação inversamente proporcional na maioria das dimensões. A maior correlação, representando uma correlação muito baixa (0,299) indica que, quanto mais o indivíduo tem uma sensação de “Falsidade e subestima” suas capacidades, mais ele busca estratégias de *Coping* de “Isolamento”. Isso pode ser justificado por meio do exposto por Neureiter e Traut-Mattausch (2016b), que indicam que pessoas com sentimentos de impostura temem perder conexão com outras pessoas (NEUREITER; TRAUT-MATTAUSCH, 2016b). Sendo assim, por medo de perder essa ligação, o indivíduo acaba por se isolar das pessoas.

A maior correlação relacionada ao sentimento de “Sorte”, diz respeito a quanto maior a sensação de sorte, mais ele se isola. Vale ressaltar que, assim como visto ao analisar o Estresse Acadêmico com o *Coping*, a estratégia mais utilizada também foi o “Isolamento”, classificada como uma estratégia de *Coping* negativa. Além disso, esses sentimentos de

impostura, também faz com que ele evite buscar ajuda de outras pessoas. Esses achados contrastam com os achados de Meuer, Lopes e Colauto (2019), para os quais o apoio da instituição e o “Suporte social” constituem para que eles superem as adversidades encontradas.

A Tabela 43 apresenta a ANOVA entre os fatores do FI e o *Coping*.

**Tabela 43 – ANOVA entre Fenômeno do Impostor e *Coping***

		Soma dos quadrados	dos df	Média dos quadrados	F	Sig.
Controle	Entre os Grupos	9,716	4	2,429	2,984	,019
	Dentro dos Grupos	432,297	531	,814		
	Total	442,013	535			
Suporte Social	Entre os Grupos	4,519	4	1,130	,821	,512
	Dentro dos Grupos	730,936	531	1,377		
	Total	735,455	535			
Recusa	Entre os Grupos	4,528	4	1,132	,998	,408
	Dentro dos Grupos	602,157	531	1,134		
	Total	606,685	535			
Isolamento	Entre os Grupos	23,812	4	5,953	4,837	,001
	Dentro dos Grupos	653,494	531	1,231		
	Total	677,306	535			

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No que tange aos fatores Fenômeno do Impostor e as estratégias de *Coping*. As estratégias mais utilizadas as estratégias de “Isolamento” e “Suporte Social”. A estratégia de “Isolamento”, é utilizada por aqueles que procuram se afastar dos colegas de atividades. Já a estratégia de “Suporte social”, por aqueles que buscam, ajudar e conselhos de colegas e amigos.

Tendo em vista os resultados apresentados, com relação ao objetivo V “Analisar a relação entre o Estresse Acadêmico os fatores do Fenômeno do Impostor e as estratégias de *Coping* no contexto da Pós-graduação em Administração”, conclui-se que existe uma baixa correlação entre os construtos Estresse Acadêmico e Fenômeno do Impostor e as estratégias de *Coping*. Sendo assim, é possível afirmar que a **H5** - “São utilizadas estratégias de *Coping* positivas para lidar com o Estresse Acadêmico e do Fenômeno do impostor”. É falsa. Pois, apesar de os fatores do Estresse Acadêmico e o *Coping*, e os fatores do Fenômeno do Impostor e o *Coping* terem uma correlação muito baixa, nela acontece com estratégias de *Coping* negativas e não positiva, como esperado. Mais especificamente, a experiência de trabalho pode resultar no desenvolvimento de estratégias de *Coping* mais bem desenvolvidos para lidar com medos provenientes do sentimento de impostura (SIGHTLER; WILSON, 2001).

O Quadro 24 sintetiza os principais resultados encontrados na perspectiva dos objetivos e Hipóteses desta pesquisa.

**Quadro 24 - Síntese dos objetivos, hipóteses e resultados**

<b>Objetivo específico</b>	<b>Hipótese formulada</b>	<b>Resultados</b>
Identificar o nível e as fontes de Estresse Acadêmico	Há um nível moderado de Estresse Acadêmico, estando suas fontes relacionadas à sobrecarga de trabalho.	Verdadeiro. O Estresse acadêmico vem principalmente de fonte relacionadas a sobrecarga de trabalho.
Identificar o índice do Fenômeno do Impostor	A maioria dos indivíduos na pós-graduação em administração tem sentimentos de impostura moderado.	Verdadeira. A maioria dos indivíduos tem sentimentos de impostura em nível moderado, representando 76,07% da amostra.
Examinar a relação entre o Estresse Acadêmico, o Fenômeno do Impostor, o <i>Coping</i> e as características sociais	H3: As características de grupos minorizados da população influenciam de forma positiva o desenvolvimento do estresse acadêmico e do fenômeno do impostor; H3.1: Os grupos minorizados, utilizam, majoritariamente, estratégias de <i>Coping</i> negativas para o enfrentamento do Estresse Acadêmico e do Fenômeno do Impostor.	Verdadeira. Constatou-se que com exceção dos negros da pesquisa, todos os outros grupos observados utilizavam estratégias de <i>coping</i> positivas, portanto, a hipótese H3 é verdadeira. Assim como confirma a H3.1, já que as estratégias de <i>Coping</i> negativas para o enfrentamento do Estresse Acadêmico e do Fenômeno do Impostor são utilizadas pela amostra negra da pesquisa.
Analisar a relação entre o estresse acadêmico e os fatores do Fenômeno do Impostor	O estresse acadêmico está positivamente relacionado ao desenvolvimento do Fenômeno do Impostor no contexto da Pós-graduação.	Verdadeiro. Tendo em vista os fatores do EA e FI tiveram uma correlação muito baixa. Apesar disso, ao analisar a diferença entre as médias (ANOVA) observou-se um aumento pequeno, mas constante quando se tratava da relação entre os fatores do EA e FI.
Analisar a relação entre o Estresse Acadêmico, os fatores do Fenômeno do Impostor e as estratégias de <i>Coping</i> .	São utilizadas estratégias de <i>Coping</i> positivas para lidar do Estresse Acadêmico e o Fenômeno do impostor.	falso. A correlação dos fatores do EA e C e do FI e C tiveram uma correlação muito baixa. Quando observado as análises de variáveis do EA, a estratégia mais utilizada pela amostra foi o Isolamento. No que tange ao FI, o Isolamento também se sobressaiu como estratégia de <i>Coping</i> mais utilizada, portanto, a estratégia para lidar com o EA e o FI trata-se de uma estratégia negativa. Portanto, são utilizadas estratégias negativas e não positivas, como esperado.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme apresentado no Quadro 24, todos os objetivos da presente pesquisa foram alcançados. Todas as hipóteses dessa pesquisa foram suplantadas. A seguir serão apresentadas as considerações finais e conclusões do presente estudo.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

A presente pesquisa tinha como objetivo responder ao questionamento “*Qual a relação em o Estresse Acadêmico, o Fenômeno do Impostor e Coping no contexto da Pós-graduação em Administração?*”. Pretendendo-se responder a esse questionamento, bem como confirmar ou recusar as hipóteses adotadas na pesquisa, foram identificadas as relações entre o Estresse Acadêmico, o Fenômeno do Impostor e as estratégias de *Coping* Toulousiano utilizadas. Ademais, buscou-se investigar as relações do Estresse Acadêmico e o Fenômeno do Impostor entre os docentes e discentes da pós-graduação na área de administração.

Para tanto estabeleceu-se cinco objetivos específicos. Como primeiro objetivo a pesquisa buscou “Identificar o nível e as fontes de Estresse Acadêmico”. Após uma análise descritiva das variáveis do Estresse Acadêmico percebeu-se a amostra é caracterizada em sua maioria por docentes e discentes que vivenciam as fontes de estresse de forma baixa (2,169 *versus* 2,711), sendo as questões ligadas ao volume ou à sobrecarga de atividades as que obtiveram, em geral, maiores pontuações.

Nota-se que, tanto para a amostra docente, quanto para a discente, com relação ao Estresse Acadêmico percebeu-se que o tempo para realizar as atividades inerentes da pós-graduação era visto como uma fonte de estresse. Esse estresse proveniente da falta de tempo para cumprir as atividades ainda era agravado pela forma como as atividades são distribuídas na pós-graduação tanto para a amostra de discentes quando docente.

Diante do apresentado, no que diz respeito a primeira hipótese formulada para esse estudo “Há um nível moderado de Estresse Acadêmico, estando suas fontes relacionadas à sobrecarga de trabalho.”, foi possível afirmar que, apesar de o nível de estresse entre as amostras ser baixo, o estresse é proveniente das fontes oriundas do pouco tempo para realizar as atividades em contraste com o grande volume de atividades, gerando na sobrecarga de trabalho, confirmando, assim, a primeira hipótese.

Em seguida estabeleceu-se como segundo objetivo “Identificar o nível dos fatores Fenômeno do Impostor”. Segundo os resultados da pesquisa, a amostra é caracterizada em sua maioria, por indivíduos que vivenciam sentimentos impostores de forma moderada. As características que se sobressaíram estão mais atreladas a sentimentos de dúvidas em relação à capacidade de obter sucesso, medo de falhar, subestimação das capacidades próprias e superestimação das capacidades dos colegas. Além disso, constatou-se que 76,07% da amostra,

representando 405 questionários válidos, apresentou sentimentos de impostura em níveis moderado.

Pelo apresentado e com base na Hipótese 2 que havia sido definida como “A maioria dos indivíduos na pós-graduação em administração tem sentimentos de impostura moderado”, é possível afirmar que, a maioria da amostra é formada de indivíduos com sentimentos de impostura em níveis moderado, sendo assim, a H2 é verdadeira.

Em seguida, estipulou-se como terceiro objetivo específico do presente estudo “Examinar a relação do Estresse Acadêmico, o Fenômeno do Impostor, o *Coping* com as categorias sociais”. Para atingir ao objetivo foi realizado uma ANOVA com os fatores do Estresse Acadêmico, Fenômeno do Impostor, *Coping* e as características da amostra.

Com base nas análises feitas foi possível concluir que mulheres sofrem mais que homens com o Estresse Acadêmico e com Fenômeno do Impostor, visto que elas buscam como estratégia de enfrentamento o “Suporte social”, enquanto os homens se utilizam-se mais do “Controle”.

Quanto à prática de atividade física, quase metade da amostra afirma fazê-lo mais de três vezes por semana. Essas pessoas sofrem menos com o estresse e a estratégia de *Coping* mais utilizadas por elas é o “Controle”. Entre aqueles que não praticam exercícios, estes sofrem mais com o Fenômeno do Impostor e utilizam a estratégia de “Isolamento” como estratégia para lidar com as pressões.

Para a cor da pele, os que se posicionaram categoria 5 (pele mais escura) são os que mais sofrem com o Estresse Acadêmico e o Fenômeno do Impostor. Além disso, as estratégias que mais usam são, respectivamente, “Isolamento” e “Recusa”, respectivamente, estratégias de *Coping* negativas. No que tange à religião e ao Estresse Acadêmico, aqueles que se diziam mais religiosos (nível 5 da escala) enfrentavam melhor o estresse. O mesmo não aconteceu com os fatores do Fenômeno do Impostor.

Por fim, no grupo social sobressaiu-se que quanto mais elevada a percepção acerca da sua renda média, comparada à do grupo, menos estresse vivencia. O contrário acontece no grupo que tem a menor percepção sobre sua renda média em relação ao seu grupo. Em relação ao FI, ele é maior entre aqueles que tem a percepção mais elevada sobre sua renda em relação ao seu grupo. Para essa variável, as estratégias de *Coping* negativo se sobressaem no grupo com menor percepção sobre o grupo social ao qual pertence.

Portanto, com base na Hipótese 3 – “As características de grupos minorizados da população influenciam de forma positiva o desenvolvimento do Estresse Acadêmico e do

Fenômeno do Impostor.” Apesar de as mulheres serem a maioria na pesquisa, elas sofrem mais com o estresse e o FI, assim como os discentes, que são maioria. No que tange à realização de atividade física e a religião, que são estratégias de *Coping*, a maioria da amostra que pratica essas atividades sofrem menos com o estresse. Por fim, o grupo minorizado de negros sofrem mais tanto com o estresse como com o Fenômeno do Impostor e utilizam estratégias de *Coping* negativas. Diante disso, é possível afirmar que essas características na população minorizada influenciam no desenvolvimento do estresse e do FI. Assim como, a hipótese, H3.1: Os grupos minorizados, utilizam, majoritariamente, estratégias de *Coping* negativas para o enfrentamento do Estresse Acadêmico e do Fenômeno do Impostor -, pode ser confirmada.

Como quarto objetivo a pesquisa buscou “Examinar a relação do Estresse Acadêmico e os fatores do Fenômeno do Impostor no contexto da Pós-graduação em Administração”. A partir dos resultados obtidos, baseado na correlação de *Pearson*, foi possível concluir que a relação entre o Estresse Acadêmico e o Fenômeno do Impostor é baixa. Não existindo uma relação forte entre as variáveis dos construtos em análise. Sendo assim, diante da quarta hipótese formulada – “O Estresse Acadêmico está positivamente relacionado ao desenvolvimento do Fenômeno do Impostor no contexto da Pós-graduação.” – Foi possível estabelecer uma relação pequena, já que o Estresse Acadêmico está correlacionado de forma muito baixa com o Fenômeno do Impostor. Apesar disso, ao analisar a diferença entre as médias (ANOVA) observou-se um aumento pequeno, mas constante, quando se tratava da relação entre os fatores do Estresse Acadêmico e do Fenômeno do Impostor.

Por fim, estabeleceu-se como quinto objetivo, “Analisar a relação entre o Estresse Acadêmico os fatores do Fenômeno do Impostor e as estratégias de *Coping* no contexto da Pós-graduação em Administração”. Para que fosse possível alcançar este objetivo, tendo em vista que o Estresse Acadêmico e o Fenômeno do Impostor apresentaram uma correlação muito baixa entre si, decidiu-se analisar as estratégias de *Coping* de cada um dos construtos de forma individualizada.

Após as análises, concluiu-se que existe uma baixa correlação entre as estratégias de *Coping* e o Estresse Acadêmico e uma correlação muito baixa entre o Fenômeno do Impostor e as estratégias de *Coping*, apontando que as estratégias de *Coping* que podem não estar sendo utilizadas com a finalidade de enfrentamento dessas duas variáveis. Com isso, a Hipótese 5 - São utilizadas estratégias de *Coping* positivas para lidar do Estresse Acadêmico e do Fenômeno do Impostor – pode ser considerada nula. Vale ressaltar que, na análise ANOVA, foi encontrada uma relação positiva entre a utilização da estratégia de isolamento (estratégia negativa) entre

os fatores do Estresse Acadêmico e os do Fenômeno do Impostor. Portanto, trata-se de uma hipótese nula, pois apesar das estratégias de *Coping* serem utilizadas de forma baixa, a estratégia que se sobressaiu foi de *Coping* negativo (Isolamento) e não positiva, como esperado.

Como conclusões para este estudo, é possível afirmar que os acadêmicos da pós-graduação *stricto sensu* na área de administração, têm baixas médias das fontes de Estresse Acadêmico. Apesar disso, foi visto que os sentimentos de impostura são vivenciados de forma moderada a intensa pelos acadêmicos. Porém, foi encontrada uma correlação muito baixa entre o Estresse Acadêmico e o Fenômeno do Impostor. No que tange às características sociais da população não foram encontradas relações significativas entre o Estresse Acadêmicos e essas características. Para o Fenômeno do Impostor, apesar de as características serem um pouco mais significantes também não é possível afirmar que essas características interferem nos sentimentos de impostura.

Ao buscar compreender a correlação entre as variáveis do Estresse Acadêmico e o Fenômeno do Impostor constatou-se uma correlação muito baixa. Com isso, a pesquisa buscou compreender se essa correlação era baixa tendo em vista que era utilizadas estratégias de *Coping* com a finalidade de enfrentar o Estresse Acadêmico e ao Fenômeno do Impostor vivenciado. Diante disso, constatou-se uma baixa correlação nas duas análises. Ainda se encontrou que a estratégia mais utilizada (maior carga fatorial) para ambos os constructos foi a de “Isolamento”, sendo considerada uma estratégia de *Coping* negativa, pois não tem a finalidade de superar o problema, mas sim esquivar-se.

As contribuições desta pesquisa para a área acadêmica são pertinentes por avançar na literatura empírica que alinha fenômenos como o contexto acadêmico, de modo a desenvolver um modelo que tem o intuito de prever as estratégias para lidar com o Estresse Acadêmico e Fenômeno do impostor a partir do conceito do *Coping*. No que se refere ao *Coping*, têm sido utilizadas estratégias negativas, e não positivas com o intuito de lidar com o estresse e o Fenômeno do Impostor.

Por fim, este estudo apresentou, contudo, algumas limitações que não foram suplantadas. Discutem-se, estas limitações, bem como recomendações para estudos futuros que, conseqüentemente, poderão solucioná-las.

Por se tratar de uma pesquisa de campo, envolvendo duas amostras distintas, não foi possível a obtenção de questionários com números aproximados foi dificultada. Os resultados ora encontrados nesta pesquisa não podem ser generalizados, devido a ocorrência da

amostragem ter sido não probabilística, por conveniência, também não é possível generalizar os resultados.

Espera-se, com base no modelo proposto para esta pesquisa, que outros pesquisadores possam dar continuidade a este modelo, utilizando-se de outras técnicas de análise multivariada que permitam ampliar, cada vez mais, o conhecimento sobre os fenômenos estudados – Estresse, Fenômeno do Impostor e *Coping*.

Em futuras pesquisas, esses fenômenos poderiam ser examinados em uma perspectiva longitudinal (que analisa elementos amostrais em diferentes períodos de tempo), com diferentes cursos, fazendo, inclusive, um comparativo entre outros países e com a utilização de diferentes técnicas de análise multivariada dos dados. Além disso, torna-se relevante uma pesquisa qualitativa a fim de adicionar uma maior complexidade e detalhes as informações obtidas. O principal foco para panoramas futuros é compreender, ainda mais, o estresse e o Fenômeno do Impostor no contexto acadêmico.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, M. G. M.; CHOR, D.; FAERSTEIN, E.; LOPES, C. D. S.; WERNECK, G. L. Versão resumida da "job stress scale": adaptação para o português. **Revista de Saúde Pública**, v. 38, p. 164-171, 2004.
- ALVES, M. N.; OLIVEIRA, E. A. M. O efeito do desemprego no stress e coping dos professores do 2º ciclo. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 9, n. 2, p. 335-347, 2008.
- ANDOLHE, R.; BARBOSA, R. L.; OLIVEIRA, E. M. D.; COSTA, A. L. S.; PADILHA, K. G. Stress, coping and burnout among Intensive Care Unit nursing staff: associated factors. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 49, n. SPE, p. 58-64, 2015.
- ANTONIAZZI, A. S.; DELL'AGLIO, D. D.; BANDEIRA, D. R. O conceito de coping: uma revisão teórica. **Estudos de psicologia (Natal)**. Vol. 3, n. 2 (jul./dez. 1998), p. 273-294, 1998.
- BADAWY, R. L.; GAZDAG, B. A.; BENTLEY, J. R.; BROUER, R. L. Are all impostors created equal? Exploring gender differences in the impostor phenomenon-performance link. **Personality and Individual Differences**, v. 131, p. 156-163, 2018.
- BAND, E. B.; WEISZ, J. R. How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. **Developmental Psychology**, v. 24, n. 2, p. 247, 1988.
- BEDEWY, D.; GABRIEL, A. Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. **Health psychology open**, v. 2, n. 2, p. 2055102915596714, 2015.
- BERNARD, D. L.; LIGE, Q. M.; WILLIS, H. A.; SOSOO, E. E.; NEBLETT, E. W. Impostor phenomenon and mental health: The influence of racial discrimination and gender. **Journal of counseling psychology**, v. 64, n. 2, p. 155, 2017.
- BISQUERRA, R.; SARRIERA, J. C.; MATÍNEZ, F. **Introdução à Estatística: enfoque informático com o pacote estatísticos SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BRAUER, K.; WOLF, A. Validation of the German-language Clance impostor phenomenon scale (GCIPS). **Personality and Individual Differences**, v. 102, p. 153-158, 2016.
- BREMS, C.; BALDWIN, M. R.; DAVIS, L.; NAMYNIUK, L. The imposter syndrome as related to teaching evaluations and advising relationships of university faculty members. **The Journal of Higher Education**, v. 65, n. 2, p. 183-193, 1994.
- BRONSTEIN, P.; FARNSWORTH, L. Gender differences in faculty experiences of interpersonal climate and processes for advancement. **Research in Higher Education**, v. 39, n. 5, p. 557-585, 1998.
- CALAIS, S. L.; ANDRADE, L. M. B.; LIPP, M. E. N. Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens. **Psicologia: Reflexão e crítica**, p. 257-263, 2003.
- CAPELO, R.; POCINHO, M. Estratégias de coping: contributos para a diminuição do stress docente. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 17, n. 2, p. 282-294, 2016.

CARLOTTO, MARY S.; CÂMARA, S. G.; DIEHL, L.; ELY, K.; FREITAS, I. M.; DE AZEREDO SCHNEIDER, G. Estressores Ocupacionais e Estratégias de Enfrentamento. **Revista Subjetividades**, v. 18, n. 1, p. 92-105, 2018.

CARVER, C. S.; SCHEIER, M. F.; WEINTRAUB, J. K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach. **Journal of personality and social psychology**, v. 56, n. 2, p. 267, 1989.

CBN. **Capex bloqueia mais 2.700 bolsas de pós-graduação no país e outras 1.700 no exterior**. 2019. Disponível em: <<https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/262794/capes-bloqueia-mais-2700-bolsas-de-pos-graduacao-n.htm>>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2020.

CHAMON, E. M. Q. O. Estresse e estratégias de enfrentamento: o uso da escala Toulousaine no Brasil. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 6, n. 2, p. 43-64, 2006.

CHASSANGRE, K.; CALLAHAN, S. «J'ai réussi, j'ai de la chance... je serai démasqué»: revue de littérature du syndrome de l'imposteur. **Pratiques Psychologiques**, v. 23, n. 2, p. 97-110, 2017.

CISCON-EVANGELISTA, M. R.; SOUZA, M. L.; MENANDRO, P. R. M. Agradecimentos: dificuldades, conquistas e rede social de apoio de estudantes de Pós-Graduação stricto sensu. **Revista da SPAGESP**, v. 16, n. 1, p. 12-27, 2015.

CLANCE, P. R. **The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success**. Peachtree Pub Ltd, 1985.

\_\_\_\_\_ ; IMES, S. A. The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. **Psychotherapy: Theory, Research & Practice**, v. 15, n. 3, p. 241, 1978.

\_\_\_\_\_ ; DINGMAN, D.; REVIERE, S. L.; STOBBER, D. R. Impostor phenomenon in an interpersonal/social context: Origins and treatment. **Women & therapy**, v. 16, n. 4, p. 79-96, 1995.

\_\_\_\_\_ ; OTOOLE, M. A. The imposter phenomenon: An internal barrier to empowerment and achievement. **Women & Therapy**, v. 6, n. 3, p. 51-64, 1987.

CLARK, M.; VARDEMAN, K.; BARBA, S. Perceived inadequacy: A study of the imposter phenomenon among college and research librarians. **College & Research Libraries**, v. 75, n. 3, p. 255-271, 2014.

COKLEY, K.; MCCLAIN, S.; ENCISO, A.; MARTINEZ, M. 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**, v. 41, n. 2, p. 82-95, 2013.

COSTA, E. S.; LEAL, I. P. Estratégias de *coping* em estudantes do Ensino Superior. **Análise Psicológica**, 2006, 24.2: 189-199.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto. In: **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2010.

DAMIÃO, E. B. C.; ROSSATO, L. M.; OLIVEIRA F. L. R.; DIAS, V. C. Inventário de estratégias de enfrentamento: um referencial teórico. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 43, p. 1199-1203, 2009.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. **Cidade: Editora**, 2005.

CONROY, D. E.; KAYE, M. P.; FIFER, A. M. Cognitive links between fear of failure and perfectionism. **Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy**, v. 25, n. 4, p. 237-253, 2007.

Conselho Nacional de Educação (CNE). **RESOLUÇÃO No 7, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2017**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78281-rces007-17-pdf/file>> Acesso em: 29 de ago. de 2019.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Os critérios da avaliação**. CAPES, 2007. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo\\_10\\_08\\_07.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_10_08_07.pdf) Acesso em: 30 de ago. de 2019.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório de Avaliação quadrienal 2017: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo**. CAPES, 2017. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-Administracao-quadrienal.pdf>> Acesso em: 25 de março de 2019.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Definição dos cursos de pós-graduação**. Capes, 1965. Disponível em: < [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwiu4bf8\\_KjkAhVAILkGHbDPAtYQFjABegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.capes.gov.br%2Fimages%2Fstories%2Fdownload%2Flegislacao%2FParecer\\_CESU\\_977\\_1965.doc&usg=AOvVaw24eGGEmpdFA5CcAfK82W4RR](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKEwiu4bf8_KjkAhVAILkGHbDPAtYQFjABegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.capes.gov.br%2Fimages%2Fstories%2Fdownload%2Flegislacao%2FParecer_CESU_977_1965.doc&usg=AOvVaw24eGGEmpdFA5CcAfK82W4RR)> Acesso em: 29 de ago. de 2019.

CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. Análise Multivariada para cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2014.

COSTA, E. S.; LEAL, I. P. Estratégias de *coping* em estudantes do Ensino Superior. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 2, p. 189-199, 2006.

COSTA, E. G.; NEBEL, L. O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Polis: Revista Latinoamericana**, v. 17, n. 50, p. 14, 2018.

ESPARBÈS, S.; SORDES-ADER, F.; TAP, P. Présentation de l'échelle de coping, *in* Les stratégies de coping, Journées du Labo PCS 93. St Criq (Actes), pp. 89 -107.1993.

- FARO, A. Estresse e distresse: estudo com a escala de faces em Aracaju (SE). *Trends in Psychology / Temas em Psicologia*. Vol. 23, no 2, 341-354, 2015. DOI: 10.9788/TP2015.2-08.
- FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS-2**. Bookman, 2009.
- FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J. A. Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson (r). *Revista Política Hoje*, Vol. 18, n. 1, 2009.
- FOLKMAN, S. The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, stress, and coping*, v. 21, n. 1, p. 3-14, 2008.
- FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. S. An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of health and social behavior*, p. 219-239, 1980.
- FOLKMAN, S.; LAZARUS, R. S. If it changes it must be a process: study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of personality and social psychology*, v. 48, n. 1, p. 150, 1985.
- FOLKMAN, S.; MOSKOWITZ, J. T. Coping: Pitfalls and promise. *Annu. Rev. Psychol.*, v. 55, p. 745-774, 2004.
- FREIRES, L. A.; SOUSA, E. A. D.; LOURETO, G. D. L.; MONTEIRO, R. P.; GOUVEIA, V. V. Estresse Acadêmico: Adaptação e evidências psicométricas de uma medida. *Psicologia em Pesquisa*, v. 12, n. 3, p. 22-32, 2018.
- FRENCH, B. F.; ULLRICH-FRENCH, S. C.; FOLLMAN, D. The psychometric properties of the Clance Impostor Scale. *Personality and Individual Differences*, v. 44, n. 5, p. 1270-1278, 2008.
- GARCÍA, N. B.; ZEA, R. M. Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquia*, v. 3, n. 2, p. 55-82, 2011.
- GARCÍA-ROS, R.; PÉREZ-GONZÁLEZ, F.; PÉREZ-BLASCO, J.; NATIVIDAD, L. A. Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista latinoamericana de psicología*, v. 44, n. 2, p. 143-154, 2012.
- GIBSON-BEVERLY, G.; SCHWARTZ, J. P. Attachment, entitlement, and the impostor phenomenon in female graduate students. *Journal of College Counseling*, v. 11, n. 2, p. 119-132, 2008.
- GILLESPIE, N. A.; WALSH, M.; WINEFIELD, A. H.; DUA, J.; STOUGH, C. Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & Stress*, 15(1), 53–72.2001.
- GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>> Acesso em: 25 de março de 2019.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas S.A., 2014.

HEAD, J.; HILL, F.; MAGUIRE, M. Stress and the post graduate secondary school trainee teacher: A British case study. **Journal of Education for Teaching**, v. 22, n. 1, p. 71-84, 1996.

HIRSCH, C. D.; BARLEM, E. L. D.; ALMEIDA, L. K. D.; TOMASCHEWSKI-BARLEM, J. G.; FIGUEIRA, A. B.; LUNARDI, V. L. Estratégias de coping de acadêmicos de enfermagem diante do estresse universitário. **Rev. Bras. Enferm**, v. 68, n. 5, p. 783-90, 2015.

HIRSCHLE, A. L. T.; GONDIM, S. M. G.; ALBERTON, G. D.; FERREIRA, A. D. S. M. Estresse e bem-estar no trabalho: o papel moderador da regulação emocional. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 19, n. 1, p. 532-540, 2019.

HUTCHINS, H. M. Outing the imposter: A study exploring imposter phenomenon among higher education faculty. **New Horizons in Adult Education and Human Resource Development**, v. 27, n. 2, p. 3-12, 2015.

\_\_\_\_\_; PENNEY, L. M.; SUBLETT, L. W. What imposters risk at work: Exploring imposter phenomenon, stress coping, and job outcomes. **Human Resource Development Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 31-48, 2018.

\_\_\_\_\_; RAINBOLT, H. What triggers imposter phenomenon among academic faculty? A critical incident study exploring antecedents, coping, and development opportunities. **Human Resource Development International**, v. 20, n. 3, p. 194-214, 2017.

HOANG, Q. The impostor phenomenon: Overcoming internalized barriers and recognizing achievements. **The Vermont Connection**, v. 34, n. 1, p. 6, 2013.

JÖSTL, G.; BERGSMANN, E.; LUFTENEGGER, M.; SCHOBBER, B.; SPIEL, C. When will they blow my cover? The impostor phenomenon among Austrian doctoral students. **Journal of Psychology**, v. 220, n. 2, p. 109, 2012.

HAIR, Jr.; BABIN, B., MONEY, A.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Bookman Companhia Ed, 2005.

KING, J. E.; COOLEY, E. L. Achievement orientation and the impostor phenomenon among college students. **Contemporary Educational Psychology**, v. 20, n. 3, p. 304-312, 1995.

LANE, J. A. The imposter phenomenon among emerging adults transitioning into professional life: Developing a grounded theory. **Adultspan Journal**, v. 14, n. 2, p. 114-128, 2015.

\_\_\_\_\_; LANE, A. M.; KYPRIANOU, A. Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. **Social Behavior and Personality: an international journal**, v. 32, n. 3, p. 247-256, 2004.

LATAACK, J. Coping with job stress: Measures and future directions for scale development. **Journal of Applied Psychology**, 71: 377-385, 1986.

\_\_\_\_\_; KINICKI, A. J.; PRUSSIA, G. E. An integrative process model of coping with job loss. **Academy of Management Review**, v. 20, n. 2, p. 311-342, 1995.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress, appraisal, and coping**. Springer publishing company, 1984.

\_\_\_\_\_.; LAUNIER, R. Stress-related transactions between person and environment. In: **Perspectives in interactional psychology**. Springer, Boston, MA, 1978. p. 287-327.

LEONHARDT, M.; BECHTOLDT, M. N.; ROHRMANN, S. All Impostors Aren't Alike Differentiating the Impostor Phenomenon. **Frontiers in psychology**, v. 8, p. 1505, 2017.

LUCA, L.; NORONHA, A. P. P.; QUELUZ, F. N. F. R. Relações entre estratégias de coping e adaptabilidade acadêmica em estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 2, p. 169-176, 2018.

MACENA, C. S.; LANGE, E. S. N. A incidência de estresse em pacientes hospitalizados. **Psicologia Hospitalar**, v. 6, n. 2, p. 20-39, 2008.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

MAK, K. K. L.; KLEITMAN, S.; ABBOTT, M. J. Impostor Phenomenon Measurement Scales: A Systematic Review. **Frontiers in psychology**, v. 10, 2019.

MATOS, P. A. V. C. **Síndrome do impostor e auto-eficácia de minorias sociais: alunos de contabilidade e administração**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_.; MACEDO, C. G., BERTASSI, A. L.; NAZARETH, L. G. C.; MATOS, R. C. A. Cola na escola de negócios e sua relação com a síndrome do impostor. **Caderno Profissional de Administração da UNIMEP**, v. 8, n. 2, p. 1-19, 2018.

MCELWEE, R.; YURAK, T. J. The phenomenology of the impostor phenomenon. **Individual Differences Research**, v. 8, n. 3, p. 184-197, 2010.

MCGREGOR, L. N.; GEE, D. E.; POSEY, K. E. I feel like a fraud and it depresses me: The relation between the imposter phenomenon and depression. **Social Behavior and Personality: an international journal**, v. 36, n. 1, p. 43-48, 2008.

MELO, L. P.; CARLOTTO, M. S.; RODRIGUEZ, S. Y. S.; DIEHL, L. Estratégias de enfrentamento (*coping*) em trabalhadores: revisão sistemática da literatura nacional. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 68, n. 3, p. 125-144, 2016.

MEURER, A. M. "Eis o melhor e o pior de mim: fenômeno impostor e comportamento acadêmico na pós-graduação stricto sensu da área de negócios". **Dissertação** (Mestrado em Administração). Faculdade de Administração, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 228. 2015.

MEURER, A. M.; COSTA, F. Eis o Melhor e o Pior de Mim: Fenômeno Impostor e Comportamento Acadêmico na Pós-Graduação Stricto Sensu dos Cursos da Área de Negócios. **XIX USP International Conference in Accounting**. São Paulo – SP, 24 a 26 de julho de 2019.

MEURER, A. M.; LOPES, I. F.; COLAUTO, R. D. AUTOEFICÁCIA E ESTRATÉGIAS DE COPING DE DISCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS. XIII Congresso Anpcont. São Paulo – SP, 15 a 18 de junho, 2019.

MONDARDO, A. H.; PEDON, E. A. Estresse e desempenho acadêmico em estudantes universitários. **Revista de Ciências Humanas**, v. 6, n. 6, p. 159-180, 2005.

MURTA, S. G.; TRÓCCOLI, B. T. Avaliação de intervenção em estresse ocupacional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 20 n. 1, pp. 039-047 2004.

NASCIMENTO, M. G.; SILVA, T. P. S.; COLARES, V. Fatores relacionados ao estresse entre universitários de odontologia: revisão sistemática da literatura. **Revista Interdisciplinar de Estudos em Saúde**, v. 6, n. 2, 2018.

NEUREITER, M.; TRAUT-MATTAUSCH, E. Inspecting the dangers of feeling like a fake: an empirical investigation of the impostor phenomenon in the world of work. **Frontiers in psychology**, v. 7, p. 1445, 2016a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. An inner barrier to career development: Preconditions of the impostor phenomenon and consequences for career development. **Frontiers in psychology**, v. 7, p. 48, 2016b.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Two sides of the career resources coin: Career adaptability resources and the impostor phenomenon. **Journal of Vocational Behavior**, v. 98, p. 56-69, 2017.

NODARI, N. L.; ARAÚJO FLOR, S. R.; RIBEIRO, A. S.; CARVALHO, G. J.; ALBUQUERQUE HAYASIDA, N. M. Estresse, conceitos, manifestações e avaliação em saúde: revisão de literatura. **Saúde e Desenvolvimento Humano**, v. 2, n. 1, p. 61-74, 2014.

NUNES, O.; BRITES, R.; PIRES, M.; HIPÓLITO, J. Escala Toulousiana de coping – reduzida manual técnico de utilização. Centro de Investigação em Psicologia - Universidade Autónoma de Lisboa. 2014.

OLIVEIRA, M. G. M.; CARDOSO, C. L. Stress e trabalho docente na área de saúde. **Estudos de Psicologia**, v. 28, n. 2, p. 135-141, 2011.

PAIVA, K. C. M.; SARAIVA, L. A. S. Estresse ocupacional de docentes do ensino superior. **Revista de Administração-RAUSP**, v. 40, n. 2, p. 145-158, 2005.

PAPATHANASIOU, I. V.; TSARAS, K.; NEROLIATSIU, A; ROUPA, A. Stress: Concepts, theoretical models and nursing interventions. **American Journal of Nursing Science**, v. 4, n. 2-1, p. 45-50, 2015.

PARKMAN, A. The imposter phenomenon in higher education: Incidence and impact. **Journal of Higher Education Theory and Practice**, v. 16, n. 1, p. 51, 2016.

PASCHOAL, T.; TAMAYO, A. Validação da escala de estresse no trabalho. **Estudos de psicologia**, v. 9, n. 1, p. 45-52, 2004.

- PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? **Cadernos EBAPE. BR**, v. 13, n. 1, p. 1-18, 2015.
- PETEET, B. J.; BROWN, C. M.; LIGE, Q. M.; LANAWAY, D. A. Impostorism is associated with greater psychological distress and lower self-esteem for African American students. **Current Psychology**, v. 34, n. 1, p. 154-163, 2015.
- PINHEIRO, F. A.; TRÓCCOLI, B. T.; TAMAYO, M. R. Mensuração de *coping* no ambiente ocupacional. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 19, n. 2, p. 153-158, 2003.
- PINOTTI, S. A. G. Stress no professor: fontes, sintomas e estratégias de controle. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v. 9, n. 2, p. 207-216, 2005.
- PRADO, C. E. P. Estresse ocupacional: causas e consequências. **Rev. bras. med. trab**, v. 14, n. 3, p. 285-289, 2016.
- RAMOS, F. P.; ENUMO, S. R. F.; PAULA, K. M. P. Motivational Theory of Coping: A developmental proposal for the analysis of coping with stress. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 32, n. 2, p. 269-279, 2015.
- RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S.; WANDERLEY, J. C. V.; CORREIA, L. M.; PERES, M. H. M. Pesquisa social: métodos e técnicas. 14. Reimpr. **São Paulo: Atlas**, 2012.
- RODRIGUES, A.; PAULO, E. Introdução à análise multivariada. In: CORRAR, L.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M.; RODRIGUES, A. **Análise multivariada para os cursos de administração, ciências contábeis e economia**. [S.l: s.n.], 2011.
- SAKULKU, J.; ALEXANDER, J. The impostor phenomenon. **International Journal of Behavioral Science**, v. 6, n. 1, p. 75-97, 2011.
- SADIR, M. A.; BIGNOTTO, M. M.; LIPP, M. E. N. Stress e qualidade de vida: influência de algumas variáveis pessoais. **Paideia**, v. 20, n. 45, p. 73-81, 2010.
- SADIR, M. A.; LIPP, M. E. N. As fontes de stress no trabalho. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 1, n. 1, p. 114-126, 2009.
- SAVÓIA, M. G.; SANTANA, P. R.; MEJIAS, N. P. Adaptação do inventário de Estratégias de Coping<sup>1</sup> de Folkman e Lazarus para o português. **Psicologia usp**, v. 7, n. 1-2, p. 183-201, 1996.
- SEPTEMBER, A. N.; MCCARREY, M.; BARANOWSKY, A.; PARENT, C.; SCHINDLER, D. The relation between well-being, impostor feelings, and gender role orientation among Canadian university students. **The Journal of Social Psychology**, v. 141, n. 2, p. 218-232, 2001.
- SIGHTLER, K. W.; WILSON, M. G. Correlates of the impostor phenomenon among undergraduate entrepreneurs. **Psychological Reports**, v. 88, n. 3, p. 679-689, 2001.

SILVA, M. C. M.; GOMES, A. R. Stress ocupacional em profissionais de saúde: um estudo com médicos e enfermeiros portugueses. **Estudos de Psicologia**, V. 14, n.3, setembro-dezembro/2009, 239-248. 2009.

SILVA, T. D.; PEREIRA, J. M. O Estresse em Graduandos de Ciências Contábeis e Administração. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 11, n. 2, p. 330-350, 2018.

SILVA, T. D.; PEREIRA, J. M.; MIRANDA, G. J. O ESTRESSE EM GRADUANDOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 11, n. 2, p. 330-350, 2018.

SIMON, M.; CHOI, Y. Using factor analysis to validate the Clance Impostor Phenomenon Scale in sample of science, technology, engineering and mathematics doctoral students. **Personality and Individual Differences**, v. 121, p. 173-175, 2018.

SKINNER, E. A.; EDGE, K., ALTMAN, J.; SHERWOOD, H. Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. **Psychological bulletin**, v. 129, n. 2, p. 216, 2003.

SKINNER, E. A.; ZIMMER-GEMBECK, M. J. The development of coping. **Annu. Rev. Psychol.**, v. 58, p. 119-144, 2007.

SKINNER, E. A.; ZIMMER-GEMBECK, M. J. **The development of coping: Stress, neurophysiology, social relationships, and resilience during childhood and adolescence.** Springer, 2016.

SOARES, M. B.; MAFRA, S. C. T.; FARIA, E. R. Fatores associados à percepção de estresse em docentes universitários em uma instituição pública federal. **Rev. bras. med. trab**, v. 17, n. 1, p. 90-98, 2019.

SORDES-ADER, F.; FSIAN, H; ESPARBES, S.; TAP, P. Les stratégies de coping: support social et désirabilité sociale. **Revista Aprendizagem Desenvolvimento.** Institut Piaget de Lisbonne Vol. IV, n 15-16, 165-17, 1995.

SOUZA, A. C. A. A.; LESSA, B. S.; ANTONELLO, C. A. Dores do Crescimento ou de Adoecimento? Uma Leitura Bourdieusiana do Cotidiano de Pós-Graduandos. EnANPAD – Encontro da ANPAD. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2018.

SOUZA, R. C.; SILVA, S. M.; COSTA, M. L. A. S. Estresse ocupacional no ambiente hospitalar: revisão das estratégias de enfrentamento dos trabalhadores de Enfermagem. **Rev. bras. med. trab**, v. 16, n. 4, p. 493-502, 2018.

TAMAYO, M. R.; TRÓCCOLI, B. T. Exaustão emocional: relações com a percepção de suporte organizacional e com as estratégias de  *coping*  no trabalho. **Estudos de psicologia**, v. 7, n. 1, p. 37-46, 2002.

TAP, P.; COSTA, E. S.; ALVES, M. N. Escala Toulousiana de  *Coping*  (ETC): Estudo de adaptação à população portuguesa. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 6, n. 1, p. 47-56, 2005.

TYSSEN, R.; VAGLUM, P., GRØNVOLD, N. T.; EKEBERG, Ø. Factors in medical school that predict postgraduate mental health problems in need of treatment. A nationwide and longitudinal study. **Medical education**, v. 35, n. 2, p. 110-120, 2001.

VAUGHN, A. R.; TAASOBSHIRAZI, G.; JOHNSON, M. L. Impostor phenomenon and motivation: women in higher education. **Studies in Higher Education**, p. 1-16, 2019.

VIEIRA, L. N.; SCHERMANN, L. B. Estresse e fatores associados em alunos de psicologia de uma universidade particular do sul do Brasil. **Aletheia**, v. 46, p. 120-130, 2015.

VILLWOCK, J. A.; SOBIN, L. B.; KOESTER, L. A.; HARRIS, T. M. Impostor syndrome and burnout among American medical students: a pilot study. **International journal of medical education**, v. 7, p. 364, 2016.

WILHELM, F. A.; ZANELLI, J. C. Características das situações estressantes em gestores universitários no contexto do trabalho. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 704-723, 2013.

WHITMAN, M. V.; SHANINE, K. K. Revisiting the impostor phenomenon: How individuals cope with feelings of being in over their heads. In: **The role of the economic crisis on occupational stress and wellbeing**. Emerald Group Publishing Limited. p. 177-212, 2012.

ZONTA, R.; ROBLES, A. C. C.; GROSSEMAN, S. Stress coping strategies developed by medical students of the Federal University of Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 30, n. 3, p. 147-153, 2006.

## APÊNDICE

Prezado (a),

Você está sendo convidado (a) para responder uma breve pesquisa que irá subsidiar o desenvolvimento de uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da Universidade Federal do Ceará - PPAC/UFC. O objetivo da pesquisa é avaliar os impactos do estresse e do fenômeno do impostor, assim como as estratégias de enfrentamento utilizadas por professores e pós-graduandos dos cursos relacionados à área da Administração stricto sensu.

A identidade dos respondentes será preservada.

Desde já, agradeço o apoio e a disponibilidade em responder esta pesquisa. Muito obrigada!

As informações que serão fornecidas são confidenciais e quando divulgados os resultados do trabalho serão de forma global e anônimos. A sua privacidade será mantida e os dados coletados serão utilizados apenas para esta etapa da pesquisa. Você não terá nenhuma despesa para participar da pesquisa e não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação.

A qualquer momento o participante poderá ter acesso a informações referentes à pesquisa pelos telefones/endereço abaixo indicados, assim como esclarecimentos de quaisquer dúvidas por estes mesmos contatos.

Para esclarecimento de quaisquer dúvidas, o respondente poderá entrar em contato com o pesquisador a qualquer momento através dos dados disponibilizados abaixo:

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Rafaela de Almeida Araújo

Instituição: Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Economia, Administração – Programa de Pós-graduação em Administração e Controladoria

Endereço: Av. da Universidade, 2431 – Benfica – CEP 60020-180 – Fortaleza – Ceará.

E-mail: Rafaela.aa@gmail.com

Telefones para contato: (85)98621-0906

Ao assinalar a opção “aceito participar”, a seguir, você atesta sua anuência com esta pesquisa, declarando que compreendeu seus objetivos, a forma como ela será realizada e os benefícios envolvidos, conforme descrição aqui efetuada. Declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante desta pesquisa, que leu cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, teve a oportunidade de fazer perguntas ao pesquisador sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e que recebeu explicações que responderam por completo suas dúvidas.

Atenciosamente,

Rafaela de Almeida Araújo - Mestranda

Profa. Dra. Tereza Cristina Batista de Lima – Orientadora

---

Você é:

( ) Professor de pós-graduação (RESPONDER OS BLOCOS 1, 3 e 4)

( ) Aluno de pós-graduação (RESPONDER OS BLOCOS 2, 3 e 4)

( ) Professor de graduação e aluno de pós-graduação

---

## BLOCO 1

Por favor, abaixo são apresentadas 13 afirmações acerca de como você pode se sentir no seu dia a dia em relação ao contexto acadêmico. Leia cada uma com atenção e, utilizando a escala de resposta abaixo, indicando o seu grau de concordância/discordância com o conteúdo de cada item.

	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo Parcialmente</b>	<b>Nem concordo nem discordo</b>	<b>Concordo Parcialmente</b>	<b>Concordo Totalmente</b>
A forma como as atividades são distribuídas na pós-graduação tem me deixado nervoso (a).	1	2	3	4	5
No curso, a falta de autonomia na execução das minhas atividades acadêmicas tem sido desgastante.	1	2	3	4	5
Tenho me sentindo incomodado com a falta de confiança dos meus superiores sobre os meus trabalhos.	1	2	3	4	5
Sinto-me irritado(a) com a deficiência na divulgação de informações sobre decisões acadêmicas.	1	2	3	4	5
Sinto-me incomodado(a) por ter que realizar atividades que estão além da minha capacidade.	1	2	3	4	5
Tenho me sentido incomodado(a) com a falta de apoio na minha formação profissional.	1	2	3	4	5
Fico de mau humor por me sentir isolado(a) na Universidade.	1	2	3	4	5
Fico irritado(a) por ser pouco valorizado por meus superiores.	1	2	3	4	5
As poucas perspectivas de crescimento na carreira profissional têm me deixado angustiado.	1	2	3	4	5
Tenho me sentido incomodado(a) por me dedicar a atividades abaixo do meu nível de habilidade.	1	2	3	4	5
A competitividade na Universidade tem me deixado de mau humor.	1	2	3	4	5
A falta de compreensão sobre quais são as minhas responsabilidades na Universidade têm me causado irritação.	1	2	3	4	5

O tempo insuficiente para realizar meu volume de atividades acadêmicas deixa-me nervoso(a).	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

## BLOCO 2

Por favor, abaixo são apresentadas 13 afirmações acerca de como você pode se sentir no seu dia a dia em relação ao contexto acadêmico. Leia cada uma com atenção e, utilizando a escala de resposta abaixo, indique o número correspondente ao seu grau de concordância/discordância com o conteúdo de cada item.

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem concordo nem discordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
A forma como as atividades são distribuídas na pós-graduação tem me deixado nervoso(a).	1	2	3	4	5
No curso, a falta de autonomia na execução das minhas atividades acadêmicas tem sido desgastante.	1	2	3	4	5
Tenho me sentindo incomodado(a) com a falta de confiança dos meus professores/orientador(a) sobre os meus trabalhos.	1	2	3	4	5
Sinto-me irritado(a) com a deficiência na divulgação de informações sobre decisões acadêmicas.	1	2	3	4	5
Sinto-me incomodado(a) por ter que realizar atividades que estão além da minha capacidade.	1	2	3	4	5
Tenho me sentido incomodado(a) com a deficiência na minha formação profissional acadêmica.	1	2	3	4	5
Fico de mau humor por me sentir isolado(a) na Universidade.	1	2	3	4	5
Fico irritado(a) por ser pouco valorizado por meus professores/orientador.	1	2	3	4	5
As poucas perspectivas de	1	2	3	4	5

crescimento na carreira profissional acadêmica têm me deixado angustiado.					
Tenho me sentido incomodado(a) por me dedicar a atividades abaixo do meu nível de habilidade.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
A competitividade na Universidade tem me deixado de mau humor.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
A falta de compreensão sobre quais são as minhas responsabilidades na Universidade têm me causado irritação.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
O tempo insuficiente para realizar meu volume de atividades acadêmicas deixa-me nervoso(a).	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

### BLOCO 3

Para cada questão, favor marcar a opção 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.

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Sempre</b>
Tenho medo de os outros me avaliarem e, se possível, evito avaliações.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Eu posso dar a impressão de que sou mais competente do que eu realmente sou.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tenho sucesso em uma tarefa, embora temesse que eu não a executaria bem antes de assumi-la.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
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.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Quando penso que obtive minha posição de sucesso atual, atribuo ao fato de eu estar no local certo na hora certa e/ou por conhecer as pessoas certas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tenho receio que as pessoas importantes para mim descubram	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

que eu não sou tão capaz quanto eles pensam que eu sou.					
Eu costumo lembrar os incidentes em que eu não fiz o meu melhor mais do que aqueles em que eu fiz o meu melhor.	1	2	3	4	5
Quando desenvolvo uma tarefa sinto que não realizei tão bem quanto eu gostaria de faz.	1	2	3	4	5
Eu acredito que meu sucesso é o resultado de algum tipo de erro.	1	2	3	4	5
Sinto dificuldade em aceitar elogios sobre a minha inteligência ou realizações.	1	2	3	4	5
Sinto que o meu sucesso foi devido a algum tipo de sorte.	1	2	3	4	5
Sinto-me decepcionado(a) em minhas atuais realizações e acho que eu deveria ter feito muito mais.	1	2	3	4	5
Tenho receio que os outros descubram que me falta conhecimento.	1	2	3	4	5
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
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
Se eu recebo uma grande quantidade de elogios e reconhecimento por algo que eu tenha feito eu costumo desconsiderar a importância daquilo que eu fiz.	1	2	3	4	5
Ao comparar a minha capacidade com as das pessoas ao meu redor acredito que elas podem ser mais inteligentes do que eu.	1	2	3	4	5
Preocupo-me em não ter sucesso em uma prova, mesmo que os outros ao meu redor considerem que eu me sairei bem.	1	2	3	4	5
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
Se eu não sou o "melhor" em situações que envolvem conquista, eu me sinto mal e desanimado.	1	2	3	4	5

## BLOCO 4

Para cada questão, favor marcar a opção que mais se aproxima da verdade para você.

Quando tenho um problema no contexto da pós-graduação, eu...

	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo Parcialmente</b>	<b>Nem concordo, nem discordo</b>	<b>Concordo Parcialmente</b>	<b>Concordo Totalmente</b>
Enfrento a situação.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Trabalho em cooperação com outras pessoas para me mobilizar.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Tento não pensar no problema.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Evito encontrar pessoas envolvidas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Mudo meu modo de vida.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Analiso a situação para melhor a compreendê-la.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Sinto a necessidade de compartilhar o que sinto internamente com os que me são próximos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Procuro fazer atividades coletivas para gastar minhas energias.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Sei o que tenho que fazer e redobro os meus esforços para tal.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Chego a não sentir nada quando surgem as dificuldades.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Resisto ao impulso de agir até que a situação me permita.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Ajo como se o problema não existisse.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Procuro a ajuda dos meus amigos para reduzir minha ansiedade.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Afasto-me dos outros.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Aceito a ideia de que é necessário que eu resolva o problema.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Digo a mim mesmo(a) que este problema não tem nenhuma importância.	1	2	3	4	5
Recorro a outras atividades para me distrair (ex. ver filmes, ir a academia, entre outros).	1	2	3	4	5
Penso nas estratégias que poderei utilizar para melhor resolver o problema.	1	2	3	4	5

## BLOCO 5

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Você se considera:  Mulher  Homem  Outro

3. Orientação sexual:

Heterossexual  Homossexual  Bissexual  
 Prefiro me abster  Outra \_\_\_\_\_

4. Possui alguma deficiência?  Não  Sim, Qual? \_\_\_\_\_

5. Estado Civil  Solteiro (a)  Casado (a)   
 União Estável  Separado/Divorciado  Viúvo (a)

6. Tem filho (s)?  Sim  Não (PULE PARA O BLOCO 6)

7. Quantos filhos? \_\_\_\_\_

8. Idade dos filhos? \_\_\_\_\_

---

**BLOCO 6**

1. Escolaridade em andamento  Mestrado acadêmico em andamento  Doutorado em  
concluído  Mestrado acadêmico concluído  Doutorado  
doutorado em andamento  Mestrado profissional em andamento  Pós-  
 Mestrado profissional concluído  Pós-doutor

2. Em caso de pós-graduação em andamento, em qual semestre você se encontra:

- 1  2  3  4  
 5  6  7  8  
 9  10

Em que ano você ingressou? \_\_\_\_\_

---

**BLOCO 7**

**RESPONDA ESSE BLOCO SE VOCE FOR PROFESSOR DE PÓS-GRADUAÇÃO.**

1. Quantos anos leciona? \_\_\_\_\_
2. Carga horária: \_\_\_\_\_
3. Executa outra atividade além da docência? \_\_\_\_\_
4. Qual o Programa de pós-graduação que se encontra afiliado? \_\_\_\_\_
5. O programa de pós-graduação que você participa é:  
 Público  Privado

**PULE PARA O BLOCO 9**

---

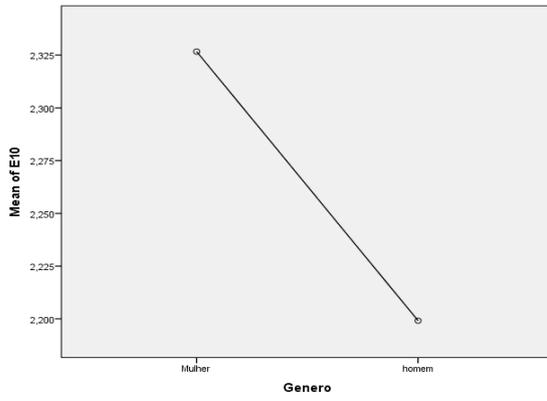
**BLOCO 8 RESPONDA ESSE BLOCO SE VOCE FOR PROFESSOR DE PÓS-GRADUAÇÃO.**

1. É bolsista?  Sim  Não
2. Órgão financiador? \_\_\_\_\_
3. Possui outra fonte de renda?  Sim, Qual? \_\_\_\_\_   
Não
4. Qual o Programa de pós-graduação que se encontra afiliado? \_\_\_\_\_  
O programa de pós-graduação que você participa é:  
 Público  Privado

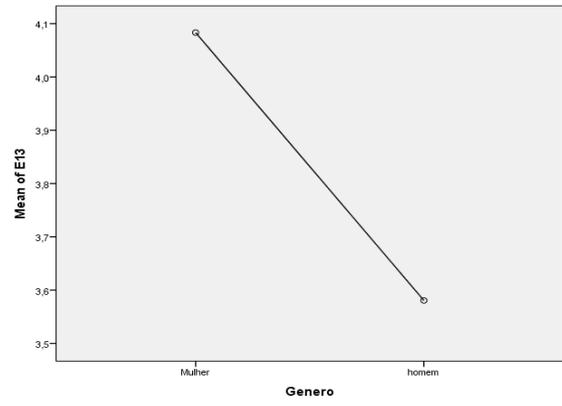


## ANEXOS

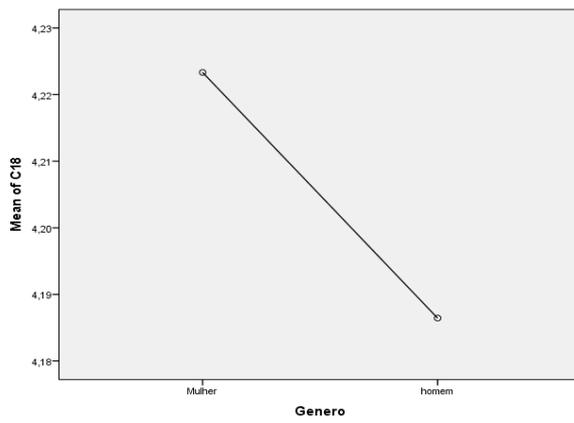
### Falta de reconhecimento X Gênero



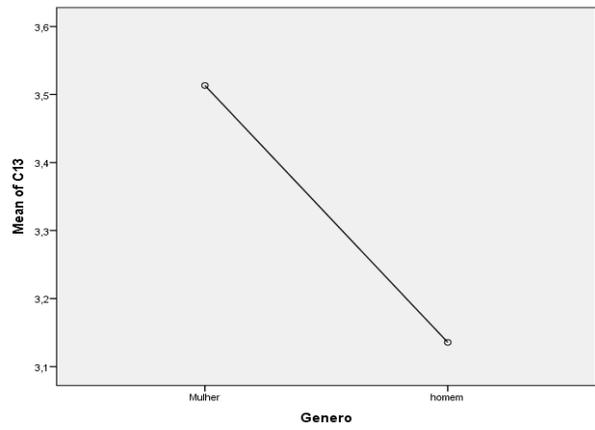
### Sobrecarga de atividade X Gênero



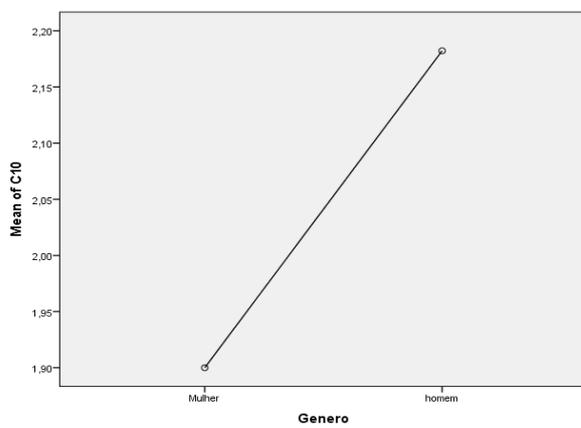
### Controle X Gênero



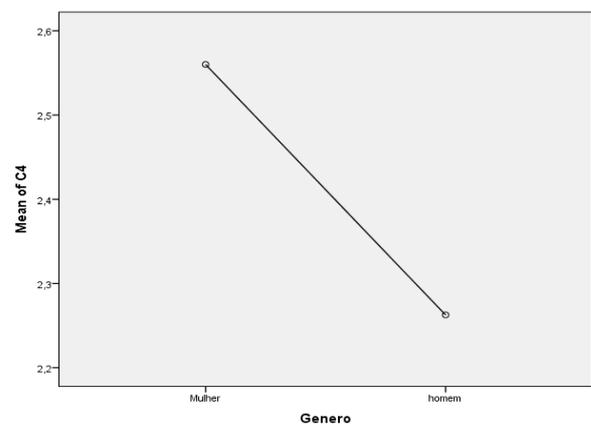
### Suporte Social X Gênero



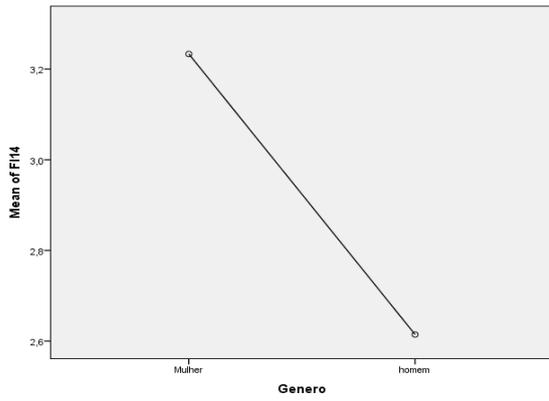
### Recusa X Gênero



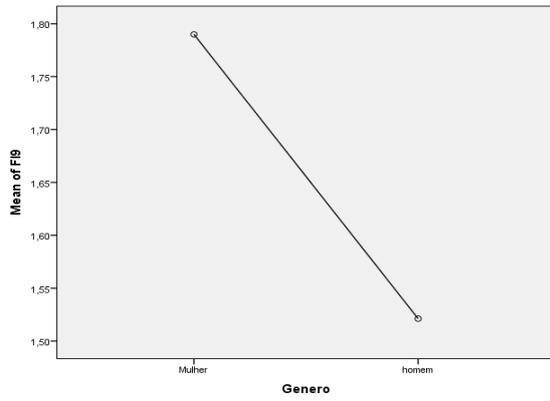
### Isolamento X Gênero



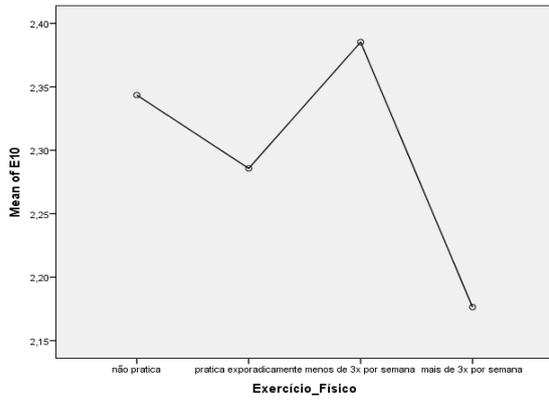
Falsidade e Subestimação X Gênero



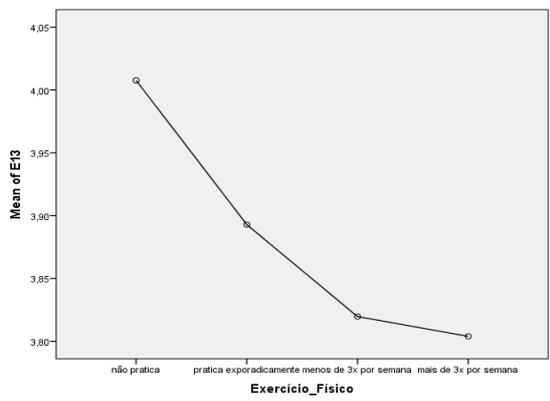
Sorte X Gênero



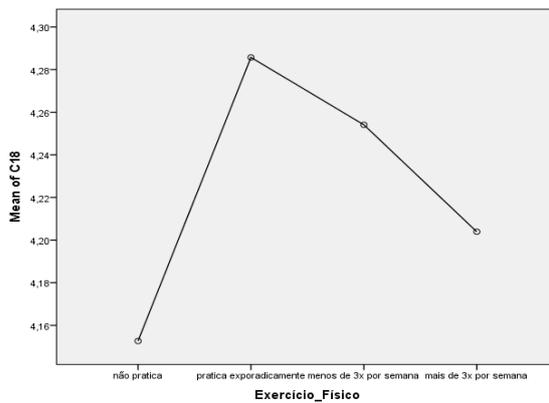
Falta de reconhecimento X Exercício físico



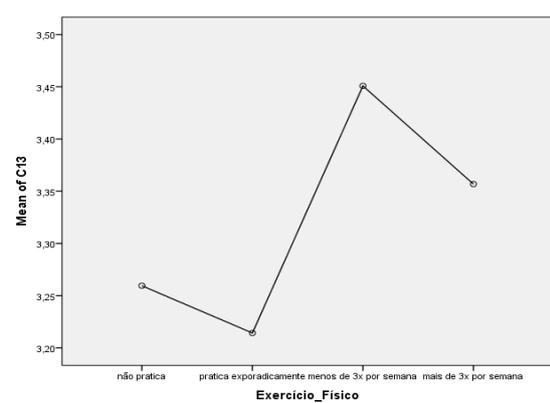
Sobrecarga de atividade X Exercício Físico



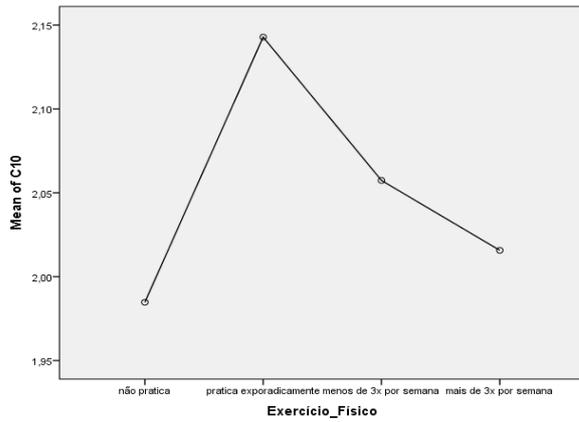
Controle X Exercício físico



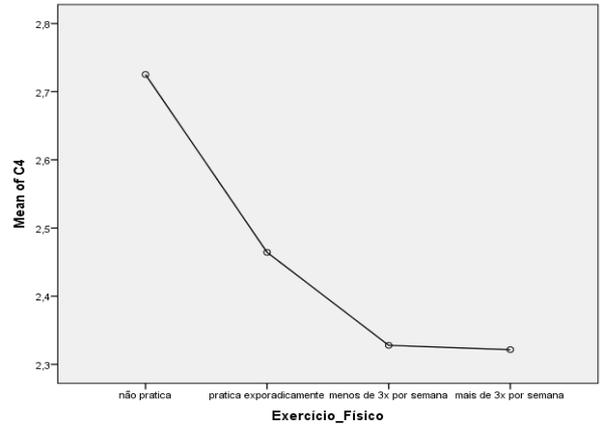
Suporte social X Exercício físico



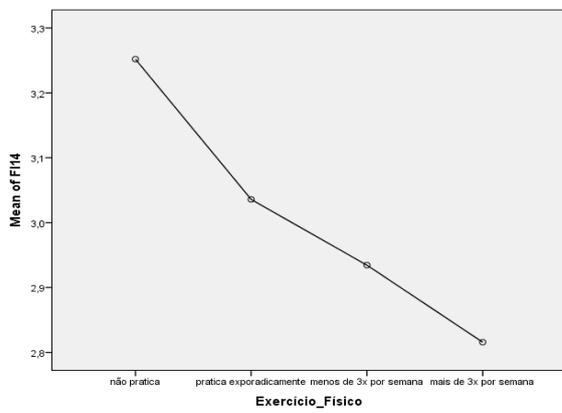
Recusa X Exercício físico



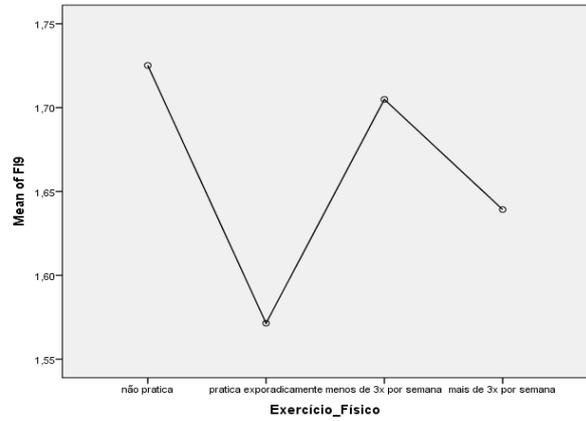
Isolamento X exercício físico



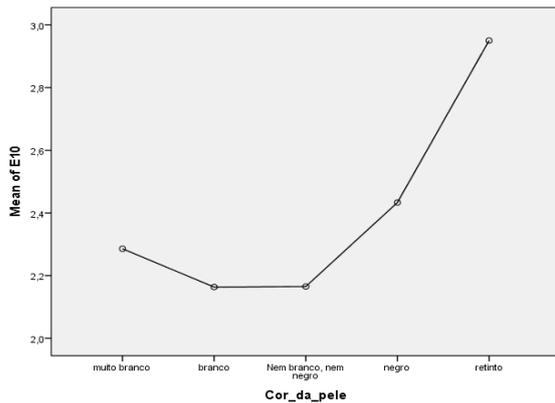
Falsidade e subestimação X exercício físico



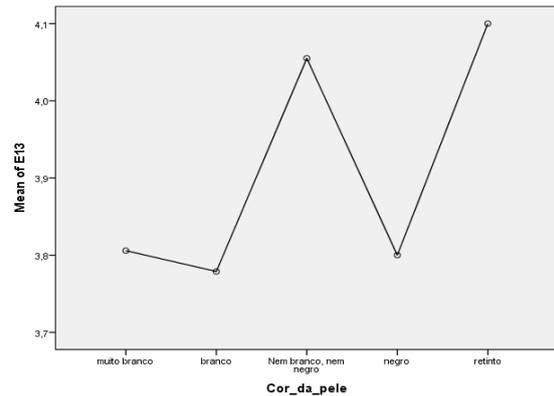
Sorte X exercício físico



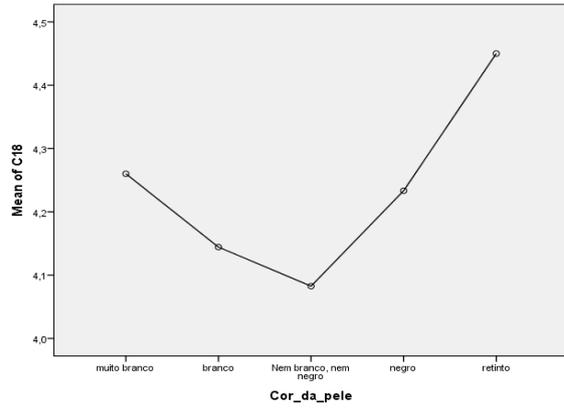
Cor da pele X Falta de reconhecimento



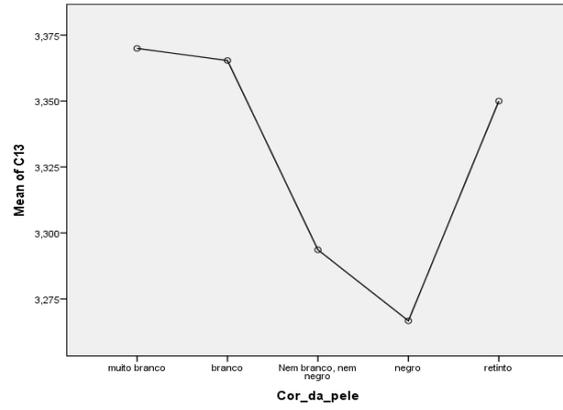
Cor da pele X Sobrecarga de trabalho



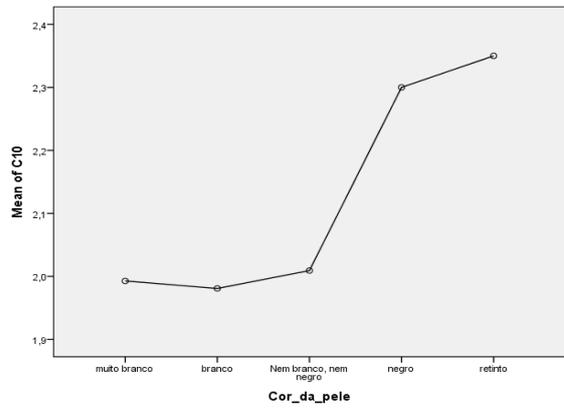
Controle X Cor da pele



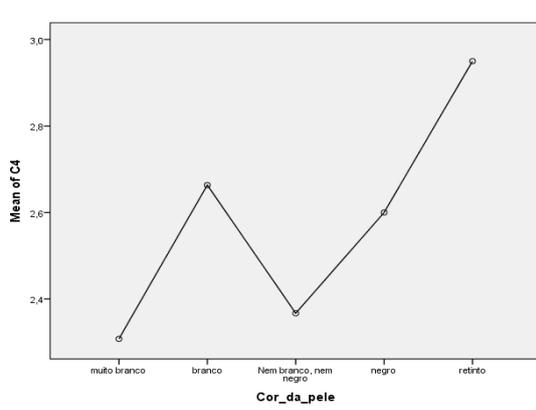
Suporte social X Cor da pele



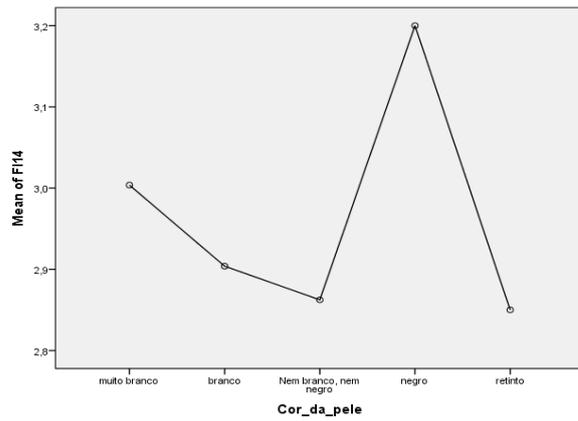
Recusa X Cor da pele



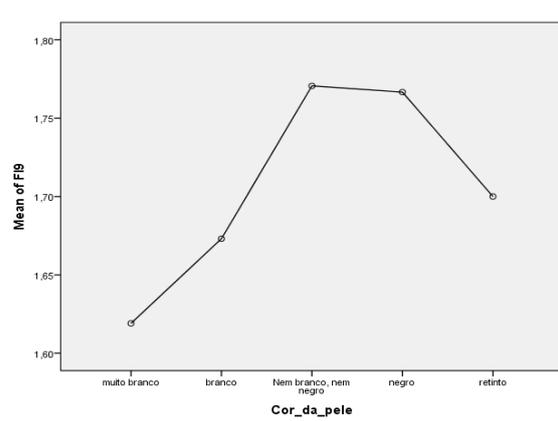
Isolamento x cor da pele



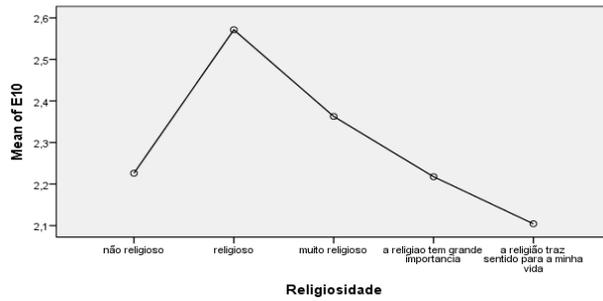
Falsidade e Subestimação X Cor da pele



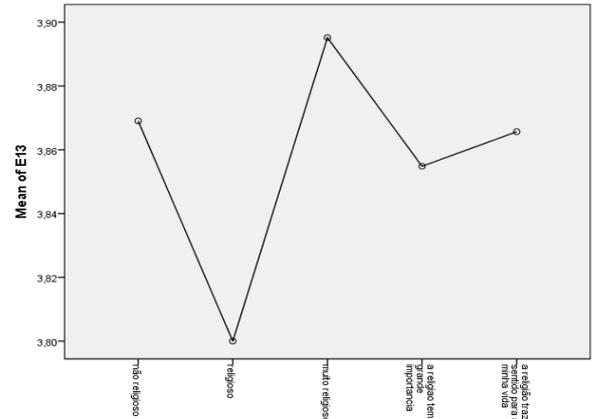
Sorte X Cor da pele



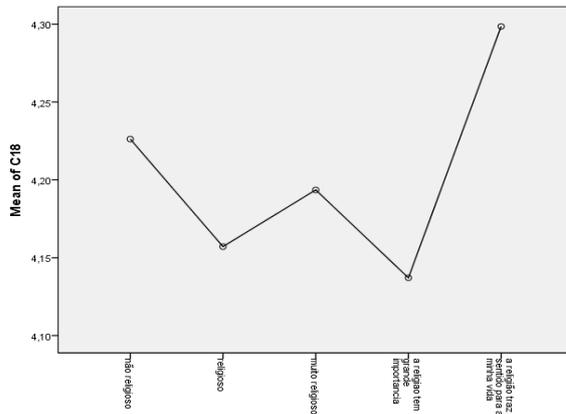
Religiosidade X Falta de reconhecimento



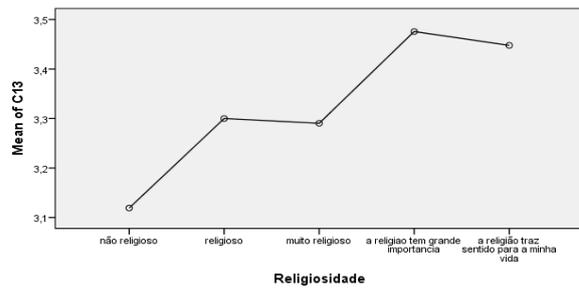
Sobrecarga de atividade X Religiosidade



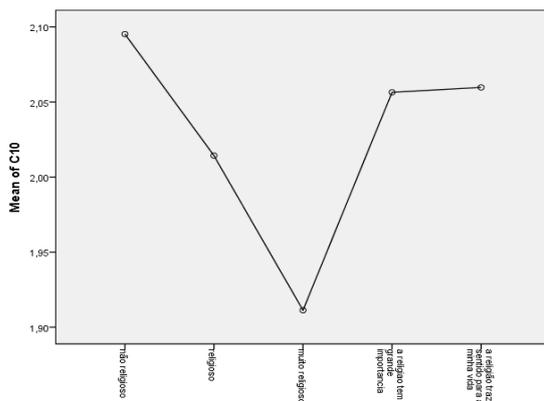
Controle X religiosidade



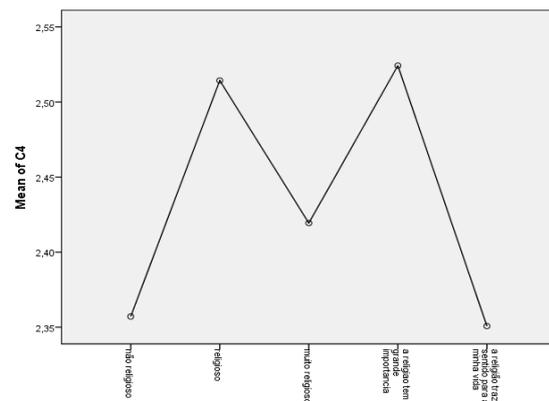
Suporte Social X Religiosidade



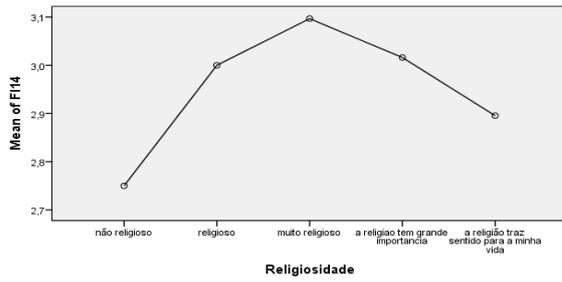
Recusa X Religiosidade



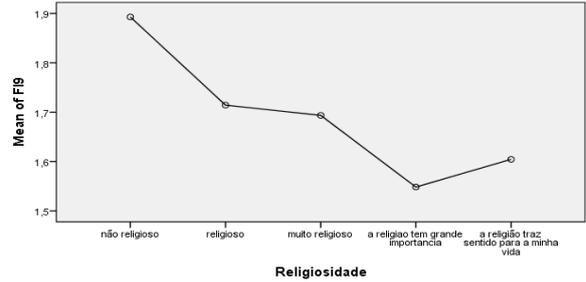
Isolamento X Religiosidade



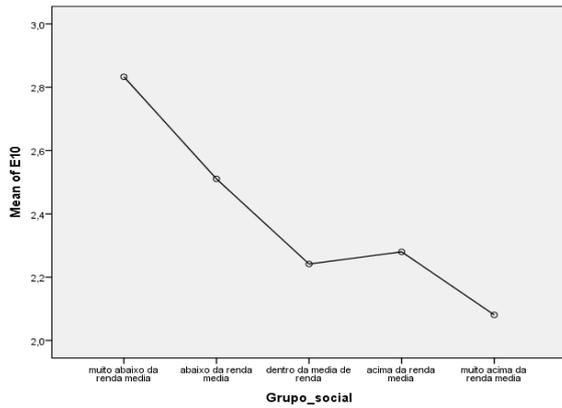
Falsidade e subestimação X Religiosidade



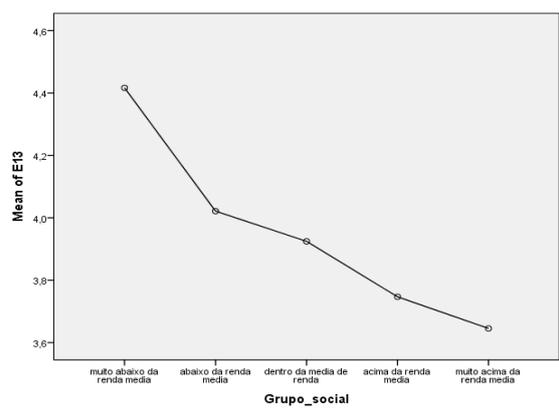
Sorte X Religiosidade



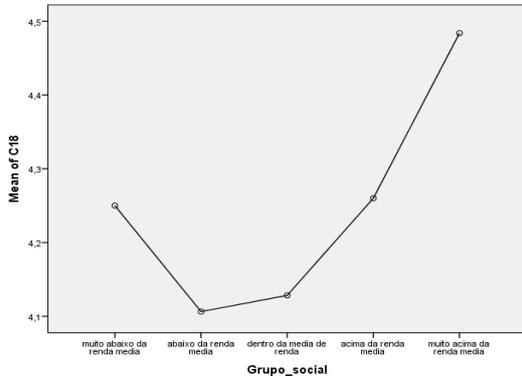
Falta de reconhecimento x Grupo social



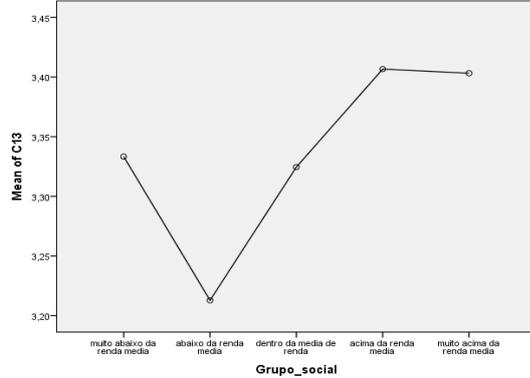
Sobrecarga de trabalho x Grupo social



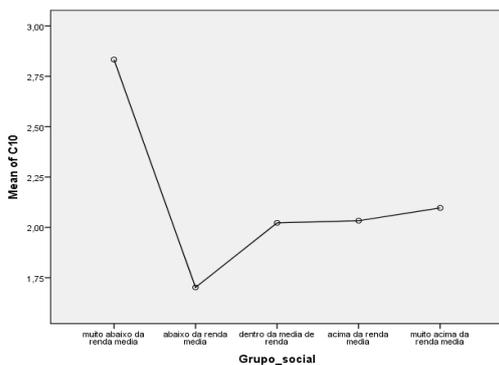
Controle X Grupo social



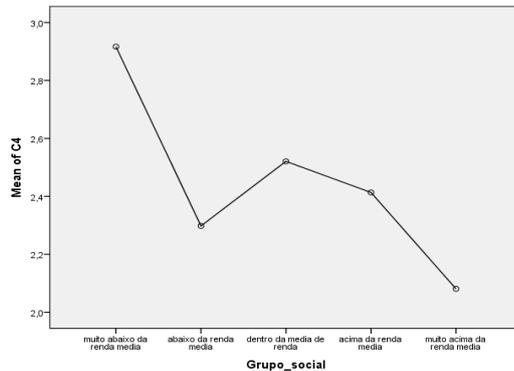
Suporte social X Grupo social



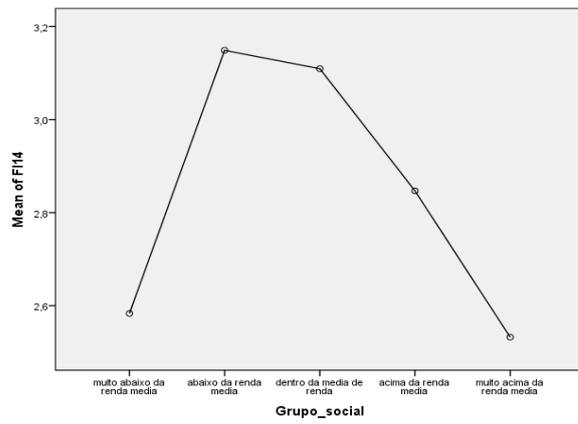
Recusa X Grupo social



Isolamento X Grupo social



Falsidade e subestimacao X Grupo social



Sorte x Grupo Social

