

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS- UFGD
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E
ECONOMIA.

CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

FAGNER MARTINS SIMÃO

FATORES EXPLICATIVOS À SÍNDROME DO IMPOSTOR DOS
ESTUDANTES DE CONTABILIDADE

DOURADOS/MS
2021

FAGNER MARTINS SIMÃO

**FATORES EXPLICATIVOS À SÍNDROME DO IMPOSTOR DOS
ESTUDANTES DE CONTABILIDADE**

Trabalho de Graduação apresentado à Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Contábeis.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Bruno de Jesus Silva

DOURADOS/MS
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S614f Simão, Fagner Martins

FATORES EXPLICATIVOS A SÍNDROME DO IMPOSTOR DOS ESTUDANTES DE
CONTABILIDADE [recurso eletrônico] / Fagner Martins Simão. -- 2021.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Dr. Thiago Bruno de Jesus Silva.

TCC (Graduação em Ciências Contábeis)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Síndrome do Impostor nos estudantes de contabilidade. I. Silva, Dr. Thiago Bruno De Jesus.

II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS
E ECONOMIA - FACE/UGD



ATA DE APROVAÇÃO DE BANCA EXAMINADORA DE TRABALHO DE
GRADUAÇÃO II, SEMESTRE LETIVO 2020.1, RAEMF

**FATORES EXPLICATIVOS DA SÍNDROME DO IMPOSTOR NOS
ESTUDANTES DE CONTABILIDADE**

FAGNER MARTINS SIMÃO

Esta monografia, realizada via webconferência (Google Meet), foi julgada adequada para aprovação na atividade acadêmica específica de Trabalho de Graduação II, que faz parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Ciências Contábeis pela Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia – FACE da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

Apresentado à Banca Examinadora integrada pelos professores:

Prof. Dr. Thiago Bruno de Jesus Silva
(Presidente)

Prof. Dr. Rafael Martins Noriller
(Avaliador)

Prof. Me. Allison Manoel de Sousa
(Avaliador)

DOURADOS-MS, 28 de maio de 2021.

REGISTRO:
AB- 17/2021

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo objetivo alcançado. Ele é a fonte de toda inspiração. Por todas as vezes que pensei em desistir, Ele me impulsionava a seguir em frente. Porque Dele por Ele e para Ele são todas as coisas.

Muitas foram às lutas ao longo do caminho e não poderia deixar de citar algumas pessoas que de alguma forma contribuíram para que esse sonho se realizasse.

Ao meu pai, Divino e em especial a minha mãe Leoneide que sempre esteve comigo, assumindo responsabilidades para que eu pudesse estudar. Aos meus irmãos Elton, Juliano e Junior. Ao meu filho Felipe, a quem eu deixava muitas vezes sozinho para frequentar as aulas na faculdade. A minha esposa Mariane que em 2018 entrou na minha vida pra fazer a diferença e somar comigo e, além disso, me presenteando a pequena Liz Eduarda. Amo todos vocês.

A todos os colegas do curso de Ciências Contábeis da UFGD e os professores da FACE, especialmente ao meu orientador Professor Dr. Thiago Bruno de Jesus Silva, uma “baita” pessoa, competente, incentivador e paciente, acreditou em mim e me ajudou. Obrigado!

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi identificar os fatores que explicam a síndrome do impostor nos acadêmicos de Ciências Contábeis. A síndrome do impostor foi descoberta depois de estudos feitos pelas pesquisadoras Clance e Imes em 1978, onde estudaram mais de cem mulheres que, embora apresentassem sucesso acadêmico e profissional, se consideravam impostoras porque acreditavam que seu sucesso era graças a sua personalidade e habilidades sociais, criando uma fachada enganosa de inteligência. Para a realização deste estudo, utilizou-se questionários que foram aplicados aos acadêmicos do curso de graduação em ciências contábeis de três universidades federais do Brasil. A amostra foi composta por 355 estudantes do curso presencial de graduação em ciências contábeis, que responderam totalmente o questionário. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, um questionário com perguntas sobre o gênero, idade, semestre e tempo de estudo. Foram incluídas no questionário perguntas sobre fenômeno impostor. Foram utilizados como procedimentos estatísticos para obtenção dos resultados, a análise fatorial exploratória e a regressão múltipla. Após analisar os dados coletados nesta pesquisa, concluiu-se que o fator gênero foi o único que existe relação com a síndrome do impostor, sendo assim, os estudantes do sexo masculino possuem menor nível de fenômeno do impostor em relação aos estudantes do gênero feminino.

Palavras-chave: Síndrome do Impostor nos estudantes de contabilidade.

ABSTRACT

The objective of this work was to identify the factors that explain the impostor syndrome in Accounting students. The impostor syndrome was discovered after studies by researchers Clance and Imes in 1978, where they studied more than one hundred women who, although they had academic and professional success, considered themselves imposters because they believed that their success was thanks to their personality and social skills, creating a deceptive facade of intelligence. To carry out this study, documentary and questionnaire procedures applied to accounting science students from three federal universities in Brazil. The sample consisted of 355 students from the on-campus Accounting Science Course, who fully answered the questionnaire. As a data collection instrument, a questionnaire with questions about gender, age, semester and time of study was used. Questions about the impostor phenomenon were included in the questionnaire. The Doornik-Hansen Normality test, the KMO, Bartlett and Omega test of McDonald's, which is an alternative test to Cronbach's Alpha, were used as statistical procedures to obtain the results. After analyzing the data collected in this research, it was concluded that the gender factor was the only one that has a relationship with the impostor syndrome, therefore, male students have a lower level of impostor phenomenon compared to female students.

Key words: Impostor syndrome in accounting students.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	Objetivos específicos	10
1.2	Justificativa e Contribuição da Pesquisa	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1	Síndrome do impostor e fatores explicativos	14
2.2	Estudos correlatos	16
3	MÉTODOLOGIA	17
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	18
5	CONCLUSÕES	21
6	REFERÊNCIAS	22
	APÊNDICE A	25

1 INTRODUÇÃO

A síndrome do impostor não se trata de uma desordem psicológica reconhecida oficialmente, mas ela tem sido tema de muitos livros e estudos. Conhecida também como síndrome da fraude ou fenômeno do impostor, as pessoas afetadas por este fenômeno acreditam serem inferiores a outras, achando que não são tão capacitados assim e subestimando suas próprias habilidades.

Segundo um estudo realizado da Universidade Dominicana da Califórnia, nos Estados Unidos, a síndrome atinge em menor ou maior grau 70% dos profissionais bem-sucedidos, principalmente as mulheres (GAIL MATTHEWS; 1978). Os psicoterapeutas Clance e Imes (1978) notaram que algumas mulheres bem sucedidas e educadas, relataram um medo extremo do fracasso.

Em vez de conquistar a autoconfiança de seu sucesso profissional ou acadêmico, elas atribuíram isso a outros fatores além da inteligência, como por exemplo, charme pessoal, sorte ou trabalho duro. A discrepância significativa entre a auto visão dessas mulheres e suas conquistas levou Clance e Imes (1978, p. 241) a definir o termo "fenômeno impostor" como "uma experiência interna de falsidade intelectual que parece ser particularmente prevalente e intensa entre uma amostra seleta de mulheres de alto alcance".

Ainda os autores (1978), "Apesar de excelentes realizações acadêmicas e profissionais, as mulheres que experimentam o fenômeno impostor persistem em acreditar que elas realmente não são brilhantes e enganou qualquer pessoa que pense de outra forma". As características centrais do fenômeno impostor foram descritas como (1) a sensação de ter enganado outros em superestimar a capacidade de alguém, (2) a atribuição de sucesso a algum outro fator de inteligência ou habilidade, e (3) o medo de sendo exposto como uma fraude (HARVEY & KATZ, 1985; cf. LEARY et al., 2000).

A faculdade busca contribuir para a formação moral e ética dos alunos-cidadãos. "O ensino superior forma para a vida e para a profissão e, nessa medida, porque contribui para transformar, padronizar e legitimar comportamentos" (ALMEIDA; SEIXAS; GAMA; PEIXOTO; STEVES, 2016, p. 16). A trajetória acadêmica, desde sua inserção a sua conclusão, pode se mostrar um caminho doloroso e incompleto para alguns acadêmicos.

Entre diversos estudos pesquisados sobre a temática ensino/educação/formação superior, as características psicológicas dos estudantes surgem como fatores, se não determinantes ao menos impactantes no resultado desta experiência (ALBIERO-WALTON,

2003; CLANCE; IMES, 1978; CLANCE; O'TOOLE, 1988; COZZARELLI; MAJOR, 1990; PAJARES; SCHUNK, 2001a; PORTES, 2006, SCHWARZER; HALLUN, 2008).

Ao abrigo da teoria do capital humano, o ensino superior pode ser considerado um meio de melhorar sua carreira e potencializar os ganhos futuros (MARTINS; MONTE, 2011). No entanto, essa busca por crescimento pessoal e profissional pode resultar em experiência perturbadora e frustrante, afinal, de acordo com Pontes (2006, p. 230). A vida universitária do estudante de baixa renda faz com que ele necessite manipular de forma eficiente algumas situações fundamentais, como dar respostas às necessidades econômicas, estabelecer uma vida de estudante (dentro e fora do *campus*), aceitar e se fazer aceito pelos colegas, estabelecer uma relação interessada com os professores, desenvolver uma atuação na sala de aula e não se descuidar jamais do rendimento acadêmico.

A educação contábil, num cenário internacional, Willian, Tiller, Herring e Scheiner (1988), citados por Gist, Goedde e Ward (1996), indicam a necessidade de pesquisas adicionais para educação na área contábil, no que diz respeito a fatores que possam impactar o desempenho de estudantes nos cursos de contabilidade. A preocupação com a qualidade do ensino de contabilidade no Brasil tem sido demonstrada pelos órgãos reguladores, com a instituição do exame nacional de suficiência, porém, ainda são escassas pesquisas científicas acerca do tema educação na área contábil.

1.1 Objetivos Específicos

As características predominantes dos acadêmicos são as condições econômicas de baixa renda. Além de 52% serem do sexo feminino, 49,4% são negros e 1% apresenta alguma deficiência (Sistema do ProUni [SISPROUNI], 2013). Segundo Portes (2006), grande parte dos alunos de baixa renda é formada pela primeira geração de graduados em sua família, ou seja, são os primeiros membros da família a ingressarem no ensino superior. Esses estudantes tendem a apresentar maior probabilidade de incidência da síndrome do impostor (HARVEY; KATZ, 1985, citado por ROSKOWSKI, 2010). Porém Bandura (1999), por sua vez, sustenta que a auto eficiência é influenciada pelas condições e pela posição socioeconômica do indivíduo.

Ciente do contexto, o presente estudo busca responder o seguinte problema de pesquisa: **Quais são os fatores que explicam a síndrome do impostor dos estudantes de contabilidade?** Desta forma, este estudo objetiva identificar os fatores que explicam a

síndrome do impostor dos acadêmicos de contabilidade de três universidades federais do Brasil.

1.2 Justificativa e Contribuição da Pesquisa

Embora não seja um diagnóstico oficial no manual da Associação Psiquiátrica dos Estados Unidos, a síndrome do impostor traz consequências reais e psicológicas na carreira de alguém. Alguns desses efeitos incluem a depressão, ansiedade e baixa autoconfiança. No contexto universitário, descobriu-se que o comportamento cidadão dos alunos (MERIAC, 2012) e dos professores (KHALID; JUSOFF; OTHMAN, ISMAIL; RAHMAN, 2010) está relacionado ao rendimento acadêmico dos estudantes, e que a satisfação com a vida prediz o comportamento desses cidadãos (GORE et al., 2014). Além disso, instituições de ensino que buscam fomentar comportamentos acadêmicos adequados, preparam mais eficazmente os discentes para o mercado de trabalho, melhoram suas avaliações internas e mantêm a qualidade do ensino (ELSHARNOUBY; 2015).

Embora as pesquisas sobre o Fenômeno do Impostor tenham aumentado na última década, ainda é limitada à quantidade de estudos que buscam compreendê-lo dentro do contexto geral e principalmente na área contábil. 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).

Portanto, essa pesquisa se justifica não só pelo fato de existir poucos estudos relacionados à síndrome do impostor, como também, auxiliar as instituições de ensino nos esforços para melhorar a permanência e o sucesso dos alunos de contabilidade, como também, os profissionais que já atuam na área e dada às sugestões, tem-se a necessidade de novos estudos.

2 Referencial Teórico

A síndrome do impostor foi descoberta depois de estudos feitos pelas pesquisadoras Clance e Imes (1978), onde estudaram mais de cem mulheres que, embora apresentassem sucesso acadêmico e profissional, se consideravam impostoras. Elas acreditavam que graças à sua personalidade e habilidades sociais criaram uma fachada enganosa de inteligência.

Mesmo com resultados positivos ante às tarefas, elas negavam o resultado e temiam a descoberta de sua inadequação intelectual (CLANCE; IMES, 1978).

Clance e Imes (1978) creem que o fenômeno impostor se desenvolve no seio familiar. Embora ilógica, por ter se originado na década de 70, época em que as mulheres davam seus primeiros passos rumo à emancipação, o estudo pioneiro revelou duas possíveis origens para o fenômeno na amostra estudada. O primeiro grupo consistia de mulheres com irmãos ou parente próximo o qual era tido como “o inteligente” da família, e nesse caso, a essas mulheres eram atribuído o título de “sensíveis”. Quando vão para a escola, as mulheres buscam mostrar sua inteligência, se destacando, no entanto, esse sucesso continua sendo ignorado pela família, nunca conseguindo provar que são tão ou mais inteligentes que o irmão ou parente mais próximo, iniciando em seu interior, dúvidas sobre sua capacidade intelectual, perguntado se suas boas notas não são frutos de suas habilidades sociais e de seus encantos.

O segundo grupo, foi composto por mulheres cujas as famílias, apoiavam, incentivavam e afirmava superioridade da criança em vários aspectos, intelectual, de talento, aparência e de personalidade. As crianças começam questionar a percepção dos pais, pelo fato de sempre serem elogiadas, e começam a duvidar de sua capacidade quando vão para a escola e acreditam que para continuarem em evidência, em relação a notas, elas precisam estudar mais. Quando se depara com a necessidade de se aplicar para atingir algum objetivo, com sua crença de que consegue executar a tarefa de maneira perfeita com facilidade, e isso não acontece, ela conclui que não é inteligente.

As crianças convivem em sociedade e culturalmente falando que os aspectos desejáveis no sexo masculino diferem do que é valorizado no sexo feminino (CLANCE et al., 1995). Noutras palavras, a sociedade impõe diferentes valores para meninos e meninas. Aos homens, esperam-se características como competência e objetividade, enquanto as mulheres cabem expressividade e carinho. Com isso, as mulheres atribuem seu sucesso em suas características femininas e não em sua competência (CLANCE et al., 1995).

Discutindo sobre o poder da hierarquia existente na sociedade, McIntosh (1985, citado por CLANCE et al., 1995) afirma que o poder está concentrado nas mãos de homens brancos, cabendo aos demais, formarem a base da pirâmide, não restringindo o desenvolvimento da síndrome pela sociedade a questão de gênero.

Entende-se que síndrome do impostor seja um empecilho ao desenvolvimento do indivíduo, uma vez que os impostores não reconhecem seu sucesso como resultado de sua capacidade e sim como obra do acaso ou sorte, negando qualquer evidência de suas habilidades, sendo incapazes de aceitar qualquer *feedback* positivo. Estudos detectaram que o

impostor trabalha de forma precisa, não delega tarefas e tendem a reter trabalhos que deveriam ser compartilhados, buscando constantemente a perfeição (COWMAN; FERRARI 2002; CLANCE; IMES, 1978, 1988; CLANCE, 1985).

O impostor acredita que seu sucesso é resultado de dois tipos de comportamentos: 1) o excesso de preparo e 2) a procrastinação (CLANCE et al., 1995; CLANCE; IMES, 1978). Quando o indivíduo opta pelo excesso de preparo, ele trabalha na tarefa conforme recebem, dependendo de muito mais tempo e trabalho do que o necessário (COWMAN; FERRARI, 2002). Uma vez executado a tarefa, desperta a crença de que o sucesso foi fruto de melhor preparação em relação aos demais concorrentes e do trabalho pesado. Por outro lado, se o impostor procrastinou, ou seja, deixou para última hora, executando e terminando a tarefa em cima do prazo, ele credita o sucesso à sorte (CLANCE et al., 1995; CLANCE; IMES, 1978).

Muitos estudos creditam a síndrome do impostor como uma doença, possibilitando tratamento (CLANCE; IMES, 1978; BERNARD; DOLLINGER; RAMANIAH, 2002; CASTRO; JONES; MIRSALIMI, 2001). Costumeiramente é associada a distúrbios psicológicos (ROSKOWSKI, 2010). Existem estudos que relatam a relação entre a síndrome e a depressão, a ansiedade, a distorções cognitivas (CLANCE; IMES, 1978; CLANCE; O'TOOLE, 1988), a saúde mental e estresse (COKLEY et al., 2013).

Atribuídos a tais interferências, o conceito pode ser confundido com negatividade, baixa autoestima, ou ansiedade social (ROSKOWSKI, 2010). Porém, Chrisman et al. (1995) revelam que as medidas de autoestima, depressão e ansiedade social estão mais relacionados a outros conceitos teóricos do que com respostas às medidas do fenômeno impostor. Embora o fenômeno apresente essas características, como depressão, de baixa autoestima e ansiedade social, o constructo é distinto, pois há componentes exclusivos, no caso, o sentimento de fraude (ROSKOWSKI, 2010).

De acordo com Clance e O'Toole (1988), a resposta a esta importante questão é que impostores auto declarados não podem alcançar tudo o que são capazes de alcançar, e eles não desfrutam seus sucessos. Impostores não possuem um sentido realista de suas próprias competências e não tem plenos poderes para internalizar o seus pontos fortes, aceitar seus déficits, e viver com alegria. Se os sentimentos impostores são intensos, os portadores da síndrome podem recusar oportunidades para avançar. Eles não podem simplesmente tentar realizar os seus sonhos, fixando-se em vez disso, ao que parece seguro. Ansiedade, insegurança, medo do fracasso e culpas sobre o sucesso minam sua capacidade de funcionar em seu mais alto nível.

2.1 Síndrome do Impostor e fatores explicativos

Embora descoberta sob estudo realizado com mulheres, vários estudos revelaram que a síndrome não é exclusivamente do gênero feminino. Homens e mulheres apresentam índices semelhantes do fenômeno impostor (MATOS, 2014; ROSKOWSKI, 2010; FERRARI, 2005; CASTRO et al., 2004; COWMAN; FERRARI, 2002; HOLMES et al., 1993; COZZARELLI; MAJOR, 1990; KING; COOLEY, 1995).

Os alunos impostores reprimem suas habilidades acadêmicas e despreza sua imagem diante de outras pessoas. Acreditam não merecerem o sucesso criando obstáculos para justificar seu desempenho como um meio para se preservarem do medo do fracasso (COWMAN; FERRARI, 2002). Acreditando nessa tese, Ferrari (2005) levantou a hipótese de que os estudantes impostores poderiam engajar em comportamentos de cola e plágio. Porém sua pesquisa apontou que os estudantes com tendências de impostor apresentavam taxas mais baixas de fraude e plágio como um meio para obter sucesso acadêmico que os demais alunos. King e Cooley (1995) encontraram correlação entre o bom desempenho acadêmico, representado por altas notas e com alto índice de incidência da síndrome do impostor.

Muitos pesquisadores tem procurado identificar quais fatores motivam a pratica desonesta. Derivam desses estudos algumas vertentes como a idade, o gênero, a existência de um código de honra universitário, traços de personalidade, a preocupação com o prejuízo em longo prazo e com os riscos imediatos, a amizade, a existência ou não de um ambiente competitivo, o entendimento e a aceitação pelo corpo discente de uma política de integridade acadêmica (OAKLEY, 2007; DA SILVA et al., 2006; MCCABE, 2005). No caso da variável idade, alunos mais jovens têm maiores índices com as práticas desonestas que os estudantes mais velhos.

Maior parte dos estudos apontam o gênero masculino a uma tendência maior para a prática desonesta, porém, estudos como de Oakley (2007), revela que estudantes do gênero feminino se envolveram mais em falcatruas acadêmicas como plágio, cópia de artigos da internet, desrespeito às condutas éticas acadêmicas do que do gênero masculino. Além disso, devido à ajuda recíproca, estudos revelaram a uma propensão para a cola entre amigos, pois, segundo os autores, é esperado que um amigo esteja mais aberto a retribuir um favor do que uma pessoa com qual se tem menos intimidade (DA SILVA et al., 2006)

No ambiente social é que se encontra parâmetros de valores sobre o que se acredita de normal (GOFFMAN, 1988). Uma pessoa é considerada estranha quando apresenta características diferentes daquelas que se espera encontrar em determinado ambiente

(SANTOS, 2008). Sendo assim, a classificação do que é normal esta diretamente ligada às relações sociais. É chamado de desigualdade social o resultado dessa experiência, embasado em um juízo de superioridade e inferioridade entre os vários grupos (COMPARATO, 2004).

A inserção dos menos favorecidos é uma realidade que pode ser vista a partir de várias políticas que visam equiparar a educação entre os diferentes grupos sociais. Mas garantir a inserção no ensino superior não é garantia de que esses alunos, classificados como diferentes, vão concluir seus estudos. Esse trajeto pode se revelar como um processo doloroso e incompleto para alguns alunos. Bandura (1999) acredita que as condições e o status socioeconômico influenciam no senso da autoeficácia.

Conseqüentemente, no domínio educacional, associa-se à minoria social à pobreza (COKLEY; MCCLAIN; ENCISO & MARTINEZ, 2013). No entanto, a pesquisa de Mazzon (2009), acrescenta que a discriminação e o preconceito acadêmico ultrapassam o quesito pobreza e abrange também as pessoas com deficiência, os pardos, os negros e os homossexuais. Programas sociais como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de financiamento Estudantil (FIES) foram criados pelo Ministério da Educação visando atender essas minorias e assim democratizar a educação superior brasileira (CATANI; HEY e GILIOLI, 2006).

Ashrafifard e Mafakheri (2017) reconhecem que as habilidades metacognitivas podem ter relação ao comportamento impostor. Pintrich (2000) explica que características pessoais guia ou limita o processo construtivo por meio do qual o aluno traça metas de aprendizagem e em seguida, tenta monitorar, regular e controlar sua cognição, motivação e comportamento. O desenvolvimento de habilidades metacognitivas de aprendizagem autorregulada possibilita melhor adaptação aos contextos de mudanças acadêmicas e profissionais em contabilidade, como aprender conteúdos desconhecidos, o que possibilita alcançar sucesso acadêmico e profissional (SMITH, 2001; BECK, 2013).

Neste contexto, a AAA (2012) explica que os profissionais em contabilidade devem ser eternos aprendizes e pensadores críticos e participativos. Os indivíduos autorregulados conhecem seus pontos fortes e pontos fracos, desenvolvem um repertório de estratégias que contornam características insuficientes para executar tarefas acadêmicas e desenvolver habilidades para superar desafios, porém, alguns estudos evidenciam a existência de diferenças significativas entre fatores que influenciam o nível de utilização das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada, como idade, gênero, estágio, tempo de estudo e desempenho acadêmico (ROSÁRIO, 2001; SPERLING, 2004; BEMBENUTTY, 2007; LOMBAERTS et al., 2008; SCHLEIFER E DULL, 2009; LIMA FILHO; LIMA E BRUNI,

2015; PAVESI E ALLIPRANDINI, 2015; SILVA, 2016; SILVA; LAY; BIAVATTI e HAAG, 2016).

Porém, os resultados obtidos nesses estudos, indicam que não há clareza suficiente sobre a possível relação entre esses fatores e o controle exercido pelos estudantes sobre seu próprio processo de aprendizagem (STUDENSKA, 2011). Também, não foi encontrado estudo empírico que comprovasse a relação entre o nível de estratégia metacognitiva de aprendizagem autorregulada e a síndrome do impostor. Além disso, não foi encontrado estudos que explicassem os fatores explicativos dos estudantes de contabilidade à síndrome do impostor.

2.2 Estudos correlatos

Matos (2014) pesquisou a influência da síndrome do impostor em alunos dos cursos de ciências contábeis e administração, bolsistas do ProUni e Enade. O estudo foi comporta por 492 alunos de quatro instituições de ensino privado em São Paulo e indicou que a síndrome do impostor apresentou relação negativa com a crença de auto eficácia, indicando que o estudo sobre o tema síndrome do impostor no Brasil é escasso. Autores, como Chapman et al. (2004), apontam que alunos mais jovens, solteiros e que possuem maior tempo de dedicação aos estudos tendem a adotar mais atitudes questionáveis que os demais

Nesse sentido, Matos, Macêdo, Bertassi, Nazareth e Matos (2018) objetivaram analisar se de fato existe alguma diferenciação entre características sócias demográficas como: sexo, idade, etnia, benefício estudantil, o nível da escolaridade e a Síndrome do Impostor. Para mensurar tal relação foram aplicados questionários acerca da Síndrome do Impostor e escala Chapman para 72 alunos da graduação e pós-graduação na área de Ciências Contábeis. Os resultados obtidos apontaram para uma diferenciação em idade, escolaridade, Síndrome do Impostor, etnia e benefício de bolsa: os alunos mais velhos e casados ou divorciados tendem a acreditar mais que os outros que a carga excessiva de trabalho estimula às práticas desonestas e ainda os alunos que apresentam Síndrome do Impostor também tendem a acreditar que a utilização de práticas desonestas para passar de ano são justificáveis.

Silva (2018) pesquisou sobre identificar quais são os fatores que explicam o nível de utilização das estratégias metacognitivas de aprendizagem autorregulada de 107 estudantes de contabilidade do Mato Grosso do Sul/Brasil. Fundamentado nas pesquisas anteriores, apresentaram-se como variáveis independentes: idade, gênero, estágio no curso, tempo de estudo, desempenho acadêmico e síndrome do impostor. Os dados foram processados através

da técnica estatística descritiva, análise fatorial e da regressão linear múltipla. Como resultado, a síndrome do impostor e idade apresentaram relação com o nível de utilização das estratégias autoconsequência e repetição e memória.

Este estudo se diferencia dos anteriores, visto objetivar identificar os fatores que explicam a síndrome do impostor dos acadêmicos de contabilidade. Desta forma, utilizou-se os fatores identificados e discutidos na literatura, como o gênero, idade e bolsa incidem em relação à síndrome do impostor com a aprendizagem.

Dado o contexto, formularam-se as seguintes hipóteses de pesquisa:

H1a: O aumento do tempo de estudo está negativamente relacionado ao fenômeno do impostor

H1b: Há relação significativa entre a idade e o fenômeno do impostor

H1c: Alunos bolsistas tem significativamente menor nível de fenômeno do impostor do que alunos não bolsistas.

H1d: À medida que a idade aumenta, há diminuição significativa no fenômeno do impostor

H1e: Participantes do gênero feminino possuem maior nível de síndrome do impostor do que os participantes do gênero masculino.

3 METODOLOGIA

Foram coletados 355 questionários, mas a amostra final do estudo, devido à falta de algumas informações as variáveis foi de 330. Os 25 questionários foram excluídos por falta de alguma resposta que compreende às variáveis utilizadas na pesquisa. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, um questionário com perguntas com o intuito de identificar o respondente, como nome, gênero, idade, semestre e tempo de estudo. Ainda foram incluídas no questionário perguntas sobre fenômeno impostor. O instrumento de pesquisa pode ser encontrado no Apêndice A desse estudo.

O teste central do estudo que cumpre o objetivo consiste na regressão multivariada por meio do método de mínimos quadrados ordinários (MQO). Mas como as perguntas referentes à síndrome do impostor e aprendizagem concerne a um construto, elas devem ter um tratamento específico e não podem ser colocadas direto no modelo multivariado, sendo assim, esses construtos foram submetidos a análise fatorial.

O primeiro passo consistiu em verificar o teste KMO e Bartlett. Tais testes mostraram que a análise fatorial poderia ser realizada, ou seja, os dados estavam adequados à análise fatorial.

Foi estimada a análise fatorial exploratória com método de rotação Varimax quem encontrou um fator para cada construto. Tais construtos foram testados por meio do teste de Ômega, já que não há normalidade multivariada das perguntas correspondentes ao construto de aprendizagem e fenômeno do impostor. O teste de Ômega mostra que os construtos são válidos e, dessa forma, capturam o que propõe.

Depois disso, foi realizada a análise multivariada por meio da regressão MQO. Mas para isso, tem-se pressupostos, dentre eles, ausência de multicolinearidade e ausência de heterocedasticidade dos resíduos. Os testes indicaram que não há multicolinearidade e que também não há problemas relacionados à heterocedasticidade. Assim, os pressupostos estão “ok” e pode ser estimada a regressão sem qualquer ajuste. O teste Variance Inflation Factor (VIF) foi utilizado em complemento ao teste de correlação de Spearman. Os dados foram analisados e processados por meio de estatística descritiva e análise fatorial. Análise fatorial foi utilizada com intenção de resumir os dados concernentes das respostas dessas estratégias de aprendizagem.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste tópico, são apresentados os resultados da pesquisa. Primeiramente, a análise descritiva dos dados e em seguida a análise fatorial. Todos os dados que devem ser utilizados para fazer a estatística descritiva, média de perguntas, a amostra final do estudo que foi utilizada como base para todas as análises. Na Tabela 1, tem-se a análise descritiva dos dados.

Tabela 1 – Análise descritiva dos dados

Construtos	Fatores	Questões					Teste de normalidade de Doornik-Hansen	KMO	Bartlett	Ômega de McDonald's
		AP1	AP2	AP3	AP4	AP5				
Aprendizagem	Fator 1	0,7062	0,5889	0,6629	0,5490	0,6828	320,625***	0,877	621,558***	0,8017
		AP6	AP8	AP9	AP10					
		0,6283	0,6850	0,5380	0,5362					
Impostor	Fator 1	IMP1	IMP6	IMP7	IMP10	IMP12	328,736***	0,908	1612,736***	0,8861
		0,6329	0,7471	0,724	0,6953	0,6116				
		IMP13	IMP14	IMP15	IMP16	IMP17				
		0,7848	0,7067	0,7246	0,6926	0,6945				

Fonte: Dados da pesquisa

Na primeira tabela foram utilizados os testes de normalidade Doornik-Hansen, KMO e Ômega de McDonald's. No construto aprendizagem, das 10 questões, apenas a 7ª não formou fator e por esse motivo a questão foi retirada, sendo feita a análise fatorial apenas com as 9 perguntas. Foram submetidas ao teste de normalidade de Doornik-Hansen resultando no valor de 320,62 e obtendo o valor T abaixo de 0,05, indicando que não há normalidade uni variável. Isso impossibilita a análise fatorial específica para teste de normalidade, sendo necessária uma análise fatorial de componentes principais.

Foram realizados mais dois testes para saber se faz sentido realizar a análise fatorial. O teste KMO, onde os resultados precisam estar acima de 0,50. Nesse teste, o valor obtido no fator de aprendizagem foi de 0,877, respaldando a análise fatorial. No teste de Bartlett, o valor obtido foi de 621,55, sendo o valor T abaixo de 0,05, indicando que as correlações não são iguais a 0. Quando as correlações estão iguais a 0, elas não formam fatores. As variáveis precisam estar correlacionadas adequando os dados para fazer a análise fatorial.

Foi realizado o teste Ômega de McDonald's para averiguar se o fator aprendizagem é válido e adequado. O teste de Ômega de McDonald's é um teste alternativo ao Alfa de Cronbach. Como o fator não tem normalidade multivariada, indicado pelo teste de Doornik-Hansen, sendo assim, impossibilitando o uso do teste Alfa de Cronbach. O valor desse teste precisa estar acima de 0,70 para validar o construto, sendo obtido o valor de 0,8017, ou seja, construto válido, portanto, ele mede adequadamente o fator aprendizagem.

O Fenômeno do impostor é composto por 20 perguntas, sendo que, 8 delas não formaram fator, sendo assim, excluídas. No teste de normalidade Doornik-Hansen mostrou que não existe uma normalidade multivariada, impossibilitando também uma análise fatorial e por esse motivo, foi aplicado o método de componentes principais, assim como no construto aprendizagem.

Foram aplicados o teste KMO sendo obtido o valor 0,98, indicando que o fator está adequado para análise. No teste de Bartlett, mostraram que as correlações estão diferentes de 0, sendo o valor de T inferior a 0,05, indicando assim, que faz sentido realizar a análise fatorial com essas questões. Como não existe uma normalidade multivariada, foi realizado o teste alternativo ao teste de Alfa de Cronbach, o Ômega de McDonald's. O valor obtido foi de 0,8861, acima de 0,70, indicando que este construto tem validade.

Um dos pressupostos da análise multivariada concerne à ausência de multicolinearidade e por esse motivo, realizou-se a análise de correlação de Spearman e não a de Pearson, uma vez que as variáveis da análise de regressão multivariada não apresentam normalidade multivariada. Isso foi descoberto ao considerar o teste de Doornik-Hansen. Após

a confirmação dos dois fatores, aprendizagem e impostor, o estudo se direcionou para análise multivariáveis conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – análise multivariáveis

Variáveis	IMP	AP	TESTUDO	BOLSA	IDADE1	IDADE2	IDADE3	IDADE4	GENERO
IMP	1								
AP	-0,07	1							
TESTUDO	-0,09	0,36	1						
BOLSA	0,04	-0,02	0,16	1					
IDADE1	0,01	0,04	0,05	0,13	1				
IDADE2	0,02	-0,11	0,01	0,06	-0,52	1			
IDADE3	0,06	-0,01	-0,09	-0,14	-0,28	-0,32	1		
IDADE4	-0,13	0,04	-0,01	-0,09	-0,21	-0,24	-0,13	1	
IDADE5	-0,01	0,09	0,01	-0,06	-0,18	-0,21	-0,11	-0,08	1
GENERO	0,17	0,11	-0,01	-0,14	-0,01	-0,04	0,15	-0,03	-0,08

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo aos resultados apresentados na Tabela 2, nenhum dos coeficientes teve correlação acima de 0,70. Isso é um indicativo que não há multicolinearidade, o que impossibilitaria a estimação do modelo multivariado. Em complemento ao teste de correlação de Spearman, o teste Variance Inflation Factor (VIF) indicou que não há indícios de multicolinearidade, já que todos os valores foram inferiores a cinco.

Foi realizado o teste de heterocedasticidade de Breusch-Pagan para identificar se seus resíduos possuem alguma tendência, e ao nível de 95% de confiabilidade, concluiu-se que não existe problema de heterocedasticidade, ou seja, seus resíduos não possuem qualquer tendência ao longo da reta da regressão. O resultado do teste de Breusch-Pagan é apresentado na Tabela 3.

Com a validação dos pressupostos necessários para estimar a análise multivariada, submeteu-se os dados à análise multivariada por meio da regressão MQO, apresentada na seguinte tabela:

Tabela 3 – Análise multivariada

Variável dependente: Fenômeno do Impostor				
Variáveis	Coef.	Erro-padrão	Estat T	Valor p
AP	-0,0507	0,0592	-0,86	0,393
TESTUDO	-0,0685	0,0538	-1,27	0,204
BOLSA	0,1333	0,1081	1,23	0,218
IDADE1	0,0192	0,1306	0,15	0,883
IDADE2	0,0738	0,1712	0,43	0,666
IDADE3	-0,4004	0,2035	-1,97	0,050
IDADE4	0,0037	0,2313	0,02	0,987
GENERO	0,3799	0,1142	3,32	0,001
Constante	-0,0289	0,1443	-0,20	0,841
R2	0,0652			

Observações	330
Estatística F	2,80***
Root-MSE	0,97884
VIF	1,18
Breusch-Pagan	1,05

Fonte: Dados da pesquisa

Após análise, considerando os resultados obtidos, concluí que o objetivo da pesquisa foi alcançado. Identificar os fatores explicativos a síndrome do impostor nos estudantes de contabilidade.

5 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo, identificar os fatores que expliquem a síndrome do impostor nos estudantes de contabilidade. Foram realizados testes por meio de um questionário com abordagem quantitativa com procedimentos estatísticos, aplicados em 330 estudantes de ciências contábeis de três universidades federais do Brasil.

Os resultados obtidos, concluiu-se que a aprendizagem, tempo de estudo e os bolsistas não tem influência ao fenômeno impostor. Os estudantes com idades entre 31 e 35 anos possuem menor nível do fenômeno do impostor em relação às pessoas entre 15 a 20 anos. As outras idades, 21 a 25, 26 a 30 e 36 a 40 anos, não há níveis diferentes aos da faixa entre 15 a 20 anos. Somente o fator gênero indicou relação com o fenômeno do impostor. Concluiu que os estudantes do sexo masculino possuem menor nível de fenômeno do impostor em relação aos estudantes do gênero feminino.

Essa pesquisa limitou-se a investigar apenas uma amostra de acadêmicos do curso de graduação em ciências contábeis, poderão servir como incentivo para a realização de novas pesquisas voltada ao tema. Como sugestão para futuras pesquisas, seria oportuno realizar estudos sobre o tema em uma amostra maior, e, além disso, ampliar para mais áreas, não só acadêmicas, mas também a sociedade fora do campus universitário.

6 REFERÊNCIAS

AMERICAN ACCOUNTING ASSOCIATION. The Pathways Commission Charting a National Strategy for the Next Generation of Accountants.

ASHRAFIFARD, S.; MAFAKHERI, A. Investigating the Relationship Between Attribution Styles and Metacognitive Skills With Fear of Success Among Students.

BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. **American psychologist**, 37(2), 122.

BANDURA, A.; CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C.; GERBINO, M.; PASTORELLI, C. Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. **Child Development**, vol. 74, n. 3, pp. 769-782.

BEMBENUTTY, H. Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. **Journal of advanced academics**, 18(4), 586-616.

BECKER, L. L. Self-Regulated Learning in an Introductory Undergraduate Accounting Course. **Tese (Doutorado em Educação em Liderança)**, 179 f., Universidade Estadual do Leste de Tennessee, EUA.

BECKER, L. L. Self-regulated learning interventions in the introductory accounting course: An empirical study. **Issues in Accounting Education**, 28(3), 435-460.

CASTRO, D. E.; JONES, R. A.; MIRSALEMI, H. Parentification and the impostor Phenomenon: An Empirical Investigation. **The American Journal of Family Therapy**, 32, 205-216.

CLANCE, P. R.; IMES, S. A. The impostor phenomenon in high-achieving women: Dynamics and therapeutic interventions. **Psychotherapy: Theory, Research and Practice**, 15, 244-247.

CLANCE, P. R. **The Impostor Phenomenon: When Success Makes You Feel Like A Fake**, Toronto: Bantam Books.

CLEARY, T. J.; ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. **Psychology in the Schools**, 41, pp. 537-550.

COWMAN, S. E.; FERRARI, J. R. (2002). Am I for real? Predicting impostor tendencies from self-handicapping and affective components. **Social Behavior and Personality: an international journal**, 30(2), 119-125.

COZZARELLI, C.; MAJOR, B. Exploring the Validity of the Impostor Phenomenon. **Journal of Social and Clinical Psychology**, 9 (4), 401-417.

FERRARI, J.R. Impostor Tendencies And Academic Dishonesty: Do They Cheat Their Way To Success? *Social Behavior and Personality: an international journal*, 33 (1), 11-18.

HENNING, K., EY, S.; SHAW, D. Perfectionism, the impostor phenomenon and psychological adjustment in medical, dental, nursing and pharmacy students. *Medical education*, 32(5), 456-464. Holmes et al., 1993.

LIMA FILHO, R. N., DE LIMA, G. A. S. F.; BRUNI, A. L. Aprendizagem autorregulada em contabilidade: Diagnosticos, dimensoes e explicacoes. *Brazilian Business Review*, 12(1), 38.

LOMBAERTS, K.; ENGELS, N.; VAN BRAAK, J. Determinants of teachers' recognitions of self-regulated learning practices in elementary education. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 163-174.

MATOS, P. A. V. C. D. Síndrome do impostor e auto-eficácia de minorias sociais: alunos de contabilidade e administração (**Dissertation, Universidade de São Paulo**).

MCCANN, E. J. The Assessment and Importance of Volitional Control in Academic Performance, Unpublished doctoral dissertation, **University of Texas at Austin**.

PAVESI, M. A.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Autorregulação da Aprendizagem de Alunos de Cursos a Distância em Função do Sexo. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 16(2), 100-108.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. **In Handbook of self-regulation** (pp. 451-502).

ROSKOWSKI, J.C.R. Imposter phenomenon and counseling self-efficacy: the impact of impostor feelings. **Doctoral dissertation, Ball State University, Muncie, Indiana, USA**.

SCHLEIFER, L. L.; DULL, R. B. Metacognition and performance in the accounting classroom. *Issues in Accounting Education*, 24(3), 339-367.

SILVA, T. B. J. Estratégias Metacognitivas de Aprendizagem Autorregulada, Percepção Docente Sobre a Aprendizagem e Métodos Educacionais Em Contabilidade. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau (SC).

SILVA, T. B. J.; HAAG, S.; BIAVATTI, V. T.; LAY, L. A. Estratégias de aprendizagem autorregulada em contabilidade: um estudo em duas instituições privadas do ensino superior catarinense. *Revista Mineira de Contabilidade*, 17(3), 5-15.

SMITH, P. A. Understanding self-regulated learning and its implications for accounting educators and researchers. *Issues in Accounting Education*, 16(4), 663-700.

ELSHARNOUBY, T. H. Student co-creation behavior in higher education: The role of satisfaction with the university experience. *Journal of Marketing for Higher Education*, 25(2), 238-262.

KATZ, D. Motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9(1), 131-146.

KATZ, D.; KAHN, R. L. *The social psychology of organizations*. New York, NY: Wiley.

MCCABE, D. L.; BUTTERFIELD, K. D.; TREVIÑO, L. K. Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action. **Academy of Management Learning and Education**, 5(3), 294-305.

MERIAC, J. P. Work ethic and academic performance: Predicting citizenship and counterproductive behavior. **Learning and Individual Differences**, 22(4), 549-553.

BONIATTI, A. O.; VELHO, A. S.; PEREIRA, A.; PEREIRA, B. B.; OLIVEIRA, S. M. A evolução da mulher no mercado contábil. **Revista Gestão e Desenvolvimento em Contexto**, v. 2, n. 1, p. 19-27, 2014.

APÊNDICE A

Contamos com a sua ajuda para responder este questionário, que é direcionado a estudantes de Ciências Contábeis. O objetivo do nosso estudo é identificar os fatores que explicam a síndrome do impostor dos acadêmicos de contabilidade.

Destacamos que os dados obtidos serão tratados e analisados de forma estritamente confidencial e os resultados somente serão apresentados de forma agregada sem identificação do respondente.

Agradecemos antecipadamente pela valorosa colaboração, sem qual este trabalho não seria possível.

Dados do respondente:

Nome: _____ Gênero: (Masculino) – (Feminino)

Idade (anos): (Até 20) - (21 a 25) – (26 a 30) – (31 a 35) – (Acima de 36)

Semestre: 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 Bolsa de estudo: (Sim) – (Não)

Tempo de estudo diário: (não estudo) - (menos de 30 minutos ao dia) – (aproximadamente 1 hora ao dia) – (entre 2 ou 3 horas ao dia) – (mais de 4 horas ao dia)

Questionário de Clance (CIPS)- Para cada questão, favor marcar o número que mais se aproxima da verdade para você. É melhor que responda com a primeira alternativa que lhe ocorra e evite pensar demais em qual seria a melhor alternativa.

1) Tenho medo dos outros me avaliarem e, se possível, evito avaliações () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro
2) Eu posso dar a impressão de que sou mais competente do que eu realmente sou. () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro
3) Muitas vezes tenho sucesso em uma tarefa, embora temesse que eu não a executaria bem antes de eu assumi-la () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro
4) Quando as pessoas me elogiam por algo que eu tenha feito, eu tenho medo de não ser capaz corresponder futuramente às expectativas criadas sobre mim () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro
5) Às vezes penso que eu obtive minha posição de sucesso atual, porque aconteceu de eu estar no local certo na hora certa e/ou por conhecer as pessoas certas. () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro
6) Tenho medo que as pessoas importantes para mim descubram que eu não sou tão capaz quanto eles pensam que eu sou. () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro
7) Eu costumo lembrar os incidentes em que eu fracassei mais do que aqueles em que eu fiz o meu melhor (sucesso) () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro
8) Raramente eu desenvolvo uma tarefa tão bem quanto eu gostaria de fazê-la () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro
9) Eu acredito que meu sucesso na minha vida é o resultado de algum tipo de erro. () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro
10) Sinto dificuldade em aceitar elogios sobre a minha inteligência ou realizações. () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro
11) Sinto que o meu sucesso foi devido a algum tipo de sorte. () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro
12) Me sinto decepcionado (a) em minhas atuais realizações e acho que eu deveria ter feito muito mais. () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro
13) Eu tenho medo que os outros vão descobrir o quanto de conhecimento me falta. () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro

14) Tenho medo de que eu possa falhar em uma nova tarefa, embora eu geralmente faça bem o que eu tento. () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro
15) Quando eu tive sucesso em alguma coisa e recebi o reconhecimento por minhas realizações, me surgiram dúvidas de que eu pudesse repetir esse sucesso () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro
16) Se eu recebo uma grande quantidade de elogios e reconhecimento por algo que eu tenho feito, eu costumo a desconsiderar a importância daquilo que eu fiz. () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro
17) Costumo comparar a minha capacidade com a das pessoas ao meu redor e acho que elas podem ser mais inteligentes do que eu. () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro
18) Muitas vezes tenho medo de não ir bem em uma prova, mesmo que os outros ao meu redor considerem que eu vá me sair bem. () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro
19) Se eu vou receber uma promoção ou reconhecimento de algum tipo, hesito em contar aos outros até que o fato seja consumado. () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro
20) Se eu não sou o(a) "melhor" em situações que envolvem conquista, eu me sinto mal e desanimado(a). () 1 não é de todo verdade () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 muito verdadeiro