



Correspondência aos Autores

¹ Jessiane Dayane Soares da Silva
Universidade Federal da Paraíba
E-mail: jessianedayanev@gmail.com
CV Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/8559640105446258>

² Aline Carvalho de Almeida
Universidade Federal da Paraíba
E-mail: alinealmeidapb@hotmail.com
CV Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/3629104180866682>

Submetido: 05 set. 2023
Aceito: 11 jan. 2024
Publicado: 27 jan. 2024

 10.20396/riesup.v11i00.8674466
e-location: e025032

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Engajamento acadêmico e síndrome do impostor entre graduandos: um estudo correlacional

Jessiane Dayane Soares da Silva¹  <https://orcid.org/0000-0001-5857-2114>

Aline Carvalho de Almeida²  <https://orcid.org/0000-0001-9541-8378>

RESUMO

Introdução: No contexto universitário, construtos como o Engajamento Acadêmico (EA) se tornam desejáveis, o qual refere-se a um persistente estado de espírito afetivo-cognitivo. Esse espaço também é caracterizado por uma lógica de produtividade, gerando sentimentos de fraude, característicos da Síndrome do Impostor (SI). Sendo assim é possível que, visando alcançar a imagem idealizada de sucesso acadêmico, estudantes se envolvam bastante para diminuir essa sensação de falsidade. **Objetivo:** Buscou-se conhecer a relação entre o engajamento acadêmico e a síndrome do impostor, além de verificar se há uma relação de predição e se existem diferenças em função de variáveis sociodemográficas. **Metodologia:** Agregando uma amostra de 201 graduandos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), os respondentes foram contatados para responder o questionário online contendo os instrumentos do estudo referente aos construtos de engajamento acadêmico e síndrome do impostor, além das informações sociodemográficas. Para alcançar os objetivos, foram realizadas análises de correlação, regressão linear e ANOVA fatorial. **Resultados:** De fato, encontram-se correlações significativas entre os construtos e suas respectivas dimensões, assim como uma relação de predição, o que vem a corroborar com achados anteriores. Referente às diferenciações de engajamento mediante variáveis como sexo ou exercício laboral, não houve resultados estatisticamente significativos. **Conclusão:** Com isso, é possível compreender que juntamente com os aspectos positivos do comprometimento na universidade, os estudantes também podem estar lidando com o sentimento de fraude e de autodepreciação. Adentrar essa temática, permite fomentar pesquisas e ações mais direcionadas ao seu bem-estar e desempenho.

PALAVRAS-CHAVE

Síndrome do impostor. Engajamento acadêmico. Universidade.

Academic engagement and imposter syndrome among undergraduates: a correlational study

ABSTRACT

Introduction: In the university context, constructs like the Academic Engagement (AE) have become desirable, which refers to a persistent state of affective-cognitive spirit. This space is also categorized by a logic of productivity, creating feelings of fraud, characteristic of Impostor Syndrome (IS). Therefore, it's possible that, aiming to achieve an idealized image of academic success, students can get too involved to diminish this feeling of falsity. **Objective:** We sought to know the relation between the academic engagement and the impostor syndrome, in addition to verifying if there is a relation of prediction and if there are differences related to sociodemographic variables. **Methods:** Counting on a sample of 201 undergraduate students from Federal University of Paraíba (UFPB), the respondents were contacted to answer the online questionnaire containing the instruments of study regarding the constructs of academic engagement and impostor syndrome, in addition to sociodemographic informations. To achieve the goals, it were made analysis of correlation, linear regression and ANOVA factorial. **Results:** Indeed, it was found significant correlations between the constructs and their respective dimensions, as well as a prediction relation, which endorse the previous findings. Regarding the differentiations in engagement based on variables such as gender or work experience, there were no statistically significant results. **Conclusion:** With this, it's possible to comprehend that along with the positive aspects of commitment in the university, the students can also be dealing with the feeling of fraud and self-deprecation. Delving into this theme allows to promote researches and actions more focused on their well being and performance.

KEYWORDS

Imposter syndrome. Academic engagement. University.

Compromiso académico y síndrome del impostor entre estudiantes universitarios: un estudio correlacional

RESUMEN

Introducción: En el contexto universitario se vuelven deseables constructos como el Compromiso Académico (CA), que hace referencia a un estado mental afectivo-cognitivo persistente. Este espacio también se caracteriza por una lógica de productividad, generando sentimientos de fraude, característicos del Síndrome del Impostor (SI). Por tanto, es posible que, para alcanzar la imagen idealizada de éxito académico, los estudiantes puedan involucrarse mucho en reducir este sentimiento de falsedad. **Objetivo:** Se buscó comprender la relación entre el compromiso académico y el síndrome del impostor, además de verificar si existe una relación predictiva y si existen diferencias en función de variables sociodemográficas. **Metodología:** Con una muestra de 201 estudiantes de graduación de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), se contactó a los encuestados para responder el cuestionario en línea que contiene los instrumentos de estudio relacionados con los constructos de compromiso académico y síndrome del impostor, además de información sociodemográfica. Para lograr los objetivos se realizaron análisis de correlación, regresión lineal y ANOVA factorial. **Resultados:** De hecho, se encontraron correlaciones significativas entre los constructos y sus respectivas dimensiones, así como una relación predictiva, lo que corrobora hallazgos anteriores. En cuanto a las diferencias de compromiso en función de variables como el género o la experiencia laboral, no hubo resultados estadísticamente significativos. **Conclusión:** Con esto, es posible comprender que junto con los aspectos positivos del compromiso con la universidad, los estudiantes también pueden estar lidiando con sentimientos de fraude y autodesprecio. Profundizar en este tema te permite incentivar investigaciones y acciones más enfocadas a tu bienestar y desempeño.

PALABRAS CLAVE

Síndrome del impostor. Compromiso académico. Universidad.

CRediT

- **Reconhecimentos:** Não aplicável.
- **Financiamento:** Não aplicável
- **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
- **Aprovação ética:** Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba. Parecer CAAE nº 56813522.2.0000.5188.
- **Disponibilidade de dados e material:** Os dados gerados e coletados não estão disponíveis em repositório.
- **Contribuições dos autores:** Conceituação, Curadoria de dados, Investigação, Metodologia, Redação - revisão & edição: Almeida, A. C.; Silva, J. D. S.; Análise formal, Validação, Visualização, Redação - rascunho original: Silva, J. D. S.; Administração de projetos, Supervisão: Almeida, A. C.

Editora de Seção: Andréia Aparecida Simão

1 Introdução

Sabendo que as universidades estão intimamente ligadas ao progresso social e desenvolvimento do conhecimento científico, busca-se pensar em ações que qualifiquem cada vez mais os processos educativos e sociais que ali ocorrem (Cofferri *et al.*, 2020). Sendo assim, o Engajamento Acadêmico (EA) torna-se um grande desafio e um elemento-chave para as discussões que envolvem o ambiente universitário.

Assim, o EA vem ganhando espaço como tema de pesquisa, visto que ele é considerado relevante para o processo de aprendizagem e para aderência aos estudos (Rigo; Vitória; Moreira, 2018; Escolano-Pérez, 2014). Nesse sentido, os envolvidos nos processos educativos das instituições de ensino superior visam estratégias que instiguem a motivação e o envolvimento dos acadêmicos, objetivando também um melhor desempenho (Santos; Severo; Correia, 2022).

Em suma, o engajamento implica em um estado de espírito afetivo-cognitivo, não sendo momentâneo para objetos, eventos ou comportamentos em particular (Schaufeli *et al.*, 2002). Ele está relacionado ao desempenho individual do sujeito e também coletivo (Schaufeli, 2013). No ambiente universitário, ele é um construto desejável por estar relacionado ao esforço do estudante, satisfação, desenvolvimento pessoal e ser considerado preditor de elevado desempenho acadêmico (Meng; Jin, 2017).

Entretanto, muitas vezes, em busca do sucesso acadêmico, verificam-se fatores estressores, devido ao ambiente de competitividade e alta pressão por um bom desempenho e produtividade, como afirma Hutchins (2015). Comumente podem-se encontrar acadêmicos que, apesar dos altos indicadores, não reconhecem a positividade das suas ações (Cisco, 2020). Dentro desse contexto, há a Síndrome do Impostor (SI) que, apesar da popularização desse termo, não se identifica como uma categoria diagnóstica de fato (Almeida, 2020).

Os sentimentos gerados pela SI são caracterizados por insegurança e uma ideia de falso merecimento quanto aos sucessos alcançados pelo indivíduo, ou seja, ele acredita que suas conquistas são devido ao acaso ou sorte, e não por causa do seu esforço e desempenho. No contexto acadêmico, com o intuito de alcançar a imagem idealizada de sucesso, muitos estudantes com características de SI podem se esforçar bastante para diminuir a sensação de falsidade quanto às suas conquistas (Schubert, 2013).

Pesquisas como a de Cokley e colaboradores (2018) corroboram com essa ideia, pois mostram que indivíduos mais perfeccionistas apresentam a tendência de possuírem mais características de impostorismo. Igualmente, Wang, Sheveleva e Permyakova (2019) apontam que acadêmicos com altos índices de SI são mais perfeccionistas quanto às suas atividades. Por outro lado, também pode acontecer do impostor fugir de desafios e compromissos por medo de falhar, ou podem apresentar comportamentos como o de procrastinação, visando atribuir uma possível falha a elementos externos, como a falta de tempo (Rohrmann; Bechtoldt; Leonhardt, 2016).

Tendo isso em vista, busca-se responder: qual a relação entre o engajamento acadêmico e a síndrome do impostor em graduandos? Nesse sentido, acredita-se que há uma relação significativa entre os construtos. Conforme aponta Almeida (2020), a SI produz consequências na vida e saúde mental desses graduandos, então é necessário o desenvolvimento de pesquisas para identificar essas relações e como elas ocorrem. Para que, a partir disso, seja possível explicar melhor o fenômeno e propor intervenções que sejam eficazes na promoção de engajamento de forma saudável.

Buscando compreender quais seriam as possíveis relações entre as variáveis mencionadas, elaborou-se o seguinte objetivo geral: Conhecer a relação entre o engajamento acadêmico e a síndrome do impostor, tendo como objetivos específicos: analisar correlação entre os construtos de síndrome do impostor e engajamento acadêmico; conferir o poder de predição da síndrome do impostor sobre o engajamento acadêmico e verificar se existe diferença dos construtos (engajamento acadêmico e síndrome do impostor) em função de variáveis sociodemográficas (sexo, trabalho).

1.1 Engajamento Acadêmico

Ao adentrar o meio acadêmico, os estudantes se deparam com desafios de maiores exigências cognitivas, de organização e de compromisso com seus estudos. Dessa forma, pesquisas sobre o engajamento surgem buscando identificá-lo como uma forma de ajustamento do universitário às atividades que o conduzirão ao tão almejado sucesso acadêmico. Essa temática aponta para a integração e persistência dos estudantes e as implicações no desempenho estudantil (Williams *et al.*, 2017).

O termo “*engagement*” vem sendo utilizado no senso comum atrelado a outras palavras, de forma imprecisa, tais quais: envolvimento, interação e motivação. Nota-se que o vocábulo, em um primeiro momento, apresenta uma multiplicidade de sentidos que vem a dificultar o estabelecimento de uma definição que agregue um conceito único e que abranja seus inúmeros aspectos (Vitória *et al.*, 2018). Por isso, facilmente o EA pode ser confundido com outras variáveis, que apesar de se correlacionarem, são distintas. Um exemplo disso, é o estudo de Porto e Gonçalves (2017) que caracteriza o engajamento e o envolvimento como fruto de uma relação bidirecional com a motivação.

No campo científico o construto do engajamento, pode ser entendido como sendo de natureza positiva, de caráter motivacional e persistente no tempo, não sendo focado em uma única situação (Harju *et al.*, 2016; Schaufeli, 2015). Sendo assim, envolve dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas dos discentes (Vitória *et al.*, 2018). Esse estudo se baseia na perspectiva de Schaufeli, autor que é destaque nesse campo de pesquisa. Ele postula que o EA é um estado mental satisfatório do estudante em relação ao que ele realiza (Schaufeli, 2013).

Nesse modelo, os autores desdobram o EA em três fatores: vigor, dedicação e absorção (Schaufeli; Bakker, 2013). A dimensão vigor, refere-se a um fator comportamental de altos níveis de energia e resiliência para realização das atividades, mesmo diante do surgimento de algumas dificuldades (Schaufeli, 2017). A dimensão dedicação, aponta para um fator emocional de um senso de entusiasmo, orgulho e desafio para com os estudos (Kimbark; Peters; Richardson, 2016). A dimensão absorção representa um fator cognitivo que trata de um envolvimento total na atividade, de forma que não vê o tempo passando ou tem dificuldade de se desligar (Alrashidi; Phan; Ngu, 2016).

O engajamento acadêmico se apresenta como um processo dualístico, que engloba não apenas o comprometimento do estudante, como também, as atividades promovidas pelas instituições de ensino superior (Vitória *et al.*, 2018). Deve-se atentar também para a existência de uma competitividade implícita que quando combinada com outros fatores estressores, podem implicar em consequências negativas nos discentes (Meurer; Costa, 2020). Além disso, a alta demanda de atividades pode acarretar riscos para o bem-estar biopsicossocial desses indivíduos (Oliveira *et al.*, 2021). Dessa forma, da inserção à conclusão, a trajetória na universidade pode ser dolorosa abrindo lacunas para problemáticas, como a SI.

1.2 Síndrome do Impostor

A SI também pode ser conhecida como fenômeno impostor ou síndrome da fraude. Apesar do nome, ela não é um diagnóstico oficial segundo o manual da Associação Americana de Psiquiatria (Simão, 2021), mas apresenta consequências reais e psicológicas tanto no ambiente acadêmico como profissional. No trabalho, a SI pode afetar negativamente a eficácia das organizações, e na universidade, a retenção e saúde mental dos estudantes (Meurer; Costa, 2020).

O fenômeno impostor parte da crença de que todo o sucesso alcançado é fruto do acaso, da sorte ou até mesmo do charme; nunca por merecimento, esforço ou competências próprias. Costumam atribuir as conquistas sempre a fatores externos, apesar de ter realizações acadêmicas e profissionais consideráveis (Bezerra *et al.*, 2021; Clance; Imes, 1978). Devido a isso, existe uma certa comparação entre o seu desempenho e o das outras pessoas, servindo para enfatizar as suas deficiências (Almeida, 2020).

Dessa forma, esses indivíduos sentem dificuldade em aceitar elogios ou qualquer tipo de reconhecimento. Inclusive, eles podem chegar ao ponto de sabotar seu sucesso, se esquivando de novas possibilidades de crescimento acadêmico/profissional com receio de serem descobertos como fraudes (Bezerra *et al.*, 2021). Como forma de lidar com o sentimento de insegurança e ansiedade diante das tarefas, eles costumam agir de duas maneiras diferentes: com preparação exaustiva e perfeccionista ou com comportamentos de autossabotagem característicos da procrastinação (Dudau, 2014).

Inicialmente, o fenômeno impostor foi identificado pelas pesquisadoras Clance e Imes (1978) com um grupo de mulheres de sucesso que apresentavam crenças distorcidas sobre suas conquistas, acreditando que eram resultado de sorte. Logo, elas eram incapazes de internalizar suas realizações e julgavam não merecer o que haviam alcançado, relatando um medo extremo de fracassar (Clance; Imes, 1978). Através desse estudo, Clance e Imes (1978, p. 241) definiram a SI como “uma experiência interna de falsidade intelectual que parece ser particularmente prevalente e intensa entre uma amostra seleta de mulheres de alto alcance”.

Ainda de acordo com as autoras Clance e Imes (1987), há quatro comportamentos usados pelo indivíduo para se sabotar. O primeiro trata da realização de trabalhos árduos com o intuito de mascarar sua incapacidade ou incompetência; o segundo diz respeito à falsidade, pelo qual faz-se uso de ideias opostas às suas por acreditar que se usasse suas verdadeiras ideias não se dariam bem; o terceiro se refere ao uso da simpatia para alcançar seus superiores, por acreditar que suas conquistas advém desse fator; por fim, o quarto está relacionado à evitação, optando por evitar a busca por sucesso com receio de fracassar e ter suas falhas observadas e apontadas pelos outros.

Dessa forma, a SI presente na trajetória acadêmica pode influenciar a carreira profissional, afetando o desempenho desses indivíduos e implicando negativamente na saúde mental (Bezerra *et al.*, 2021). Em um estudo realizado com pessoas que ocupam cargos de liderança, percebeu-se que a SI se associou à ansiedade, humor disfórico, instabilidade emocional, perfeccionismo, comportamento de procrastinação e autoavaliação negativa (Rohrman; Bechtoldt; Leonhardt, 2016). Em outras pesquisas, pessoas com SI podem apresentar quadros de depressão (Austin *et al.*, 2009), insegurança, baixa autoestima e introversão (Clance, 1985; Holmes *et al.*, 1993; Schubert, 2013).

2 Método

A pesquisa é do tipo transversal para analisar dados de uma amostra específica da população, sendo graduandos de uma universidade pública do Nordeste. Quanto ao nível, caracteriza-se como descritiva, tendo em vista que busca identificar e analisar a relação de predição entre dois construtos, visando explicar esse fenômeno no ambiente acadêmico.

Participaram desse estudo 201 graduandos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sendo 77,1% do sexo feminino e 22,9% do sexo masculino, com idades variando de 19 a 61 anos ($M = 24,1$; $DP = 6,68$). Quanto ao estado civil, 91% são solteiros, 7% são casados e 2% são divorciados. Na amostra 33,3% afirmaram que além de estudar também trabalham, e em sua maioria, consideram-se como pardos (47,3%), seguidos de brancos (40,8%). Os respondentes foram contatados por meio das redes sociais, como *WhatsApp*, *Instagram*, *Twitter* e *Facebook*, para responder o questionário de forma *online*, através do *Google Forms*. Portanto, foi uma amostra coletada de forma não-probabilística, por conveniência. Os respondentes participaram da pesquisa mediante o consentimento.

Foi aplicada a *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES - Schaufeli *et al.*, 2002). Esse instrumento elaborado por Schaufeli (2002) refere-se à mensuração do engajamento no contexto do trabalho, sendo composto por 17 itens em sua versão mais extensa. Para este estudo, foi usada uma versão chamada Study & Well-being Survey (UWES-S), a qual foi traduzida e adaptada para estudantes por Silva *et al.* (2018). O instrumento contempla três fatores com as seguintes dimensões: vigor (e.g., Item 01 “Quando eu faço minhas atividades como aluno, sinto-me cheio de energia”), dedicação (e.g., Item 05 “Estou entusiasmado com meus estudos”) e absorção (e.g., Item 16 “É difícil desligar-me dos meus estudos”). A UWES-S possui uma escala do tipo *Likert* de 7 pontos, variando entre 0 (nunca/nenhuma vez) a 6 (sempre/todos os dias).

Também foi aplicada a Escala de Síndrome do Impostor (ESI - Almeida, 2020). Este instrumento é composto por 16 itens com intuito de identificar aspectos da síndrome do impostor. Os itens são distribuídos em quatro dimensões, a saber: autodepreciação (e.g., Item 01 “Às vezes, me sinto decepcionado(a) com minhas realizações atuais e acho que deveria ter feito muito mais”), medo da avaliação (e.g., Item 02 “A opinião de outras pessoas sobre mim não me incomoda”), fraude (e.g., Item 03 “Em algumas situações, ajo como um(a) impostor(a)”) e gerenciamento de impressão (e.g., Item 04 “Algumas das minhas conquistas se devem ao meu charme e/ou simpatia”). Esses itens serão respondidos a partir de uma escala *Likert* de 5 pontos, variando de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente).

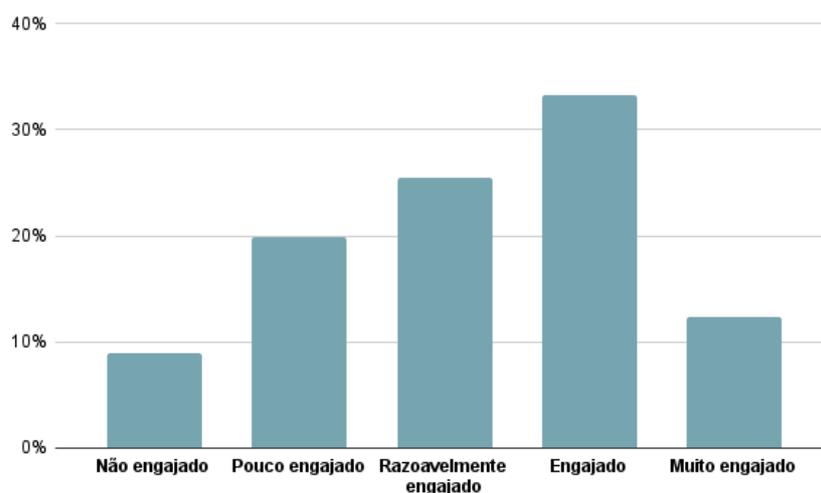
Acrescenta-se também um questionário sociodemográfico (e.g., idade, sexo, curso de graduação e período frequentado) visando a caracterização da amostra. Na página inicial, continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com as informações referentes aos objetivos da pesquisa e os princípios éticos. Além disso, foram expostos informes sobre o modo de responder aos instrumentos e o caráter voluntário e confidencial da participação, seguindo os preceitos éticos propostos para pesquisas com seres humanos, conforme as Resoluções 510/16 e 466/12 do CNS/MS. Vale ressaltar que, previamente, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB, com parecer CAAE nº 56813522.2.0000.5188, verificando sua adequação aos princípios.

Quanto aos dados, eles foram analisados de forma quantitativa no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*, versão 26), que permite caracterizar a amostra por meio de análises descritivas, como a média, desvio-padrão e outros percentuais. Em seguida, no mesmo *software*, foi possível verificar a associação entre os construtos abordados no estudo através da correlação bivariada r de Pearson. Na sequência, realizou-se uma regressão linear múltipla para estimar o poder preditivo da síndrome do impostor em relação ao engajamento acadêmico, para em seguida realizar ANOVA fatorial para comparação de médias.

3 Resultados

Dos 201 respondentes deste estudo, quando questionados sobre em que medida se sentem engajados academicamente, em comparação com os demais alunos que ingressaram na universidade no mesmo período, 33,3% afirmaram ser engajados e 12,4% indicaram ser muito engajados, como pode ser visto na Figura 1.

Figura 1. Percepção de engajamento dos alunos em comparação aos seus colegas.



Fonte: Dados da Pesquisa

Com o intuito de compreender como o engajamento acadêmico se associa com a síndrome do impostor, foi realizada uma correlação bicaudal segundo o coeficiente r de Pearson. Segundo Schaufeli (2002), o engajamento possui três fatores: vigor, dedicação e absorção. Com isso, esperava-se que houvesse uma correlação entre esses fatores e as dimensões do construto da síndrome do impostor, sendo ele significativo.

Como pode ser observada na Tabela 1, a dimensão de autodepreciação se correlacionou significativamente com os fatores do engajamento, a saber: vigor ($r = - 0,387$; $p < 0,01$), dedicação ($r = - 0,343$; $p < 0,01$) e absorção ($r = - 0,279$; $p < 0,01$). Em relação ao medo da avaliação, observou-se o mesmo: vigor ($r = - 0,234$; $p < 0,01$), dedicação ($r = - 0,145$; $p < 0,05$) e absorção ($r = - 0,198$; $p < 0,01$). Na dimensão de fraude, as correlações apontaram o seguinte: vigor ($r = - 0,344$; $p < 0,01$), dedicação ($r = - 0,316$; $p < 0,05$) e absorção ($r = - 0,247$; $p < 0,01$). Contudo, no aspecto de gerenciamento de impressão, os resultados não foram significativos, como pode ser visto: vigor ($r = - 0,138$; $p > 0,05$), dedicação ($r = - 0,029$; $p > 0,05$) e absorção ($r = - 0,122$; $p > 0,05$).

Tabela 1. Análises de correlação de Pearson entre fatores do engajamento acadêmico e síndrome do impostor

	Autodepreciação	Medo da Avaliação	Fraude	Gerenc. de impressão	Vigor	Dedicação	Absorção
Autodepreciação	1	-	-	-	-	-	-
Medo da Avaliação	0,350**	1	-	-	-	-	-
Fraude	0,708**	0,399**	1	-	-	-	-
Gerenc. de impressão	0,346**	0,227**	0,479**	1	-	-	-
Vigor	-0,387**	-0,234**	-0,344**	-0,138	1	-	-
Dedicação	-0,343**	-0,145*	-0,316**	-0,029	0,782*	1	-
Absorção	-0,279**	-0,198**	-0,247**	-0,122	0,797*	0,754**	1

Nota: * = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; n.s. = relação não significativa.

Fonte: Dados da Pesquisa

Foi realizada uma análise de regressão linear múltipla (método *forward*) com o objetivo de investigar em que medida as quatro dimensões da síndrome do impostor (autodepreciação, medo da avaliação, fraude e gerenciamento de impressão) poderiam prever os níveis de engajamento acadêmico. Os resultados demonstraram haver uma influência significativa da dimensão de autodepreciação ($F(1, 199) = 30,308, p < 0,001; R^2_{ajustado} = 0,128$). Conforme pode ser visto na Tabela 2, a variável que explicou os níveis de engajamento foi autodepreciação, sendo 12% do desfecho. As demais variáveis, por sua vez, não entraram no modelo por não apresentarem impacto significativo: medo de avaliação ($B = -0,096, t = -1,361, p = 0,175$); fraude ($B = -0,138, t = -1,475, p = 0,142$) e gerenciamento de impressão ($B = -0,019, t = 0,270, p = 0,787$).

Tabela 2. Variável preditora de Engajamento Acadêmico

Preditores	Coeficientes padronizados		t	Sig.	R ²	ΔR ²
	Beta					
(Constant)	-		16,444	0,000	-	-
Autodepreciação	-0,364		-5,505	0,000	0,128	-

Fonte: Dados da Pesquisa

Em seguida, foi realizada uma ANOVA fatorial (2x2) com o objetivo de verificar em que medida os níveis de engajamento acadêmico eram diferentes entre homens e mulheres que trabalham ou não. A normalidade dos dados foi avaliada por meio dos testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk. Também foi realizado o teste de Levene para verificar o pressuposto de homogeneidade de variância.

Procedimentos de *bootstrapping* (1000 re-amostragens; 95% IC BCa) foram implementados para que fosse possível obter uma maior fidedignidade quanto aos resultados, para corrigir desvios referentes à distribuição normal da amostra e diferenças entre os tamanhos dos grupos e também para apresentar um intervalo de confiança de 95% para as diferenças entre as médias (Haukoos; Lewis, 2005). A Tabela 3 apresenta as estatísticas descritivas dos níveis de engajamento acadêmico para todos os grupos.

Tabela 3. Variáveis predictoras de Engajamento Acadêmico

Variáveis sociodemográficas Sexo/Trabalho		Estatísticas descritivas	Intervalo de Confiança (95% BCa)		
			Limite inferior	Limite superior	
Feminino	Trabalha	Média	58,39	53,97	62,41
		DP	17,63	15,06	19,50
	Não Trabalha	Média	55,27	51,84	58,67
		DP	18,98	17,13	20,54
	Total	Média	56,30	53,50	58,96
		DP	18,55	16,96	19,87
Masculino	Trabalha	Média	59,06	50,62	67,85
		DP	17,81	10,77	22,13
	Não Trabalha	Média	52,60	44,72	59,58
		DP	21,27	16,93	25,02
	Total	Média	54,84	49,08	60,04
		DP	20,17	16,39	23,54
Total	Trabalha	Média	58,55	54,49	62,44
		DP	17,54	15,08	19,47
	Não Trabalha	Média	54,73	51,39	57,81
		DP	19,41	17,49	20,99
	Total	Média	56	53,45	58,49
		DP	18,85	17,44	20,14

Fonte: Dados da Pesquisa

Os resultados da ANOVA demonstraram que não houve um efeito estatisticamente significativo para o fato de trabalharem ou não ($F(1, 196) = 2,048, p = 0,154, \eta^2 = 0,010$), para sexo ($F(2, 196) = 0,154, p = 0,858, \eta^2 = 0,002$), bem como para a interação entre estas duas variáveis ($F(1, 196) = 0,249, p = 0,618, \eta^2 = 0,001$).

4 Discussões

A partir dos achados da análise de correlação, observa-se que há uma associação significativa e negativa entre as dimensões da síndrome do impostor e os fatores do engajamento acadêmico, com exceção da dimensão de gerenciamento de impressão. Isso se aproxima de estudos como o de Oliveira *et al.* (2021), que remete que um dos comportamentos presentes em pessoas com SI é a dedicação árdua e o grande esforço para realização de tarefas, característica essa que expressa o comprometimento de alunos engajados.

Segundo Bezerra *et al.* (2021), a SI presente na trajetória acadêmica pode afetar negativamente o desempenho do aprendente, indicando assim relações entre as duas variáveis mensuradas. Estudos como os de Cisco (2020) e Cokley *et al.* (2018) apontam que, apesar de apresentarem bons indicadores de desempenho e dedicação, alguns estudantes não são capazes de identificar e internalizar a positividade das suas ações. Por isso, remetem suas conquistas a fatores externos e não às suas próprias habilidades, como fazem os indivíduos com SI.

A análise de regressão evidencia que, além de se relacionarem, existe uma influência por parte da SI em direção ao EA, corroborando com o achado de Cowman e Ferrari (2002), que diz que os estudantes que se sentem impostores apresentam a tendência a reprimir suas habilidades acadêmicas. Temendo o fracasso nas suas atividades, esses alunos constroem obstáculos para justificar ou até mesmo sabotar qualquer indício de desempenho (Cowman; Ferrari, 2002), podendo recorrer à procrastinação (Rohrman; Bechtoldt; Leonhardt, 2016).

Outra evidência sugere a relação entre a SI e o perfeccionismo (Clance; Imes, 1978), expresso assim pela excessiva dedicação do estudante na realização de suas atribuições acadêmicas, algo característico de um aluno engajado. A partir disso, há uma preocupação extrema com os erros, assim como comportamentos de ruminação e necessidade de organização e aprovação. (Thompson; Foreman; Martin, 2000; Dudau, 2014).

Através das comparações entre médias, buscou-se identificar se havia diferenciação entre o engajamento acadêmico e o sexo dos participantes, visto que pesquisas como de Budescu e Silverman (2016), Watanabe (2005) e Strayhorn e Johnson (2014) remetem que mulheres possuem maior tendência para serem comprometidas nos estudos. Todavia, Maguire *et al.* (2017) relata que, indivíduos do sexo feminino costumam dedicar mais tempo e energia no seu processo de aprendizagem, mas que isso não chega a representar diferenças significativas entre homens e mulheres, o que vem a corroborar com o presente estudo.

Referente aos graduandos que além de estudarem também trabalham, autores afirmam que eles podem gerir melhor seu tempo, serem mais persistentes e consequentemente se manterem engajados (Chávez-Hernandez; Lugardo-Bravo; Retes-Mantilla, 2018). Contudo, buscando observar uma diferenciação pela comparação de médias entre os indivíduos que trabalham e os que não trabalham, em função do engajamento, nota-se que não houve diferenças significativas entre os dois grupos; ainda assim, a literatura aponta essa associação

como uma tendência (Xavier, 2019). Esse resultado corrobora a pesquisa feita por Silva *et al.* (2018).

5 Considerações finais

A partir dos resultados apresentados, pode-se observar que o objetivo geral de conhecer a relação entre o engajamento acadêmico e a síndrome do impostor foi alcançado de forma satisfatória, assim como os objetivos específicos: analisar correlação entre os construtos de síndrome do impostor e engajamento acadêmico; conferir o poder de predição da síndrome do impostor sobre o engajamento acadêmico e verificar se existem diferenças dos construtos (engajamento acadêmico e síndrome do impostor) em função de variáveis sociodemográficas (sexo, trabalho).

Assim, há uma associação entre o EA e a SI, de forma que existe uma relação de predição entre o sentimento de autodepreciação e o comprometimento dos discentes. Observou-se que essa correlação é negativa: à medida em que a SI aumenta, há um decréscimo em EA. Conclui-se que essas evidências, ressaltam o fenômeno impostor como um empecilho para o desenvolvimento dos graduandos. Vale ressaltar que as discussões sobre a SI em associação ao EA são relevantes também ao pensar na permanência desses estudantes na universidade.

Para o campo de pesquisa e atuação em psicopedagogia e demais áreas da educação, que buscam compreender, intervir e favorecer os processos da aprendizagem, é importante conhecer mais acerca do EA e dos sentimentos impostores, tendo em vista que a SI afeta as relações com o aprendizado, a carreira intelectual/profissional e o engajamento acadêmico dos estudantes. Ao entender essa relação de forma mais clara, projeta-se fomentar pesquisas e ações mais direcionadas ao bem-estar, permanência e desempenho do estudante.

Apesar dos objetivos terem sido alcançados, o estudo possui algumas limitações, por exemplo, o curto tempo para conclusão da pesquisa, visto que se refere a um trabalho de conclusão de curso. Isso veio a afetar a coleta da amostra que se resumiu a apenas 201 graduandos, podendo ser mais ampla e agregar maior diversidade em relação aos grupos que responderam.

Além disso, os instrumentos utilizados foram de autorrelato, o que pode apresentar um viés de desejabilidade social dos respondentes. Sendo assim, é preciso dar continuidade aos estudos sobre essa temática visando ampliar o aporte teórico através de outras técnicas de análise quantitativa. Nesse sentido, as limitações apontam direcionamentos para estudos futuros que possibilitem a expansão da temática, de forma a contribuir com novas discussões que venham a embasar a teoria e alcançar a elaboração de ferramentas eficazes para promoção do engajamento.

Por fim, visando estudos futuros, sugere-se a replicação do estudo com amostras maiores e mais diversas, para que sejam feitas outras comparações entre grupos. Também

pode-se fazer um estudo comparativo entre diferentes instituições, a saber: públicas e privadas, ou entre graduandos e pós-graduandos, para identificar como essas variáveis podem influenciar no engajamento ou incidência da síndrome do impostor. Além disso, pode-se acrescentar às discussões, outros construtos, como personalidade, valores humanos e desempenho acadêmico.

Referências

ALMEIDA, Aline Carvalho de. Sou uma fraude (?): Explicando a síndrome do impostor. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2020.

Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20341/1/AlineCarvalhoDeAlmeida_Tese.pdf. Acesso em: 25 jan. 2024

ALRASHIDI, Oqab. PHAN, Huy P; NGU, Bing H. Academic engagement: an overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. **International Education Studies**, v. 9, n. 12, p. 41-52, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121524.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023

AUSTIN, Chammie C. *et al.* Impostorism as a mediator between survivor guilt and depression in a sample of African American college students. **College Student Journal**, v. 43, p. 1094-1109, 2009. Disponível em: bit.ly/42iIewU. Acesso em: 29 dez. 2023

BEZERRA, Thereza Cristina Garcia *et al.* Escala Clance do fenômeno do impostor: adaptação brasileira. **Psico-USF**, v. 26, n. 2, p. 333-343, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/fKftCy3xJsDYyQyMF9D5VFh/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2023

BUDESCU, Mia; SILVERMAN, Lisa R. Kinship support and academic efficacy among college students: a cross-sectional examination. **Journal of Child and Family Studies**, v. 25, n. 6, p. 1789-1801, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-016-0359-z>. Acesso em: 28 ago. 2023

CHÁVEZ-HERNÁNDEZ, Noé; LUGARDO-BRAVO, María Teresa; RETES-MANTILLA, Rogel Fernando. Análisis del engagement académico en estudiantes de las carreras de administración y gestión empresarial. **Vincula tégica EFAN**, v.3, n. 2, p. 121-128, 2018. Disponível em: bit.ly/3SySQEh. Acesso em: 28 ago. 2023

CISCO, Jonathan. Using academic skill set interventions to reduce impostor phenomenon feelings in postgraduate students. **Journal of Further and Higher Education**, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0309877X.2018.1564023>. Acesso em: 28 ago. 2023

COWMAN, Shaun E.; FERRARI, Joseph R. “Am I for real?” Predicting impostor tendencies from self-handicapping and affective components. **Social Behavior and Personality: an international journal**, v. 30, n. 2, p. 119-125, 2002. Disponível em: bit.ly/47OVla1. Acesso em: 28 ago. 2023

CLANCE, Pauline Rose. **The impostor phenomenon**: Overcoming the fear that haunts your success. Atlanta: Peachtree, 1985. 205 p. ISBN 9780931948770.

CLANCE, Pauline Rose; IMES, Suzanne Ament. The impostor phenomenon in high achieving women: dynamics and therapeutic intervention. **Psychotherapy: theory, research and practice**, v. 15, n. 3, p. 241 - 247, 1978. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0086006>. Acesso em: 28 ago. 2023

COKLEY, Kevin. *et al.* Self-esteem as a mediator of the link between perfectionism and the impostor phenomenon. **Personality and Individual Differences**, v. 135, p. 292-297, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886918304276?via%3Dihub>. Acesso em: 28 ago. 2023

DUDĂU, Diana Paula. The relation between perfectionism and impostor phenomenon. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 127, p. 129-133, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814023179?via%3Dihub>. Acesso em: 28 ago. 2023

ESCOLANO-PÉREZ, Elena. Variables cognitivo-motivacionales del alumnado de Nuevo ingreso en el primer año de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. **Cultura y Educacion**, v. 26, n. 3, p. 417- 447, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11356405.2014.965446>. Acesso em: 28 ago. 2023

HAUKOOS, Jason S.; LEWIS, Roger J. Advanced statistics: Bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. **Academic Emergency Medicine**, v. 12, n. 4, p. 360-365, 2005. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1197/j.aem.2004.11.018>. Acesso em: 28 ago. 2023

HARJU, Lotta; HAKANEN, Jari J.; SCHAUFELI, Wilmar B. Can job crafting reduce boredom and increase work engagement? A three-year cross-lagged panel study. **Journal of Vocation Behavior**, v. 96, n. 11-20, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879116300379?via%3Dihub>. Acesso em: 28 ago. 2023

HOLMES, Sarah W. *et al.* Measuring the impostor phenomenon: A comparison of Clance’s IP Scale and Harvey’s IP Scale. **Journal of Personality Assessment**, v. 60, p. 48-59, 1993. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327752jpa6001_3. Acesso em: 28 ago. 2023

HUTCHINS, Holly M. Outing the Imposter: A Study Exploring Imposter Phenomenon among Higher Education Faculty. **New Horizons in Adult Education & Human Resource Development**, v. 27, n. 2, p. 3 - 12, 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/nha3.20098>. Acesso em: 28 ago. 2023

KIMBARK, Kris; PETERS, Michelle L.; RICHARDSON, Tim. Effectiveness of the student success course on persistence, retention, academic achievement, and student engagement. **Community College Journal of Research and Practice**, v. 41, n. 2, p. 124-138, 2016.

Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10668926.2016.1166352>.
Acesso em: 28 ago. 2023

MAGUIRE, Rebeca *et al.* Engaging students emotionally: the role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. **Higher Education Research and Development**, v. 36, n. 2, p. 343-357, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2016.1185396>. Acesso em: 28 ago. 2023

MENG, Lina; JIN, Yi. A confirmatory factor analysis of the Utrecht Work Engagement Scale for Students in a Chinese sample. **Nurse Education Today**, v. 49, p. 129–134, 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691716302829?via%3Dihub>. Acesso em: 28 ago. 2023

MEURER, Alison Martins; COSTA, Flaviano. E se a máscara cair? Fenômeno impostor, características pessoais e background familiar dos pós-graduandos stricto sensu da área de negócios. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 13, n. 3, p.103-124, 2020. Disponível em: <https://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/719>. Acesso em: 28 ago. 2023

OLIVEIRA, Aldení Ramos de. *et al.* Síndrome de burnout e síndrome do impostor: um estudo correlacional. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13344>. Acesso em: 28 ago. 2023

PORTO, Rebeca Cruz; GONÇALVES, Marina Pereira. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 515-522, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/F7Qm3MHG9pgLCKdXGsyKzxJ/?lang=pt>. Acesso em 28 ago. 2023

RIGO, Rosa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte; MOREIRA, João António. Engagement acadêmico: retrospectiva histórica (diferentes níveis, distintas consequências e responsabilidades). *In*: RIGO, Rosa Maria; MOREIRA, João António; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. **Promovendo o engagement estudantil na educação superior**. Porto Alegre, RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2018. p. 15-34. ISBN 978-85-397-1179-6.

ROHRMANN, Sonja; BECHTOLDT, Myriam N.; LEONHARDT, Mona. Validation of the impostor phenomenon among managers. **Frontiers in Psychology**, v. 7, p. 1-11, 2016. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.00821/full>. Acesso em: 28 ago. 2023

SANTOS, Leandro da Costa; SEVERO, Leonardo Rolim; CORREIA, Lindinalva de Alcântara. Desafios ao engajamento acadêmico no Ensino Superior: uma análise a partir da avaliação discente. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 9, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8666403/30111>. Acesso em: 25 dez. 2023

SCAHUFELI, Wilmar B. Applying the job Demands-Resources model: a 'how to' guide to measuring and tackling work engagement and burnout. **Organizational Dynamics**, v. 46, p. 120-132, 2017. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0090261617300876?via%3Dihub>.

Acesso em: 28 ago. 2023

SCHAUFELI, Wilmar B. Engaging leadership in the job demands-resources model. **Career Development International**, v. 20, n. 5, p. 446-463, 2015. Disponível em:

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/CDI-02-2015-0025/full/html>. Acesso em:

em: 28 ago. 2023

SCHAUFELI, Wilmar B. What is engagement? *In*: TRUSS, Catherine *et al.* **Employee engagement in theory and practice**. London: Routledge, 2013. p. 1-21. ISBN 978-0415657426

SCHAUFELI, Wilmar B. *et al.* The Measurement of Engagement and Burnout: a Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. **Journal of Happiness Studies**, v. 3, n. 1, p. 71-92, 2002. Disponível em:

<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015630930326>. Acesso em:

28 ago. 2023

SCHUBERT, Nicholas. The Impostor Phenomenon: Insecurity cloaked in success. 2013.

Dissertação (Mestrado em Artes em Psicologia) – Carleton University, Ottawa, 2013.

Disponível em: <https://repository.library.carleton.ca/concern/etds/x633f1510>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SILVA, Juliana Ollé Mende da *et al.* Engajamento entre estudantes do ensino superior nas ciências da saúde. (Validação do questionário Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S) com estudantes do ensino superior nas ciências da saúde). **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 2, p. 15-25, 2018. Disponível em: bit.ly/3u9wW1b. Acesso em: 28 ago. 2023

SIMÃO, Fagner Martins. Fatores explicativos à síndrome do impostor dos estudantes de contabilidade. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia, Universidade Federal de Dourados, Mato Grosso do Sul, 2021. Disponível em: bit.ly/3SxrOgM. Acesso em: 25 jan. 2024.

STRAYHORN, Terrell L.; JOHNSON, Royal M. Black female community college students' satisfaction: a national regression analysis. **Community College Journal of Research and Practice**, v. 38, n. 6, p. 534-550, 2014. Disponível em: bit.ly/47TjRGY. Acesso em: 28 ago. 2023

THOMPSON, Ted; FOREMAN, Peggy; MARTIN, Francis. Impostor fears and perfectionistic concern over mistakes. **Personality and Individual Differences**, v. 29, n. 4, p. 629-647, 2000. Disponível em: bit.ly/48SFHvQ Acesso em: 28 ago. 2023

VITÓRIA, Maria Inês Côrte *et al.* Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 262-269, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27960>. Acesso em: 28 ago. 2023

WATANABE, Lauren E. The effects of college student employment on academic achievement. **The Pegasus Review**: UCF Undergraduate Research Journal, v. 1, n. 1, p. 38-47, 2005. Disponível em: <https://stars.library.ucf.edu/urj/vol1/iss1/8/>. Acesso em: 28 ago. 2023

WILLIAMS, Eric A. *et al.* Engagement, integrations, involvement: supporting academic performance and developing a classroom social network. p.1-14, 2017. Disponível em: bit.ly/3UeCRww. Acesso em: 28 ago. 2023

XAVIER, Izabel Cristina Silva. A relação entre engajamento e desempenho acadêmico de estudantes universitários. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2019. Disponível em: bit.ly/3Hz7ULR. Acesso em: 25 jan. 2024.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1. **Sexo:** Feminino Masculino
2. **Idade:** _____ anos
3. **Estado civil:**
 - Solteiro
 - Casado/União estável
 - Separado/Divorciado
 - Viúvo
4. **Você se considera:**
 - Branco
 - Pardo
 - Negro
 - Amarelo
 - Indígena
 - Outro: _____
5. **Graduação:** _____
6. **Período:** _____
7. **Está trabalhando atualmente?** Sim Não
8. **Em que medida você se considera engajado academicamente, em comparação com os alunos que ingressaram na universidade com você?**

1	2	3	4	5
Não engajado	Pouco engajado	Razoavelmente engajado	Engajado	Muito engajado

ANEXO A

ESCALA DE SÍNDROME DO IMPOSTOR (ESI)

Instruções. A seguir são apresentadas afirmações que tratam de situações, pensamentos e sentimentos relacionados ao seu trabalho/estudos. Leia cada uma com atenção e, utilizando a escala de resposta abaixo, indique o quanto concorda ou discorda com o fato de cada afirmação descrevê-lo.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente

01. ____ Às vezes, me sinto decepcionado(a) com minhas realizações atuais e acho que deveria ter feito muito mais.
02. ____ A opinião de outras pessoas sobre mim não me incomoda.
03. ____ Em algumas situações, ajo como um(a) impostor(a).
04. Algumas das minhas conquistas se devem ao meu charme e/ou minha simpatia. 05. ____ Sinto-me frustrado(a) por não conseguir fazer meu trabalho tão bem quanto eu gostaria.
06. ____ Às vezes acho que estou muito preocupado(a) com o que as outras pessoas pensam de mim.
07. ____ Em algumas situações me sinto como um(a) “impostor(a)”.
08. ____ Às vezes, sinto que estou na minha posição atual acadêmica/profissional em razão de meu charme e/ou minha simpatia.
09. ____ Quando consigo algo e recebo reconhecimento por minhas realizações, tenho dúvidas de que posso continuar repetindo esse sucesso.
10. ____ Geralmente me preocupo com o tipo de impressão que passo.
11. ____ Às vezes, temo de ser descoberto(a) por quem realmente sou.
12. ____ No primeiro dia em um novo trabalho ou curso, eu às vezes faço questão de agir ou me comportar de maneira mais inteligente do que realmente sou.
13. ____ Às vezes, sinto que meu sucesso foi devido a algum tipo de sorte.
14. ____ Eu me preocupo com o que as outras pessoas vão pensar de mim mesmo quando sei que não faz diferença alguma.
15. ____ Eu tendo a me sentir uma farsa.
16. ____ Penso que obtive minha atual posição acadêmica/profissional por estar no lugar certo, na hora certa ou por conhecer as pessoas certas.

STUDY & WELL-BEING SURVEY (UWES-S)

Instruções. As seguintes perguntas referem-se a sentimentos em relação à atividade do estudante. Por favor, leia atentamente cada um dos itens a seguir e responda se já experimentou o que é relatado, em relação ao seu dia a dia como aluno. Caso nunca tenha tido tal sentimento, responda “0” (zero) na coluna ao lado. Em caso afirmativo, indique a frequência (de 1 a 6) que descreveria melhor seus sentimentos, conforme a descrição abaixo.

0	1	2	3	4	5	6
Nunca	Quase nunca	As vezes	Regularmente	Frequentemente	Quase sempre	Sempre

1. ____ Quando eu faço minhas atividades como aluno, sinto-me cheio de energia.
2. ____ Eu considero meus estudos repletos de significado e propósito.
3. ____ O tempo voa quando estou estudando.
4. ____ Sinto-me forte e com vigor (vitalidade) quando estudo ou vou para as aulas.
5. ____ Estou entusiasmado com meus estudos.
6. ____ Quando estou estudando, esqueço tudo ao meu redor.
7. ____ Meu estudo me inspira.
8. ____ Quando acordo pela manhã, tenho vontade de ir para aula.
9. ____ Sinto-me feliz quando estudo intensamente.
10. ____ Tenho orgulho dos meus estudos.
11. ____ Estou imerso (compenetrado) em meus estudos.
12. ____ Eu consigo continuar estudando por períodos longos de tempo.
13. ____ Para mim, meus estudos são desafiadores.
14. ____ Eu me entrego (envolvo) quando estou estudando.
15. ____ Eu sou mentalmente resiliente (versátil) com relação aos meus estudos.
16. ____ É difícil desligar-me dos meus estudos.
17. ____ Em relação aos meus estudos, sempre perseverei (persisto) mesmo quando as coisas não dão certo.