

PROFESSOR PESQUISADOR NA ÁREA DE NEGÓCIOS: ESTRESSE, IMPOSTORISMO E ESTRÁTEGIAS DE COPING

RESEARCH PROFESSOR IN BUSINESS: STRESS, IMPOSTERISM AND COPING STRATEGY

RAFAELA DE ALMEIDA ARAÚJO

Universidade Federal do Ceará (UFC)
rafaela.aa@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-1828-0683>

TEREZA CRISTINA BATISTA DE LIMA

Universidade Federal do Ceará (UFC)
tcblima@uol.com.br
<http://orcid.org/0000-0002-6594-4921>

LUIS EDUARDO BRANDÃO PAIVA

Universidade Nove de Julho (UNINOVE)
edubrandas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5036-6823>

R E S U M O

O artigo objetivou investigar a relação entre Estresse Acadêmico, Fenômeno do Impostor e estratégias de *Coping* no contexto da Pós-graduação *stricto sensu* na área de negócios. Realizou-se uma pesquisa quantitativa, obtendo-se uma amostra de 535 alunos e professores. Adotou-se a estatística descritiva, análise fatorial e correlação de *Pearson*. Percebeu-se que a principal fonte de estresse é a sobrecarga de trabalho; e os sentimentos que mais se sobressaem são dúvidas em relação à capacidade de obter sucesso, medo de falhar, subestimação das capacidades próprias e superestimação das capacidades dos colegas. Encontrou-se baixa relação entre o estresse acadêmico e o fenômeno do impostor. Ademais, constatou-se como relações mais expressivas as estratégias de isolamento, considerada estratégia de *Coping* negativa.

P A L A V R A S - C H A V E

Fenômeno do impostor. Estresse. *Coping*. Pós-Graduação.

A B S T R A C T

The article aimed to investigate the relationship between Academic Stress, the Imposter Phenomenon and Coping strategies in the context of *stricto sensu* postgraduate studies in the business area. Quantitative research was carried out, obtaining a sample of 535 students and teachers. Descriptive statistics, factor analysis and Pearson correlation were adopted. It was noticed that the main source of stress is work overload; and the feelings that stand out the most are doubts about the ability to succeed, fear of failure, underestimation of one's own abilities and overestimation of

the abilities of colleagues. A low relationship was found between academic stress and the imposter phenomenon. Furthermore, isolation strategies were found to be the most expressive relationships, considered to be a negative coping strategy.

KEYWORDS

Impostor phenomenon. Stress. Coping. Postgraduate.

INTRODUÇÃO

A Pós-graduação *stricto sensu* (ou sentido estrito), que engloba os programas de mestrado e doutorado, caracteriza-se no Brasil por um elevado grau de exigência por parte de seus programas. Isso ocorre devido ao grande número de candidatos em busca da excelência acadêmica, resultando em pressões por publicações, inúmeras atividades e regras rigorosas (Aprile, Ellem, & Lole, 2020; Ciscon-Evangelista, Souza, & Menandro, 2015). Esse cenário pode levar a um desgaste emocional tanto para os docentes quanto para os discentes (Ciscon-Evangelista, Souza, & Menandro, 2015). Esse ambiente acadêmico com alta competitividade e com fatores estressores pode possibilitar sentimento de insegurança e fraudulência, ou seja, sentir-se um impostor (Hutchins & Rainbolt, 2017).

Segundo o artigo primeiro do Conselho Nacional de Educação, são considerados programas institucionais de Pós-graduação *stricto sensu* os cursos regulares de mestrado e doutorado pertencentes ao Sistema Nacional de Pós-graduação. Esses programas são avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), submetidos à deliberação pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e homologados pelo Ministro da Educação (CNE, 2017).

De acordo com dados do GeoCAPES, da CAPES, em relação à distribuição dos discentes nos programas de Pós-graduação em Administração Pública, Ciências Contábeis e Turismo, a maior concentração de estudantes está no mestrado profissional, com um total de 3.765 estudantes. Em seguida, encontram-se os estudantes de mestrado acadêmico, somando 3.710; e os discentes de doutorado, totalizando 2.390. No que se refere à composição do corpo docente da Pós-graduação, os professores são classificados como permanentes, colaboradores e visitantes. Os programas de Pós-graduação em Administração Pública, de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo contam com 3.105 professores permanentes, 696 colaboradores e 44 professores visitantes, totalizando 3.845 professores (GeoCAPES, 2017).

Diante dessa realidade, a carreira docente pode se tornar uma fonte significativa de estresse, devido ao acúmulo de diversas responsabilidades, incluindo o ensino, a pesquisa e a extensão (Mafra & Faria, 2019). Além disso, os estudantes também enfrentam fatores estressantes, como a pressão por um desempenho excepcional, conforme destacado por Hutchins e Rainbolt (2017), bem como a experiência de orientações inconsistentes e a intensa competitividade no ambiente de pesquisa e financiamento, como ressaltado por Vaughn, Taasoobshirazi e Johnson (2019).

Nesse contexto, é importante destacar que sentimentos de impostura podem surgir, impedindo que indivíduos busquem novos desafios e alcancem todo o seu potencial. Isso resulta em uma sensação de inadequação e insatisfação em relação às suas carreiras (Clark, Vardeman, & Barba, 2014). De acordo com Wilkins, Hazzam e Lean (2021), é fundamental que estudantes de doutorado aspirem a uma carreira acadêmica no ensino superior tenham publicações antes de concluírem seus cursos. Nesse contexto, é crucial que tanto as instituições de ensino quanto os orientadores compartilhem a responsabilidade de capacitar os estudantes com o conhecimento necessário.

Neste sentido, pessoas quando se encontram em situações estressantes, como na Pós-graduação, tendem a reagir tentando mudar as circunstâncias estressantes, ajustando ou apenas as aceitando como são (Folkman & Lazarus, 1980). Nessa perspectiva, o *Coping* surge como estratégia de enfrentamento de fatores estressores que causam esse desconforto proporcionado pelo fenômeno do impostor, que geralmente acontece quando as pessoas experimentam emoções e estados mentais aparentemente contraditórios (Folkman & Lazarus, 1980), entre querer progredir na carreira e não sentir capaz de gerenciá-la.

Pesquisas sobre *coping* mostram que tal estratégia faz parte de uma dinâmica de personalização e socialização (Esparbès, Sordes-Ader, & Tap, 1993), visto que é por meio do *coping* que o indivíduo gerencia suas emoções e constrói a sua autoimagem. As estratégias de enfrentamento (*coping*) são multifacetadas, pois não se limitam apenas a considerar o ambiente externo ou os componentes fisiológicos. Elas também abrangem as interações e trocas contínuas, englobando, portanto, aspectos comportamentais (ações), cognitivos (informação) e afetivos (emoção) (Chamon, 2006).

Diante do que foi abordado, surge a seguinte questão para o desenvolvimento desta pesquisa: qual a relação entre o Estresse Acadêmico, o Fenômeno do Impostor e as estratégias de coping no contexto da Pós-graduação na área de negócios? Dessa forma, o objetivo do estudo é investigar a relação entre o Estresse Acadêmico, o Fenômeno do Impostor e o *Coping* no contexto da Pós-graduação na área de negócios. Ampliar a compreensão e o entendimento do fenômeno do impostor é fundamental para explorar maneiras de mitigá-lo, visando criar um ambiente acadêmico mais acolhedor e atraente. Isso possibilitaria que as Instituições de Ensino Superior (IES) alcancem melhores desempenhos, enquanto seus estudantes desfrutem de uma saúde mental mais robusta (Parkman, 2016).

Segundo Hutchins e Rainbolt (2017), as pesquisas que investigam a tendência do desenvolvimento do fenômeno do impostor no contexto da carreira do corpo docente acadêmico são menos dominantes, apesar de seus desafios na construção uma identidade profissional à medida que progridem em sua carreira. Embora a pesquisa sobre o fenômeno do impostor tenha aumentado na última década, especialmente no contexto da Pós-graduação, como as publicações de Bronstein e Farnsworth (1998), Alexander (2011), Sakulku, Whitman e Shanine (2012), Cokley et al. (2013), Peteet et al. (2014), Brauer e Wolf (2016), Parkman (2016), Hutchins e Rainbolt (2017) e Hutchins, Penney e Sublett (2018), ainda é escassa a quantidade de estudos que buscam compreendê-lo, principalmente no contexto brasileiro.

Nessa perspectiva, esta pesquisa contribui para que as instituições de ensino possam elaborar e reestruturar seus Programas de Pós-graduação com o objetivo de direcioná-los mais efetivamente para o cuidado com a saúde mental de seus discentes e docentes, buscando assim aprimorar o

desempenho de todo o corpo docente e discente. Diante disso, o desenvolvimento de estratégias de *coping* pode melhorar a qualidade de vida, uma vez que busca ampliar a compreensão das estratégias que podem ser adotadas para lidar com os sintomas da impostura, contribuindo ainda para o contínuo aprimoramento desses programas. A partir disso, podem ocorrer melhorias tanto na produtividade quanto na retenção desses indivíduos (Meurer & Costa, 2020).

REVISÃO DA LITERATURA

O estresse se relaciona com a execução de tarefas ligadas à realização, reações a eventos inesperados e a situações em que expectativas e contato com o novo se encontram presentes (Macena & Lange, 2008). O fato de existir um fenômeno potencialmente estressor não significa que ele será percebido desta forma pelo indivíduo. Nesse sentido, a cognição tem um papel central no processo que ocorre entre os estímulos potencialmente estressores e as respostas do indivíduo a eles. Assim, é necessário adotar um *framework* sistemático para mensurar o estresse em múltiplos níveis, compreendendo seus antecedentes, processos e resultados relevantes para um entendimento abrangente do fenômeno de estresse (Lazarus & Folkman, 1984).

O trabalho é uma das fontes de satisfação e realização do indivíduo, mas pode ser fonte de adoecimento. O estresse, desencadeado por fatores de risco psicossociais, como pressão para produtividade, condições desfavoráveis à segurança no trabalho, indisponibilidade de treinamento e orientação, relação abusiva entre supervisores e subordinados, pode ser uma reação complexa de componentes físicos e psicológicos resultantes da exposição a situações que excedem os recursos de enfrentamento da pessoa (Murta & Tróccoli, 2004). O estresse acadêmico é classificado como uma resposta fisiológica, emocional, cognitiva e comportamental, desencadeada por estímulos e eventos acadêmicos (Sousa, Loureto, Freires, Monteiro, & Gouveia, 2018).

No ambiente de trabalho, um dos maiores problemas é a sobrecarga de trabalho, que frequentemente resulta em estresse ocupacional. Nesse contexto, a docência se destaca como a profissão mais afetada por esse tipo de afastamento (Barbosa, Silva, Oliveira-Menegotto, & Lopes, 2017; Soares, Mafra, & Faria, 2019). O estresse acadêmico é definido como aquele que ocorre no contexto educacional e é experimentado tanto por professores quanto por alunos de todos os níveis do sistema educativo. Ele é classificado como uma resposta fisiológica, emocional, cognitiva e comportamental desencadeada por estímulos e eventos relacionados à vida acadêmica (Sousa et al., 2018).

Em concordância a isso, indivíduos que experimentam o fenômeno do impostor se sentem intelectualmente incapazes, atribuindo o seu sucesso à sorte, trabalho duro ou acaso; e não devido as suas capacidades. Essas pessoas subestimam as suas habilidades, julgam o sucesso e o fracasso de forma imprecisa e ainda vivem com medo de serem descobertos como uma fraude pelos outros (Clance & Imes, 1978). Os temores das pessoas com esse sentimento não são necessariamente autodestrutivos ou de origem patológica, mas podem ser um desempenho de desorientação, interferindo na obtenção de sucesso (Sakulku, 2011; Sigtler & Wilson, 2001).

Pessoas que vivenciam o fenômeno do impostor recebem evidências substanciais de suas competências, porém, não acreditam que merecem o reconhecimento (Hutchins & Rainbolt, 2017). Embora possam ser consideradas bem-sucedidas por aqueles ao seu redor, elas não enxergam dessa forma, o que as leva a desenvolver sentimentos de falsa autenticidade (Brauer & Wolf, 2016). Isso ocorre porque, em suas mentes, elas abrigam ideias assertivas, porém incorretas, de que suas habilidades não são genuínas, mas sim resultado da idealização alheia (Parkman, 2016).

Esse fenômeno faz com que a pessoa tenha dificuldade de aceitar elogios, reconhecimentos por suas realizações ou *feedback* positivo, pois ela atribui isso à sorte e foca no *feedback* negativo como uma razão para seus *déficits*, erros ou falhas. Esse Fenômeno inclui diferentes características cognitivas, em particular, o medo do fracasso, o medo do sucesso e a baixa autoestima. As pessoas com sentimento de impostura temem perder conexão com outras pessoas. Esse medo acontece por conta da crença de que ser bem-sucedido pode resultar em antipatia e ressentimento de seus colegas e, assim, a perda de afeição e aprovação, motivando o medo do sucesso (Neureiter & Traut-Mattausch, 2016a; 2016b).

O fenômeno do impostor é descrito como um constructo multidimensional e caracterizado pela ideia de fraudulência, autocrítica, pressão por conquista e sentimentos negativos. No entanto, a percepção de fraude também pode ser útil para facilitar o gerenciamento de impressões e para o automonitoramento da autoestima, imagem sociais, bem como para construções não enfatizadas nas definições anteriores (Mak, Kleitman, & Abbott, 2019). Ao considerar as características dos Programas de Pós-Graduação, que frequentemente adotam a cultura acadêmica do "publicar ou perecer", na qual as metas de publicação nem sempre são bem definidas, prevalece o isolamento acadêmico, a competitividade intensa e um apoio inconsistente aos estudantes, é evidente que esses fatores podem desempenhar um papel significativo no desenvolvimento do fenômeno do impostor no ambiente acadêmico.

Como forma de lidar com essas características, Parkman (2016) evidencia que as pessoas com sentimento de impostura, como meio de diminuir o estresse causado pelo fenômeno, tendem a reduzir as suas expectativas e, a partir disso, utilizam o humor na forma de autodepreciação para rejeitar elogios e opiniões públicas positivas. Além disso, negar ser bem-sucedido também é usado como uma estratégia de *coping* por esses indivíduos (Neureiter & Traut-Mattausch, 2016b).

Neste sentido, o *coping* é um mecanismo para lidar com a redução da tensão em circunstâncias adversas que causam estresse (Lazarus & Folkman, 1984), caracterizando-se pelas categorias básicas usadas para classificar como as pessoas utilizaram estratégias de enfrentamento (Skinner, Edge, Altman, & Sherwood, 2003). A partir disso, essas estratégias incluem autocontrole, mudanças de humor, chorar, utilização de palavras, lamentar-se, gabar-se, falar ou pensar sobre o assunto, desperdiçar energia (Lazarus & Folkman, 1984), formas de buscar ajuda, reflexão, resolução de problemas, negação e reestruturação cognitiva (Skinner et al., 2003) e resiliência (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007).

Para compreender as estratégias de *coping* utilizadas é preciso compreender o desenvolvimento dos modelos. Esparbès, Sordes-Ader e Tap (1993) enfatizam que é necessário articular a Teoria do *coping* (desenvolvida por Lazarus) com uma teoria mais holística da personalização (Sordes-Ader, Fsián, Esparbes, & Tap, , 1995). No modelo Toulousiano de *coping*, desenvolvido

por Esparbès, Sordes-Ader e Tap (1993), as estratégias utilizadas são multidimensionais, ou seja, articulam o comportamental (ação), o cognitivo (informação) e o afetivo (emoção). O campo comportamental representa todos os processos pelos quais o sujeito prepara e gerencia a ação. O campo cognitivo diz respeito ao processo pelo qual o sujeito coleta e processa as informações do ambiente de acordo com a situação. O campo afetivo contempla o conjunto de reações emocionais e sentimentos, mais ou menos normativos, que permitem ao sujeito legitimar seus atos e suas aspirações (Sordes-Ader et al., 1995).

O modelo de *Coping* Toulousiano conta com seis estratégias, a saber: Foco, Controle, Recusa, Isolamento, Suporte Social e Retraimento. Neste modelo, assim como de Folkman e Lazarus, existem estratégias de *coping* que o sujeito utiliza para lidar com o estresse de forma positiva, essas estratégias são Controle e Suporte social, e estratégias de *coping* negativas, Recusa, Isolamento e Retraimento (Alves & Oliveira, 2008) (Tabela I).

Tabela I - Estratégias da Escala de Coping Toulousiana (Reduzido)

Estratégia	Descrição
Controle (positiva)	Caracteriza o modo de reação ao estresse perante uma situação, no qual a pessoa tem necessidade de refletir e de planificar quais as melhores estratégias que deve utilizar para a resolver com eficácia, não evitando a sua confrontação.
Recusa (negativa)	O indivíduo age como se o problema não existisse, desenvolve atividades para se distrair (distração), esquece o problema ou ainda é incapaz de exprimir as suas emoções (alexitimia). Por vezes age como se não houvesse problema, recusando admitir a realidade.
Isolamento (negativa)	As pessoas que utilizam esta estratégia caracterizam-se pela mudança de comportamento e pela adaptação da sua ação ao problema. Tem necessidade de um certo isolamento em relação aos outros, responsabilizando-se por gerir os seus problemas.
Suporte Social (positiva)	O Suporte social implica um pedido de ajuda em termos cognitivos (conselhos, informações) ou afetivos (necessidade de escuta e de reconhecimento) junto de familiares ou amigos, colegas etc. Para as pessoas que usam essa estratégia, é importante solicitar conselhos e informações. Têm necessidade de ser ouvidas e reconfortadas pelos outros. Tem necessidade dos outros, ao nível informacional e emocional.
Retraimento (negativa)	Estratégia pela qual as pessoas procuram a companhia de outros ou envolvem-se em atividades que as ajudam a não pensar nos problemas que as incomodam.

FONTE: ADAPTADO DE ALVES E OLIVEIRA (2008) E NUNES ET AL. (2014).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é caracterizada como quantitativa, de natureza descritiva. Utiliza-se o método de pesquisa por levantamento (*survey*) para a coleta de dados, pois este método envolve a seleção de uma amostra representativa de indivíduos de uma população com o propósito de realizar inferências sobre o fenômeno em estudo. O universo da pesquisa é composto por professores e estudantes de Pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil de curso ligados à área de negócios (CAPES, 2017).

Adotou-se um questionário estruturado, tratando-se de uma amostragem não probabilística, realizada por conveniência (Hair, Babin, Money, & Samouel, 2005), tendo como critério de escolha a disponibilidade do respondente em participar da pesquisa. A coleta de dados ocorreu no período entre 03 de outubro e 02 de novembro de 2019, resultando em uma amostra de 533 indivíduos. Eles foram contatados por meio de seus endereços de *e-mail*, com o auxílio dos respectivos Programas de Pós-Graduação (PPGs), bem como com base nas informações disponíveis no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração (ANPAD).

Conforme a análise dos dados, os questionários foram coletados em todas as cinco regiões do país, incluindo instituições de ensino superior tanto públicas quanto privadas. Os questionários foram aplicados em cursos de administração, ciências contábeis, turismo e hotelaria, bem como gestão pública. Entre os questionários válidos, observou-se que 405 deles evidenciaram sentimentos de impostura. Do total de questionários, 146 eram professores e 387 alunos, o que significa que 27,39% dos respondentes professores e 72,61% alunos. Em relação ao gênero, 299 (56%) se declarou do sexo feminino e 235 (44%) do sexo masculino. Dentre a amostra analisada, é possível ver um equilíbrio entre docentes homens (50%) e mulheres (50%). Quanto aos discentes, há uma predominância de mulheres (58,1%). Quanto à escolaridade, a maioria dos discentes está matriculada no mestrado acadêmico, correspondendo a 47,5%, seguidos pelos alunos do doutorado, que representam 39,3%. Entre os docentes, a maioria possui o título de Doutor, alcançando 63,7%, enquanto 30,1% deles possuem Pós-Doutorado.

Com foco em analisar o estresse de docentes e discentes foi utilizada a Escala de Estresse Acadêmico (EEA), proposta por Freires et al. (2018), que mensura o estresse no ambiente acadêmico. Decidiu-se pela utilização desta escala, uma vez que, segundo Souza et al. (2018), estudos com populações universitárias têm identificado estressores equivalentes ao contexto laboral, como: grande número de atribuições, competição e tensão em razão de suposto fracasso ou incapacidade, dificuldades interpessoais entre pares e/ou professores, questões institucionais, falta de condições gerais para realizar atividades e cobrança por produção. A Escala de Estresse Acadêmico (EEA) é uma escala unidimensional do tipo *likert* de 5 pontos, variando entre “discordo totalmente” e “concordo totalmente”.

Para avaliar o fenômeno do impostor, utilizou-se *Clance Impostor Phenomenon Scale* (CIPS), desenvolvida por Clance (1985) e traduzido para português por Meurer e Costa (2020). Esta ferramenta é fundamental para a identificação dos sintomas desse fenômeno e continua sendo a mais amplamente utilizada por pesquisadores e profissionais neste campo do conhecimento (Mak et al., 2019). A escala do tipo *likert* propõe 20 itens que examinam atributos específicos relacionados ao Fenômeno do Impostor, como: (a) medo de ser avaliado e por isso rejeitam elogios, (b) medo de ser incapaz de repetir o sucesso atribuindo suas conquistas a sorte e (c) medo de ser menos capaz que outros tendo uma autopercepção de fraude (Clance, 1985).

Em relação às estratégias de enfrentamento, utilizou-se a Escala Toulousiana de Esparbès et al. (1993), pois agrega à teoria de Folkman e Lazarus uma teoria holística da personalização (Sordes-Ader et al., 1995). A abordagem Toulousiana de *Coping* (1993) apresenta uma abordagem transacional. Enquanto a abordagem mecanicista de Folkman e Lazarus (1980) privilegia o ambiente externo ou os componentes fisiológicos, a abordagem Toulousiana descreve o estresse como um

evento complexo, que implica na análise de interações e trocas (transações) contínuas entre o organismo e o meio ambiente. Utilizou-se a versão reduzida, traduzida para o português e validada por Nunes et al. (2014), com cinco grupos de estratégias: Controle, Recusa, Conversão, Suporte Social e Distração – mensurados por meio de 18 assertivas.

Foram adotadas algumas técnicas de análise multivariada: análise fatorial exploratória e correlação de *Pearson*. Para o tratamento dos dados, adotou-se o *software* estatístico *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) (versão 26).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Relações entre os constructos investigados

Inicialmente, realiza-se a análise fatorial exploratória, cujo propósito é verificar se as variáveis do instrumento de coleta de dados se agrupam de acordo com as medidas, o que é relevante para a definição das variáveis a serem utilizadas no modelo desta pesquisa. A variável com a maior carga fatorial em cada fator, denominada variável substituta, é adotada. Posteriormente, procede-se à análise dos autovalores de cada fator, ao teste de esfericidade de Bartlett e ao cálculo do índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Essas etapas são essenciais para avaliar e assegurar a consistência da análise.

Análise fatorial para verificar os indicadores do constructo – Estresse Acadêmico

Foi realizada a Análise Fatorial Exploratória para o Estresse Acadêmico (EA) a fim de analisar a estrutura fatorial. Com a utilização do método de extração Componentes Principais e método de rotação *Varimax* foram retornados dois fatores com 61,334% de explicação da variância total. As correlações anti-imagem foram maiores que 0,70 na diagonal, o KMO foi de 0,857, o teste de *Bartlett* apresentou significância e as comunalidades apresentaram indicadores 1397,940 (Tabela 2).

Tabela 2 - Análise fatorial do construto Estresse Acadêmico

	Fatores		Comunalidades
	Falta de reconhecimento	Sobrecarga de atividades	
EA8	,821		,638
EA7	,819		,584
EA9	,663		,512
EA 12	,659		,593
EAI3		,836	,694
EAI		,806	,679
EA5		,667	,601

FONTE: DADOS DA PESQUISA.

Conforme a Tabela 2, foram identificadas duas dimensões nesta pesquisa: “Fator 1 – Falta de Reconhecimento”, refere-se a questões de reconhecimento do trabalho, assim como na realização de atividades abaixo do nível de habilidade. Esse fator atua diretamente no desenvolvimento do “Fator 2 – Sobrecarga de atividades”, referente a pouco tempo para realizar as atividades em contraste com o grande volume, desencadeando na sobrecarga de trabalho. Esse fator fomenta os estudos de Dalagasperina e Monteiro (2016) e Soares, Mafra e Faria (2019), a respeito da sobrecarga ocupacional ser uma das principais causas de estresse docente e discente.

Emprega-se o critério da variável substituta para cada fator do construto, destacando a variável utilizada com maior carga fatorial, pois apresenta maior poder de explicação no construto (Hair et al., 2005). Esta variável, por deter maior poder de explicação, adequa-se como estatisticamente significativa no modelo adotado. Sendo a variável EA8 “Fico irritado(a) por ser pouco valorizado por meus professores/orientador” a empregada para explicar a Falta de Reconhecimento e a EA13 “O tempo insuficiente para realizar meu volume de atividades acadêmicas deixa-me nervoso(a)” para explicar a Sobrecarga de Atividades.

Análise fatorial para verificar os indicadores do construto: Fenômeno do Impostor

Realizou-se a Análise Fatorial Exploratória na Escala do fenômeno do impostor para analisar a estrutura fatorial. Com a utilização do tipo de rotação ortogonal de *Varimax* foram retornados dois fatores, apresentando 65,20% de variância explicada. As correlações anti-imagem foram maiores que 0,70 na diagonal, o KMO foi de 0,842, o teste de *Bartlett* apresentou significância e as comunalidades apresentaram indicadores superiores ou próximos a 0,50. A Tabela 3 apresenta a adequação das variáveis em seus respectivos fatores.

Tabela 3 - Análise fatorial do construto Fenômeno do Impostor

	Fatores		Comunalidades
	Falsidade e Subestimação	Sorte	
FII4	,819		,746
FII8	,806		,689
FII7	,737		,649
FI3	,727		,548
FI9		,783	,661
FIII		,767	,688

FONTE: DADOS DA PESQUISA.

Foram identificados dois fatores, sendo o “Fator 1 – Falsidade e Subestimação” alinhado às assertivas em que o indivíduo se sente uma fraude e subestima as próprias habilidades, sendo assim, para Hutchins e Rainbolt (2017) estes indivíduos podem estar recebendo evidências substanciais de

sua competência, mas não acreditam que seja merecido, e assim acreditam que acontece uma falta de reconhecimento (fator do estresse) de suas atividades. “Fator 2 – Sorte” inerente às crenças de que o sucesso obtido foi devido ao acaso ou a sorte. De acordo com Neureiter e Traut-Mattausch (2016a; 2016b), a dificuldade em aceitar elogios e reconhecimento, atribuindo-os à sorte, pode estar diretamente relacionada a uma possível necessidade de reconhecimento, desencadeando estresse quando esses indivíduos sentem que a falta de reconhecimento está presente (Fator 1 do Estresse Acadêmico). Além disso, o Fator 2 também reforça o Fator 1, já que esses indivíduos subestimam suas próprias capacidades e associam suas conquistas a razões ligadas à sorte.

Em relação ao critério da variável substituta (Hair et al., 2005), a variável que explica a Falsidade e Subestimação é FI14 “Tenho medo de que eu possa falhar em uma nova tarefa, embora eu geralmente faça bem o que eu tento” e FI9 “Eu acredito que meu sucesso é o resultado de algum tipo de erro” para explicar a Sorte.

Análise fatorial para verificar os indicadores do construto – Coping

A variância explicada para esse construto foi encontrada a partir de 4 fatores, na análise fatorial, sendo de 61,236%. O grau de explicação dos dados foi de 0,767 – Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,767), valor superior a 0,5, o que significa que os dados da análise fatorial descrevem de forma satisfatória cada fator – por meio dos dados originais. O teste de esfericidade de Bartlett (qui-quadrado = 1618,402) é significativo (p=0,000), e isto possibilita enfatizar que existe correlação entre as variáveis para que ocorra esta análise (Tabela 4).

Tabela 4 - Análise fatorial do construto Coping

	Fatores				Comunalidade
	Controle	Suporte Social	Recusa	Isolamento	
CI8	,806				,537
C6	,769				,590
CI5	,764				,726
CI	,625				,609
CI3		,852			,661
C7		,782			,530
C2		,613			,554
C8		,584			,608
CI0			,743		,729
CI2			,735		,619
CI6			,712		,616
C4				,834	,515
CI4				,708	,510

FONTE: DADOS DA PESQUISA.

Assim como apresentado na Tabela 4, em relação ao critério da variável substituta (HAIR et al., 2005), o Controle é representado pela variável C18 “Penso nas estratégias que poderei utilizar para melhor resolver o problema”. O Suporte Social pela variável C13 “Procuro a ajuda dos meus amigos para reduzir minha ansiedade”. A Recusa pela variável C10 “Chego a não sentir nada quando surgem as dificuldades” e a utilização dessa estratégia de *coping* pode ser explicada, pois pessoas com sintomas de impostorismo temem perder conexão com outras pessoas (Neureiter & Traut-Mattausch, 2016a; 2016b) e o Isolamento pela variável C4 “Evito encontrar pessoas envolvidas” pode ser explicada pelo alto nível de competitividades visto na Pós-graduação (Hutchins & Rainbolt, 2017).

Estresse Acadêmico e Fenômeno do Impostor

Para a análise dos dados, foram comparados cada fator do Fenômeno do Impostor com cada dimensão do Estresse Acadêmico. A partir disso, foram obtidos os dados referentes à correlação de *Pearson*, o sigma entre as duas extremidades, a soma dos quadrados e produtos cruzados, a covariância e o número de respostas utilizadas para a comparação. Duas observações importantes relacionadas à significância da correlação são incluídas neste contexto. A significância pode ser avaliada em níveis de 0,01 e 0,05, representados na análise de correlação de *Pearson* por dois asteriscos e um asterisco, respectivamente. Isso indica a força da relação entre as duas variáveis.

O coeficiente de correlação *Pearson* (r) varia de -1 a 1, em que, de acordo com a avaliação de Bisquerra, Sarriera e Matínez (2009), as variações do coeficiente de *Pearson*, entre 0,01 e 0,19 são classificadas como associações muito baixas; de 0,20 a 0,39, baixas; de 0,40 a 0,59, moderadas, de 0,60 a 0,79, altas, de 0,80 a 0,99, muito altas, e 1 como correlação perfeita. Diante disso, as dimensões do Estresse Acadêmico, ou seja, Falta de Reconhecimento e Sobrecarga de Atividades, bem como os fatores do Fenômeno do Impostor, nomeadamente Falsidade e Subestimação e Sorte, podem se correlacionar da seguinte maneira (Tabela 5).

Tabela 5 - Correlação entre dimensões do Estresse Acadêmico e fatores do Fenômeno do Impostor

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

FONTE: DADOS DA PESQUISA.

A correlação que apresenta maior associação é entre a “Sobrecarga de atividades” e a “Falsidade e subestimação”, com correlação = 0,402, considerada como uma correlação moderada. A que apresenta menor associação é entre a “Sobrecarga de atividades” e a “Sorte”, correlação = 0,291, a qual representa uma associação baixa. As análises dos dados permitiram indicar que uma baixa correlação entre o Estresse Acadêmico e o Fenômeno do Impostor. Desse modo, também se identifica que na percepção de Sorte, o resultado geral é baixo.

Apesar de uma correlação fraca, identificou-se uma relação em que quanto mais o indivíduo acredita na "Falta de Reconhecimento", maior é a percepção de "Falsidade e Subestimação" e "Sorte". Isso corrobora o que foi afirmado por Neureiter e Traut-Mattausch (2016a; 2016b), uma vez que pode haver dificuldade em reconhecer quando o próprio trabalho está sendo valorizado. A comparação com colegas que já lecionam ou recebem bolsas de estudo pode gerar um sentimento de desvalorização, levando a atribuir suas conquistas à sorte. Além disso, isso também está em consonância com o que Parkman (2016) menciona, uma vez que tais indivíduos tendem a rejeitar elogios e opiniões públicas positivas.

Estresse Acadêmico, Fenômeno do Impostor e Coping

As estratégias de enfrentamento são as categorias básicas utilizadas para classificar como as pessoas lidam com os problemas. Esses mecanismos capturam as maneiras pelas quais as pessoas realmente respondem ao estresse (Skinner et al., 2003). Assim, diante da baixa correlação observada entre as variáveis, optou-se por examinar as estratégias de enfrentamento relacionadas tanto ao Estresse Acadêmico quanto ao Fenômeno do Impostor.

Primeiramente, apresenta-se a Tabela 6, que ilustra as correlações entre as variáveis de Coping e Estresse Acadêmico. É importante observar que o coeficiente de correlação de Pearson não faz distinção entre variáveis independentes e dependentes. Portanto, o valor da correlação entre X e Y é o mesmo que entre Y e X (Figueiredo Filho & Silva Júnior, 2009). As análises dos dados permitem indicar que há uma baixa correlação entre o Estresse Acadêmico e o Coping. Conforme as variáveis correlacionadas, verifica-se uma variação negativa, mas sem aproximação com uma correlação perfeita.

É possível observar que as dimensões do Estresse Acadêmico: Falta de reconhecimento e Sobrecarga de Atividades, e as estratégias de coping: Controle, Suporte social, Recusa e Isolamento, podem-se correlacionar da seguinte forma (Tabela 6).

Tabela 6 – Correlação entre Dimensões do Estresse acadêmico e estratégias de Coping

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

FONTE: DADOS DA PESQUISA.

Em relação à significância, é relevante destacar que esta se mostra estatisticamente significativa nos níveis de 0,01 e 0,05, sendo representada na análise da correlação de *Pearson* por dois asteriscos e um asterisco, respectivamente, que visam quantificar a força da relação entre duas variáveis. Observa-se uma correlação direta entre a “Falta de Reconhecimento” e a estratégia de *coping* do “Isolamento”. Além disso, a “Sobrecarga de Trabalho” também está relacionada à estratégia de “Isolamento”. Esta estratégia envolve lidar com o estresse evitando encarar os problemas e buscando distração em outras atividades. Portanto, quanto maior a falta de reconhecimento, menor é o planejamento de estratégias para enfrentar o estresse, consequência do atual modelo de pós-graduação, mesmo que os discentes possuam senso de integridade acadêmica em relação à condução de pesquisas com impacto, e busquem atingirem metas de desempenho destinadas a elevar a reputação de sua instituição (Aprile, Ellem, & Lole, 2021).

A estratégia que se destacou foi utilizada tanto por aqueles que sentiam “Falta de reconhecimento”, quanto pela “Sobrecarga de trabalho”, sendo a estratégia de *coping* negativa “Isolamento”. A estratégia menos adotada foi a “Recusa”, fator que pode ser explicado por meio de Skinner et al. (2003), já que estes estão negando o problema com o qual estão tendo que lidar. Em seguida, foi analisada a correlação entre as variáveis do Fenômeno do Impostor e do *coping*. Portanto, é possível observar na Tabela 7 que os Fatores do Fenômeno do Impostor: Falsidade e subestimação e Sorte, e as estratégias de *coping*: Controle, Suporte social, Recusa e Isolamento, podem-se correlacionar da seguinte forma.

Tabela 7 - Correlação entre Fatores do Fenômeno do Impostor e estratégias de Coping

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

FONTE: DADOS DA PESQUISA.

É pertinente destacar que há uma prevalência de correlação inversamente proporcional na maioria das dimensões. A correlação mais significativa, embora ainda relativamente baixa (0,299), sugere que à medida que um indivíduo experimenta uma sensação de 'falsidade' e subestima suas capacidades, ele tende a recorrer mais a estratégias de enfrentamento baseadas no 'Isolamento'. Essa tendência pode ser justificada à luz das observações de Neureiter e Traut-Mattausch (2016b), que indicam que pessoas que experimentam o fenômeno do impostor têm receio de perder conexões interpessoais. Portanto, por medo de romper essas ligações, o indivíduo acaba se isolando das outras pessoas.

A correlação mais evidente em relação ao sentimento de "Sorte" está associada ao fato de que quanto mais alguém se sente sortudo, mais propenso é a se isolar. Cabe mencionar que, de maneira semelhante à observada ao analisar o Estresse Acadêmico em conjunto com as estratégias de *coping*, a estratégia mais prevalente é o "Isolamento", considerada uma estratégia de *coping* negativa. Adicionalmente, esses sentimentos de impostura também levam à tendência de evitar buscar ajuda de outras pessoas.

Quanto aos fatores do Fenômeno do Impostor e as estratégias de *coping*, as estratégias mais empregadas são o "Isolamento" e o "Suporte Social". A estratégia de "Isolamento" é adotada por aqueles que optam por se afastar dos colegas de atividades. Por outro lado, a estratégia de "Suporte Social" é preferida por aqueles que buscam ajuda e conselhos de colegas e amigos.

CONCLUSÕES

Ao realizar uma análise descritiva das variáveis do Estresse Acadêmico, percebeu-se a amostra é caracterizada em sua maioria por docentes e discentes que vivenciam o estresse com questões ligadas ao volume ou à sobrecarga de atividades. Evidenciou-se que, tanto para a amostra docente quanto para a discente, com relação ao Estresse Acadêmico, o tempo insuficiente para realizar as atividades inerentes da Pós-graduação era visto como uma fonte de estresse. Esse estresse ainda era agravado pela forma como as atividades são distribuídas na Pós-graduação. No que tange ao fenômeno do impostor, as características que se sobressaíram estão mais atreladas a sentimentos de dúvidas em relação à capacidade de obter sucesso, medo de falhar, subestimação das capacidades próprias e superestimação das capacidades dos colegas.

Após as análises, concluiu-se que existe uma baixa correlação entre as estratégias de *coping* e o Estresse Acadêmico e uma correlação muito baixa entre o Fenômeno do Impostor e as estratégias de *coping*. Isso indica que as estratégias de enfrentamento podem não estar sendo aplicadas adequadamente para lidar com essas duas variáveis.

Como conclusões para este estudo, é possível afirmar que os acadêmicos da Pós-graduação *stricto sensu* na área de negócios têm como fontes de Estresse Acadêmico a sobrecarga de atividades. Apesar disso, foi visto que os sentimentos de impostura são vivenciados de forma moderada a intensa pelos acadêmicos.

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

As contribuições desta pesquisa para a área acadêmica são pertinentes por avançar na literatura empírica que alinha fenômenos como o contexto acadêmico, tendo em vista que possibilita perceber que, o estresse, assim como os fatores do Fenômeno do Impostor, vivenciados na Pós-graduação, pode ser adaptado por meio do *coping*, ou seja, por meio de seus mecanismos de controle de estresse, o indivíduo pode desenvolver estratégias que tenham o intuito de diminuir a sobrecarga vivenciada no ambiente acadêmico, mesmo que, por vezes, sejam necessárias a utilização de estratégias negativas, como se distanciar de seus colegas (isolamento) ou recusando-se a lidar com o problema por determinados momentos.

O diferencial desta pesquisa reside no fato de que, ao contrário do que a literatura existente sugere, o estresse e o fenômeno do impostor não emergiram como fatores preponderantes neste contexto de Pós-graduação. Essa baixa incidência desses fenômenos pode ser explicada pelo uso de mecanismos de enfrentamento (*coping*) eficazes adotados por este grupo de estudo, resultando em uma correlação reduzida desses problemas.

Vale ressaltar que este estudo se destaca ao abordar o Estresse Acadêmico e o Fenômeno do Impostor sob a perspectiva tanto dos discentes quanto dos docentes. Além disso, contribui para o bem-estar das pessoas no ambiente acadêmico e para uma aprendizagem aprimorada, refletindo-se também na preparação mais sólida dos professores.

Dessa forma, sugerimos que os PPGs estabeleçam um acompanhamento regular ao longo do processo de elaboração de dissertações e teses de seus estudantes, com ênfase em identificar possíveis dificuldades e atrasos nas defesas, que poderiam gerar estresse e até mesmo sentimento de impostura entre o corpo discente. Além disso, recomenda-se a realização de apresentações regulares dessas pesquisas a fim de difundir essas descobertas dentro da própria comunidade do PPG, podendo ser utilizadas como ferramentas de enfrentamento.

Por fim, este estudo apresentou algumas limitações que não foram suplantadas. Discutem-se estas limitações, bem como recomendações para estudos futuros que, conseqüentemente, poderão solucioná-las. Por se tratar de uma pesquisa de campo, envolvendo duas amostras distintas (docentes e discentes), não foi possível a obtenção de números aproximados de questionários respondidos entre as duas amostras. Os resultados ora encontrados nesta pesquisa não podem ser generalizados, devido à ocorrência da amostragem ter sido não probabilística, por conveniência, também não é possível generalizar os resultados.

Espera-se, com base no modelo proposto para esta pesquisa, que outros pesquisadores possam dar continuidade na busca da compreensão de como as três variáveis estudadas interagem no universo em questão que permitam ampliar o conhecimento sobre os fenômenos estudados. Em futuras pesquisas, esses fenômenos poderiam ser examinados em uma perspectiva longitudinal (que analisa elementos amostrais em diferentes períodos), com diferentes áreas, realizando um comparativo entre outros países e com a utilização de diferentes técnicas de análise multivariada dos dados. Além disso, torna-se relevante uma pesquisa qualitativa a fim de adicionar uma maior complexidade e detalhes às informações obtidas. O principal foco para panoramas futuros é compreender ainda mais o estresse e o fenômeno do impostor no contexto acadêmico.

REFERÊNCIAS

- Alves, M. N., & Oliveira, E. A. M. (2008). O efeito do desemprego no stress e coping dos professores do 2º ciclo. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 9(2), 335-347.
- Aprile, K. T., Ellem, P., & Lole, L. (2021). Publish, perish, or pursue? Early career academics' perspectives on demands for research productivity in regional universities. *Higher Education Research & Development*, 40(6), 1131-1145.
- Barbosa, M. L. L., Silva, D. R. Q., de Oliveira-Menegotto, L. M., & Lopes, R. S. (2017). Estresse Ocupacional em Docentes do Ensino Fundamental de uma Escola no Sul do Brasil: Uma Análise a Partir de uma Perspectiva de Gênero. *Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-21.
- Bisquerra, R., Sarriera, J. C., & Matínez, F. (2009). *Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS*. Bookman Editora.
- Brauer, K., & Wolf, A. (2016). Validation of the German-language Clance impostor phenomenon scale (GCIPS). *Personality and Individual Differences*, 102, 153-158.

- CBN. (2019). *Capas bloqueia mais 2.700 bolsas de pós-graduação no país e outras 1.700 no exterior*. Recuperado de: <<https://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/262794/capas-bloqueia-mais-2700-bolsas-de-pos-graduacao-n.htm>>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2022.
- Ciscon-Evangelista, M. R., Souza, M. L., & Menandro, P. R. M. (2015). Agradecimentos: dificuldades, conquistas e rede social de apoio de estudantes de Pós-Graduação stricto sensu. *Revista da SPAGESP*, 16(1), 12-27.
- Chamon, E. M. Q. O. (2006). Estresse e estratégias de enfrentamento: o uso da escala Toulousaine no Brasil. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 6(2), 43-64.
- Clance, P. R. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Peachtree Pub Limited, 1985.
- Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241.
- Clark, M., Vardeman, K., & Barba, S. (2014). Perceived inadequacy: A study of the imposter phenomenon among college and research librarians. *College & Research Libraries*, 75(3), 255-271.
- Cokley, K., McClain, S., Enciso, A., & Martinez, M. (2013). An examination of the impact of minority status stress and impostor feelings on the mental health of diverse ethnic minority college students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 41(2), 82-95.
- Conselho Nacional De Educação (CNE). (2017). *Resolução No 7, De 11 De Dezembro De 2017*. Recuperado de: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78281-rces007-17-pdf/file>> Acesso em: 29 de ago. de 2021.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2017). *Relatório de Avaliação quadrienal 2017: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo*. Recuperado de: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-Administracao-quadrienal.pdf>>. Acesso em: 25 de março de 2021.
- Costa, E. G. D., & Nebel, L. (2018). O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. *Polis. Revista Latinoamericana*, 17(50), 207-227.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Dalagasperina, P., & Monteiro, J. K. (2016). Estresse e docência: um estudo no ensino superior privado. *Revista Subjetividades*, 16(1), 37-51.
- Esparbès, S., Sordes-Ader, F., & Tap, P. (1993). Présentation de l'échelle de coping. *Actes de las Journées du Laboratoire Personnalisation et Changements Sociaux*, 89-107.
- Figueiredo Filho, D. B., & Silva Júnior, J. A. (2009). Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson (r). *Revista Política Hoje*, 18(1), 115-146.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 219-239.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- Hair, J., Babin, B., Money, A., & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Bookman Companhia Ed.
- Hutchins, H. M., & Rainbolt, H. (2017). What triggers imposter phenomenon among academic faculty? A critical incident study exploring antecedents, coping, and development opportunities. *Human Resource Development International*, 20(3), 194-214.
- Hutchins, H. M., Penney, L. M., & Sublett, L. W. (2018). What imposters risk at work: Exploring imposter phenomenon, stress coping, and job outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 29(1), 31-48.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. In *Perspectives in interactional psychology* (pp. 287-327). Boston, MA: Springer US.
- Macena, C. S. D., & Lange, E. S. N. (2008). A incidência de estresse em pacientes hospitalizados. *Psicologia Hospitalar*, 6(2), 20-39.
- Mak, K. K., Kleitman, S., & Abbott, M. J. (2019). Impostor phenomenon measurement scales: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 10, 671.
- Meurer, A. M., & Costa, F. (2021). 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*, 10 3-124.

- Murta, S. G., & Tróccoli, B. T. (2004). Avaliação de intervenção em estresse ocupacional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20, 39-47.
- Neureiter, M., & Traut-Mattausch, E. (2016a). Inspecting the dangers of feeling like a fake: An empirical investigation of the impostor phenomenon in the world of work. *Frontiers in Psychology*, 7, 1445.
- Neureiter, M., & Traut-Mattausch, E. (2016b). An inner barrier to career development: Preconditions of the impostor phenomenon and consequences for career development. *Frontiers in Psychology*, 7, 48.
- Nunes, O., Brites, R., Pires, M., & Hipólito, J. (2014). Escala Toulousiana de Coping–reduzida. Manual técnico de utilização. *Escala Toulousiana de Coping–reduzida. Manual técnico de utilização*.
- Parkman, A. (2016). The impostor phenomenon in higher education: Incidence and impact. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 16(1).
- Peteet, B. J., Brown, C. M., Lige, Q. M., & Lanaway, D. A. (2015). Impostorism is associated with greater psychological distress and lower self-esteem for African American students. *Current Psychology*, 34, 154-163.
- Sakulku, J. (2011). The impostor phenomenon. *The Journal of Behavioral Science*, 6(1), 75-97.
- Sightler, K. W., & Wilson, M. G. (2001). Correlates of the impostor phenomenon among undergraduate entrepreneurs. *Psychological Reports*, 88(3), 679-689.
- Silva, T. D., Pereira, J. M., & Miranda, G. J. (2018). O estresse em graduandos de Ciências Contábeis e Administração. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 11(2), 330-350.
- Sistema de Informações Georreferenciadas (GEOCAPES). (2019). CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Recuperado de <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes>>. Acesso em: 25 de março de 2021.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 119-144.
- Soares, M. B., Mafra, S. C. T., & Faria, E. R. D. (2019). Fatores associados à percepção de estresse em docentes universitários em uma instituição pública federal. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, 17(1), 90-98.
- Sordes-Ader, F., Fsián, H., Esparbes, S., & Tap, P. (1995). Les stratégies de coping: support social et désirabilité sociale. *Revista Aprendizagem Desenvolvimento. Institut Piaget de Lisbonne. IV (15-16)*, 165-17.
- Sousa, E. A., Loureto, G. D. L., Freires, L. A., Monteiro, R. P., & Gouveia, V. V. (2018). Estresse Acadêmico: Adaptação e evidências psicométricas de uma medida. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 22-32.
- Vaughn, A. R., Taasobshirazi, G., & Johnson, M. L. (2020). Impostor phenomenon and motivation: Women in higher education. *Studies in Higher Education*, 45(4), 780-795.
- Wilkins, S., Hazzam, J., & Lean, J. (2021). Doctoral publishing as professional development for an academic career in higher education. *The International Journal of Management Education*, 19(1), 100459.
- Whitman, M. V., & Shanine, K. K. (2012). Revisiting the impostor phenomenon: How individuals cope with feelings of being in over their heads. In *The role of the economic crisis on occupational stress and well being* (pp. 177-212). Emerald Group Publishing Limited.