

**EM BUSCA DA ACEITAÇÃO SOCIAL: COMPORTAMENTOS ACADÊMICOS  
AUTORRELATADOS E DESEJABILIDADE SOCIAL NA ÁREA DE NEGÓCIOS****Alison Martins Meurer***Universidade Federal do Paraná***Flaviano Costa***Universidade Federal do Paraná***RESUMO**

Compreender os fatores associados ao comportamento dos discentes no ambiente acadêmico torna-se oportuno para propor ações que possam estimular comportamentos cidadãos acadêmicos e inibir comportamentos acadêmicos contraproducentes. Nesse contexto, a pesquisa teve por objetivo analisar a associação entre comportamentos acadêmicos autorrelatados e a desejabilidade social dos pós-graduandos *stricto sensu* da área de negócios. A partir de uma coleta de dados *on-line* foram obtidas 1.816 participações válidas que foram analisadas por meio do teste de *Mann-Whitney* e da *Correlação de Spearman*. Os resultados encontrados indicam que há associação positiva entre comportamentos cidadãos acadêmicos e a desejabilidade social e associação negativa entre comportamentos acadêmicos contraproducentes e a desejabilidade social. Assim, fomentar a desejabilidade social dos discentes pode incentivá-los a minimizar comportamentos acadêmicos contraproducentes e maximizar comportamentos cidadãos acadêmicos. Esses comportamentos são responsáveis por moldar o ambiente do ensino superior, sendo capazes de influenciar no desenvolvimento de pesquisas científicas e também no contexto em que ocorre a formação dos futuros docentes.

**Palavras-chave:** Comportamento acadêmico; Desejabilidade social; Comportamento cidadão acadêmico; Comportamento acadêmico contraproducente; Área de negócios.

**1 INTRODUÇÃO**

O comportamento manifestado em diferentes ambientes universitários por discentes tem sido objeto de uma gama de estudos que permitiram ampliar o conhecimento acerca das motivações e consequências que as atitudes dos estudantes exercem sobre o desempenho acadêmico, a eficácia organizacional e o bem-estar dos alunos. Allison, Voss e Dryer (2001), Meriac (2012) e Gore et al. (2014) são exemplos de pesquisas desenvolvidas com este propósito. Entretanto, na pós-graduação *stricto sensu* a temática ainda é incipiente, carecendo inclusive de elementos metodológicos que possibilitem que essas investigações sejam ampliadas.

O comportamento acadêmico, que é aquele manifestado por discentes, pode ser caracterizado por atitudes cidadãs, que são comportamentos positivos e que contribuem com o ambiente universitário, ou negativas, denominadas de contraproducentes e que desestabilizam o ambiente universitário. Comportamentos cidadãos se inibidos podem desestruturar o ambiente universitário, afetando o clima de cooperação e ajuda mútua, que são importantes para o desenvolvimento de pesquisas e demais tarefas delineadas no *stricto sensu*. Por outro lado, comportamentos contraproducentes se manifestados podem abalar as relações interpessoais, prejudicar o desenvolvimento das atividades universitárias, criar clima de competitividade e acarretar prejuízos que abalam financeiramente e socialmente a instituição de ensino. (Allison et al., 2001; Spector & Fox, 2002; Meriac, 2012; Islam et al., 2018).

Nesse sentido, a desejabilidade social tem-se apresentado como um tema de interesse à medida que pode moldar a forma com que os comportamentos são relatados em pesquisas com o objetivo de reforçar determinada imagem perante a sociedade. A desejabilidade social ocorre

quando o indivíduo relata comportamentos que buscam construir uma imagem socialmente aceita e desejável, mas que por vezes não condiz com a realidade (Paulhus, 1991).

Assim, a importância da temática e o anseio em identificar possíveis relações e diferenças ocasionadas pela desejabilidade social sobre o comportamento dos indivíduos direcionam esta pesquisa que visa *analisar a associação entre comportamentos acadêmicos autorrelatados e a desejabilidade social dos pós-graduandos stricto sensu da área de negócios*, tendo sua importância respaldada pelos argumentos expostos a seguir.

No âmbito social estudantes engajados que possuem comportamentos cidadãos podem contribuir para a construção de uma sociedade mais harmônica. Se envolver de diferentes maneiras para auxiliar a universidade e a comunidade, participar ativamente, se identificar com os valores da instituição (Khaola, 2014; Leblanc, 2014) e realizar atitudes voluntárias que promovam o bem-estar e o convívio social apresentam-se como formas de contribuir enquanto cidadão para o crescimento do próximo.

Em termos práticos, pesquisas como a de McCabe, Butterfield e Treviño (2006) apontam que estudantes da área de negócios têm maior propensão de se envolverem em comportamentos contraproducentes, que prejudicam o ambiente acadêmico, e que são prejudiciais aos objetivos educacionais das instituições de ensino.

No contexto acadêmico, pesquisas têm sido direcionadas para investigar os comportamentos dos indivíduos no ambiente de trabalho (Allison et al., 2001), sendo negligenciado os comportamentos manifestados no ambiente acadêmico. Ao ignorar esses elementos dos estudantes da área de negócios sucumbe-se as possibilidades de tratar os problemas já discutidos em uma etapa mais próxima da sua origem, neste caso a fase de formação profissional, visto que comportamentos realizados no ambiente universitário tendem a ser realizados também no ambiente de trabalho (Meriac, 2012), sendo oportuno investigá-los no decorrer da trajetória acadêmica. Essa proposição torna-se adequada à medida que escândalos corporativos “trouxeram atenção adicional ao comportamento ético dos líderes empresariais e o papel da formação de nível superior na capacitação dos líderes de amanhã” (Rakovski & Levy, 2007, p. 466, tradução nossa)

Por sua vez, a desejabilidade social apresenta-se como variável capaz de interferir nos comportamentos de estudantes à medida que a relação entre as atitudes e comportamento dos discentes são significativamente afetados pela preocupação de como são vistos pelas outras pessoas, sendo que aqueles que possuem menores níveis de desejabilidade social tendem a manifestar de maneira mais intensa comportamentos desonestos (Iyer & Eastman, 2008).

Portanto, a partir de 1.816 participações válidas obtidas junto a discentes do *stricto sensu* de cursos de Administração, Contabilidade e Economia, denominados de área de negócios, busca-se responder a seguinte questão de pesquisa: *Qual a associação entre comportamentos acadêmicos autorrelatados e a desejabilidade social dos pós-graduandos stricto sensu da área de negócios?*

## 2 CONSTRUÇÃO DA HIPÓTESE DA PESQUISA

O termo comportamento cidadão surgiu no contexto organizacional para definir “comportamentos individuais que são discricionários, não reconhecidos direta ou explicitamente pelo sistema formal de recompensa e que, no conjunto, promovem o funcionamento eficaz da organização” (Organ, 1988, p. 4, tradução nossa). Mais tarde, Organ (1997) elaborou alguns direcionamentos para dar clareza ao conceito, sendo: (i) a discricionariedade caracteriza o comportamento cidadão organizacional pela não obrigatoriedade e por meio do grau de escolha e poder do indivíduo, já que sua omissão não implica em punição; (ii) o não reconhecimento pelo sistema formal de recompensa não impede a remuneração do comportamento cidadão organizacional, mas vislumbra retornos que não são

garantidos contratualmente; e por fim, (iii) tais atitudes devem contribuir de forma efetiva para a eficácia organizacional.

Estudos subdividem o comportamento cidadão organizacional (CCO) em dimensões que representam os tipos de comportamentos dos indivíduos (Rose, 2012). Na literatura há intenso debate quanto ao número de dimensões deste constructo, por exemplo, Organ (1990) consubstancia o CCO em altruísmo, conformidade, espírito esportivo (ou esportivismo), cortesia e virtude cívica. Enquanto Podsakoff, Mackenzie, Paine e Bachrach (2000) ao revisarem a literatura descobriram trinta possíveis categorias do CCO que permitiram delinear as dimensões de comportamento de ajuda (ou altruísmo), esportivismo, lealdade organizacional, conformidade organizacional, iniciativa individual, virtude cívica e autodesenvolvimento.

Por sua vez, o comportamento contraproducente é consubstanciado por atitudes negativas, prejudiciais à organização e caracterizadas por atitudes de retaliações ou comportamentos realizados com intuito de obter vantagens (Spector & Fox, 2002; Islam et al., 2018). Essas atitudes podem ocorrer de forma pontual ou de modo frequente a depender do indivíduo (Cummings et al., 2017).

Ao verificar a literatura nota-se que o estudo desses comportamentos tem consolidado a sua importância a partir da relação com a geração de resultados positivos nas organizações e ambientes tradicionais de trabalho (Leblanc, 2014), como indústria e varejo. Autores como Allison et al. (2001) e Meriac (2012) adaptaram e investigaram esses tipos de comportamentos discricionários no contexto educacional utilizando diferentes nomenclaturas. Nesta investigação as denominações “comportamento cidadão acadêmico” (CCA) e “comportamento acadêmico contraproducente” (CAC) são utilizadas para caracterizar um constructo geral denominado de “comportamento acadêmico”.

Na investigação de Allison et al. (2001) foram operacionalizados dois modelos de regressão múltipla, sendo o primeiro com a variável dependente de Produtividade (carga horária das disciplinas cursadas dividida pelo rendimento acadêmico) e o segundo com o Rendimento Acadêmico Acumulado, mensurado pela média dos conceitos das disciplinas. Embora a análise conjunta tenha indicado relação relevante do CCA com ambas medidas do desempenho acadêmico, ao verificar individualmente as dimensões encontraram-se relações significantes somente entre esportivismo, conscienciosidade e virtude cívica no primeiro modelo e esportivismo e conscienciosidade no segundo modelo. Os resultados também evidenciaram que estudantes da área de negócios tendem a manifestar de modo ponderadamente alto comportamentos cidadãos. Além disso, o CCA mostrou-se importante preditor do desempenho acadêmico, encorajando os educadores a incentivar o envolvimento dos discentes em tais práticas, por meio de ações como:

- (a) incorporar um componente do CCA em cada palestra, (b) dedicar uma sessão inteira de palestras ao CCA, (c) dedicar um seminário (por exemplo, minicurso) ao CCA, e (d) usar uma escala do CCA para ajudar a orientar e incentivar os alunos a exibirem o CCA. (Allison et al., 2001, p. 288, tradução nossa).

Referente aos professores, Khalid et al. (2010) ao investigarem universitários dos cursos da área de negócios de uma instituição de ensino pública da Malásia, notaram que algumas dimensões do CCA dos professores percebidos pelos alunos influencia o desempenho acadêmico dos mesmos. Relações significantes foram constatadas entre desempenho acadêmico com as dimensões de altruísmo e cortesia, que são as categorias comportamentais que mais beneficiam diretamente os estudantes, pois englobam atitudes docentes que abrangem

desde o auxílio individual na compreensão de assuntos complexos, até a comunicação antecipada das atividades que serão desenvolvidas durante as aulas.

Gore et al. (2014) alertam que comportamentos cidadãos praticados pelos professores podem trazer consigo vestígios de responsabilidades vinculadas à função docente. Há ainda a argumentação de que os professores podem utilizar-se de comportamentos cidadãos para elevar o bem-estar dos estudantes e incentivar estes a realizarem CCAs. Como consequência tende-se a ter melhores níveis de motivação dos discentes em sala de aula e em outros ambientes acadêmicos. Ao abordar, incentivar e desenvolver os CCAs dos alunos e direcionar a aplicabilidade dessas atitudes para o ambiente de trabalho e para a comunidade, colabora-se para a formação de profissionais mais maduros e preparados para o convívio social (Leblanc, 2014).

Em relação às atribuições das instituições de ensino, Schmitt et al. (2008) apontam que a adaptação do estudante com o ambiente universitário leva a níveis mais altos de satisfação, que por sua vez afeta o comportamento cidadão e relaciona-se com a rotatividade dos discentes, que pode interferir nas diversas esferas do desempenho organizacional. As consequências sobre o desempenho organizacional justificam-se a partir do momento que alunos insatisfeitos com as IES podem desistir do curso ou mudar de instituição, e não se engajarem para o alcance de bons resultados em avaliações oficiais, diminuindo a pontuação da IES. Dessa forma, estudos (e. g., Gore et al., 2014) reforçam a importância de atentar-se com a satisfação dos discentes, visto que esta variável está atrelada ao CCA e apresenta-se entre os principais preditores desses comportamentos.

Desse modo, nota-se que as instituições de ensino precisam observar e lapidar as competências necessárias para os acadêmicos desenvolverem com aptidão e eficiência suas funções no mercado profissional. Restringindo-se a área de negócios é possível que os estudantes ocupem ou venham a ocupar cargos de gerência ou de formação, sendo importante trabalhar a compreensão do CCA na educação universitária. Ao estarem satisfeitos e se envolverem em experiências universitárias agradáveis, os discentes estarão mais propensos a se envolverem em comportamentos cidadãos na sociedade e no ambiente organizacional (Elsharnouby, 2015).

Por sua vez, McCabe, Butterfield e Treviño (2006) abordam o comportamento contraproducente em termos de desonestidade acadêmica realizadas em exames e trabalhos escritos, direcionando as discussões para atitudes que impactam de forma mais individual e auto-focada os alunos do que para ações relacionadas diretamente aos resultados das IES. A pesquisa foi realizada com pós-graduandos de 32 instituições de ensino superior do Canadá e Estados Unidos da América, tendo como objetivos principais a identificação dos fatores que contribuem para a trapaça acadêmica e a comparação dos pós-graduandos da área de negócios com as demais áreas do conhecimento. As análises indicaram que acadêmicos da área de negócios relataram com maior intensidade a realização de trapagens acadêmicas do que discentes de outras áreas do conhecimento. A percepção de que atitudes de desonestidade acadêmica não serão reportadas pelos colegas e de que as políticas éticas da instituição não são eficientes, bem como a impunidade para esse tipo de atitude, colaboram para a perpetuação desses comportamentos contraproducentes. As evidências indicam a necessidade de observar elementos tecnológicos que contribuem para a trapaça acadêmica e o contexto dos pós-graduandos, os quais podem ser incentivados a praticar atitudes desonestas em face do alto volume de tarefas e compromissos cotidianos.

Credé e Niehorster (2009) verificaram que variáveis de autocontrole, esforço e atitudes de não-convencionalidade estão relacionadas mais fortemente e negativamente aos comportamentos contraproducentes que afetam a própria pessoa do que os que impactam terceiros. O autocontrole diz respeito à capacidade da pessoa controlar comportamentos e ações

impulsivas visando um objetivo maior; o esforço é caracterizado pela intensidade de persistência para realizar determinada tarefa; enquanto a não-convencionalidade é consubstanciada por comportamentos aquém dos padrões sociais. Adicionalmente, os resultados mostraram que comportamentos contraproducentes estão negativamente relacionados com o rendimento acadêmico autorrelatado pelos integrantes da amostra, permitindo inferir a existência de consequências que vão além dos aspectos morais e contextuais e que também abrangem avaliações formais.

Zettler (2011) aprofundou as investigações sobre a influência do autocontrole nos comportamentos cidadãos e comportamentos contraproducentes e descobriu que universitários que possuem maiores níveis de autocontrole tendem a apresentar com maior frequência comportamentos cidadãos e menos comportamentos contraproducentes, pois possuem maior domínio sobre suas emoções e impulsos. Nessa conjuntura, desvios de condutas no âmbito universitário podem ser minimizados a partir do aprimoramento do autocontrole emocional dos discentes.

Meriac (2012) analisou a possível relação existente entre ética no ambiente de trabalho com rendimento acadêmico mensurado pelas notas obtidas nas disciplinas, comportamento cidadão e comportamento contraproducente. Os resultados indicaram que acadêmicos que possuem alta noção de moralidade e ética no ambiente de trabalho e gastam tempo com atividades fora do escopo acadêmico tendem a se comportar de modo menos contraproducente. Além disso, discentes que percebem que ações cidadãs podem gerar benefícios futuros e se esforçam de maneira intensa no trabalho possivelmente apresentarão com maior frequência comportamentos cidadãos. As discussões fortalecem a influência dos traços de personalidade e dos valores pessoais sobre os comportamentos dos indivíduos.

Freire (2014) averiguou os fatores determinantes das más condutas no desenvolvimento de atividades acadêmicas entre estudantes de graduação e comparou possíveis diferenças entre alunos dos cursos da área de Administração e Economia com os das demais áreas do conhecimento de universidades públicas portuguesas. A pesquisa desenvolvida com mais de dois mil universitários expôs que discentes da área de Administração e Economia possuem ciência da gravidade das más condutas acadêmicas, mas estão mais propensos a trapacear que os alunos de outras áreas do conhecimento, como direito e medicina. Os resultados ainda indicaram que os mais jovens possuem maior tendência para apresentar esse tipo de comportamento, por outro lado não foram encontradas diferenças significantes na intenção de trapacear entre os diferentes níveis de rendimento acadêmico e gênero. A pressão exercida pelos colegas e o processo de aprendizagem baseado na memorização foram indicados como os principais motivadores dos comportamentos contraproducentes.

Nessa conjuntura, o ambiente no qual ocorre o processo de ensino-aprendizagem apresenta-se como catalizador e propulsor do comportamento desenvolvido pelo discente, sendo relevante observar cursos das áreas de negócios, pois os valores morais e éticos desenvolvidos e manifestados no contexto universitário podem ser transpostos para o convívio social (Meriac, 2012).

Nesse sentido, King e Bruner (2000) alertam para a importância de observar a conveniência social do ambiente em que o indivíduo está inserido, visto que a depender das normas sociais predefinidas em determinado ambiente as pessoas com maior desejo de aceitação social tendem a moldar seu comportamento a fim de obter a aprovação dos outros. Esse anseio por aceitação social é denominado de desejabilidade social que é definida "como a tendência de indivíduos negar traços e comportamentos socialmente indesejáveis e admitir comportamentos socialmente desejáveis" (Randall & Fernandes 1991, p. 805, tradução nossa).

Discussões acerca da relação entre comportamento acadêmico e a desejabilidade social foram realizadas por Iyer e Eastman (2008) que expuseram que o comportamento dos alunos

tende a se diferenciar de acordo com a importância que eles atribuem à forma na qual os outros os percebem. Logo, discentes mais preocupados com sua imagem perante a sociedade tendem a manifestar com menor frequência ou de maneira menos explícita comportamentos contraproducentes. Credé e Niehorster (2009) também verificaram que a forma com que o indivíduo percebe como a sociedade o enxerga afeta o seu comportamento no ambiente universitário.

Destaca-se também que normalmente as pesquisas que abordam comportamentos acadêmicos estão ancoradas sob uma perspectiva intraindividual, na qual o indivíduo realiza determinado comportamento movido por motivações internas. Contudo, o foco desta investigação está alinhado ao proposto por Jouffre, Esnard e Taillandier-Schmitt (2012) que afirmam que o gerenciamento de impressões afeta o comportamento das pessoas, pois os comportamentos discricionários podem ser utilizados como uma ferramenta para atingir seus objetivos pessoais e criar uma imagem favorável de si mesmo para os outros, e essa necessidade de gerenciar sua imagem social é amparada pela desejabilidade social.

Defende-se, portanto, que a desejabilidade social se relaciona e possui capacidade de modificar a forma e a intensidade com que os comportamentos acadêmicos são manifestados. Assim, declaram-se as seguintes hipóteses teóricas de pesquisa:

*HT1: A desejabilidade social se associa positivamente com os comportamentos cidadãos acadêmicos autorrelatados por pós-graduandos stricto sensu da área de negócios.*

*HT2: A desejabilidade social se associa negativamente com os comportamentos acadêmicos contraproducentes autorrelatados por pós-graduandos stricto sensu da área de negócios.*

Portanto, acredita-se que os comportamentos cidadãos acadêmicos manifestados ou autorrelatados estão associados positivamente ao desejo por aceitação social. Por outro lado, a manifestação ou autodeclaração de comportamentos acadêmicos contraproducentes está negativamente associada com a desejabilidade social.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa se concentra na análise das respostas obtidas junto a pós-graduandos *stricto sensu* regularmente matriculados no ano de 2018 em cursos brasileiros de Administração, Ciências Contábeis e Economia, denominados de área de negócios. A coleta de dados foi *online*, operacionalizada por meio de questionário registrado na plataforma *Survey Monkey*® e realizada entre os meses de outubro a dezembro de 2018.

Para mensurar os comportamentos acadêmicos foi utilizada a Escala Meurer e Costa de Comportamentos Acadêmicos – *Stricto Sensu* (EMCCA-SS) originalmente composta por 62 assertivas, sendo 28 referentes a comportamentos cidadãos e 34 referentes a comportamentos contraproducentes, mensurados de 1 a 5 pontos, em que 1 = Não é verdade, 2 = Raramente, 3 = Às vezes, 4 = Frequentemente e 5 = Muito verdadeiro. As assertivas são expostas na Figura 1.

ID	Comportamento Cidadão Acadêmico
CCA1	Eu utilizo os equipamentos da instituição com responsabilidade.
CCA2	Quando solicitado, eu reviso trabalhos científicos e tarefas dos meus colegas.
CCA3	Eu colaboro com a formação de grupos de estudos e de discussão de pesquisas científicas.
CCA4	Eu me dedico fortemente à realização das atividades da pós-graduação
CCA5	Eu sou proativo com as atividades da pós-graduação
CCA6	Eu tenho assiduidade para as atividades da pós-graduação.
CCA7	Quando solicitado, sou voluntário em atividades do programa de pós-graduação, mesmo quando não sou diretamente beneficiado
CCA8	Eu participo ou procuro me envolver em conselhos ou representações discentes junto ao colegiado ou a instituição de ensino

CCA9	Eu sou pontual, inclusive em atividades que não são desenvolvidas em sala de aula
CCA10	Eu respeito os prazos das atividades da pós-graduação
CCA11	Eu procuro, durante as aulas e nos ambientes de estudos, fazer silêncio e conversar somente em momentos oportunos
CCA12	Eu ajudo colegas com dificuldades para compreender os conteúdos das disciplinas
CCA13	Eu auxílio colegas em suas pesquisas científicas
CCA14	Nas aulas e nos ambientes de estudos, eu participo de discussões que auxiliam na compreensão de determinados assuntos científicos
CCA15	Eu ofereço ajuda aos colegas mesmo quando não sou requisitado
CCA16	Eu debato e faço críticas construtivas às pesquisas científicas dos colegas
CCA17	Eu escuto e apoio meus colegas em seus problemas pessoais
CCA18	Eu apoio emocionalmente e motivo meus colegas em momentos difíceis da pós-graduação
CCA19	Mesmo quando não solicitado, eu compartilho voluntariamente ou empresto aos meus colegas materiais de estudos utilizados em disciplinas ou na elaboração de pesquisas científicas
CCA20	Eu compartilho experiências acadêmicas que possam ser úteis aos colegas da pós-graduação
CCA21	Eu divulgo informações de cursos, concursos, eventos e demais informações úteis inclusive com aqueles que não são do meu círculo de convivência mais próximo
CCA22	Eu não critico quem possui opiniões acadêmicas divergentes das minhas
CCA23	Eu procuro ter empatia e compreender as limitações dos meus colegas
CCA24	Eu evito interromper a fala de meus professores e colegas, permitindo que o raciocínio seja concluído
CCA25	Eu procuro ser respeitoso e gentil em minhas críticas e colocações
CCA26	Eu procuro estabelecer amizades e conviver com os colegas da pós-graduação fora do ambiente universitário
CCA27	Eu participo das integrações e conversas nas pausas entre as atividades da pós-graduação
CCA28	Eu tento integrar os alunos novos e interagir com a maioria dos estudantes da pós-graduação
<b>ID</b>	<b>Comportamento Acadêmico Contraproducente</b>
CAC1	Eu consumo alimentos, que fazem barulho ou tem odor, em salas de estudos e laboratórios de pesquisa
CAC2	Eu sou desorganizado em relação ao ambiente universitário que frequento para estudos
CAC3	Eu uso equipamentos ou recursos da instituição para atividades que não são relacionadas a pós-graduação (ex: computadores para acessar redes sociais com intuito de distração)
CAC4	Por desatenção eu já interpretei erroneamente e-mails, instruções, regulamentos e demais informações inerentes a pós-graduação
CAC5	Eu me atraso para as aulas da pós-graduação
CAC6	Eu me atraso para reuniões e encontros da pós-graduação
CAC7	Eu utilizo aplicativos de mensagens, redes sociais ou navego na internet para distração durante as aulas da pós-graduação
CAC8	Eu participo pouco das discussões e atividades durante as aulas
CAC9	Eu procrastino e deixo para realizar as atividades da pós-graduação perto do prazo de entrega ou consecução
CAC10	Eu invento desculpas para justificar o atraso na entrega ou consecução de atividades da pós-graduação
CAC11	Eu realizo de modo superficial as leituras prévias que são abordadas nas aulas
CAC12	Durante as aulas eu participo de conversas paralelas que não se referem ao assunto abordado
CAC13	Eu participo de conversas paralelas nos laboratórios ou salas de estudos enquanto outros colegas estão estudando no mesmo ambiente
CAC14	Eu realizo comentários durante as aulas que não possuem relação com o assunto que está sendo discutido
CAC15	Eu realizo críticas para terceiros sobre os professores, funcionários ou o programa como um todo
CAC16	Se necessário, eu incluo o nome de outras pessoas na autoria de artigos científicos, mesmo sem estes terem participado ativamente da elaboração da pesquisa
CAC17	Se necessário, eu peço que incluam o meu nome na autoria de artigos científicos, mesmo sem eu ter participado ativamente da elaboração da pesquisa
CAC18	Quando eu falho tendo a atribuir a culpa do meu insucesso a professores ou colegas
CAC19	Eu evito participar de atividades universitárias que vão além das comumente realizadas na pós-graduação (ex: não ajudar em eventos científicos, não querer ser representante discente)
CAC20	Eu comento com terceiros que a pós-graduação é exaustiva, mas de certa forma me orgulho por dedicar elevada quantidade de tempo para as atividades da pós-graduação
CAC21	Eu torço que colegas pelos quais não tenho simpatia não consigam realizar publicações científicas

CAC22	Eu disputo, mesmo que silenciosamente, para ter mais publicações científicas que meus colegas
CAC23	Eu fico incomodado se percebo que estou sendo menos prestigiado que meus colegas e disputo atenção dos docentes ou orientador (a)
CAC24	Se eu tiver oportunidade, irei prejudicar algum colega com quem eu tive desavenças no passado
CAC25	Quando algum colega falha, eu realizo críticas sobre as atitudes dele para outras pessoas
CAC26	Eu costumo elevar o tom de voz quando confrontado em discussões acadêmicas realizadas na pós-graduação
CAC27	Eu faço brincadeiras inadequadas e piadas a respeito de colegas
CAC28	Eu conto para outras pessoas boatos ou acontecimentos que fico sabendo na pós-graduação, mesmo sem ter certeza se aquilo é verídico
CAC29	Eu falo mal de colegas para professores
CAC30	Eu omito informações que podem me trazer vantagens, mesmo sabendo que elas seriam importantes para outros alunos
CAC31	Eu interajo pouco com alunos de outros grupos ou laboratórios de pesquisa
CAC32	Eu sou individualista, por isso procuro realizar as tarefas da pós-graduação sozinho
CAC33	Eu costumo vigiar a vida pessoal dos meus colegas de pós-graduação
CAC34	Eu realizo comentários negativos e pessimistas e percebo que acabo desanimando os outros pós-graduandos

**Figura 1.** Escala Meurer e Costa de Comportamentos Acadêmicos - *Stricto Sensu*. **Nota.** ID = Identificação.  
Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Meurer e Costa (2020).

Foi realizada a Análise Fatorial Exploratória da EMCCA-SS, que possibilita a identificação de dimensões advindas de determinados constructos (Fávero & Belfiore, 2017). Os critérios utilizados nesta análise foram comunalidades de preferência acima de 0,50, sendo que comunalidades acima de 0,30 podem ser aceitáveis para amostras com mais de 500 observações (Field, 2009). Outro critério adotado na formação dos fatores foram as cargas fatoriais acima de 0,40 (Hair Jr et al., 2009), sendo eliminadas as variáveis que não atingissem este nível de contribuição. Hair Jr et al. (2009) ainda recomendam que haja esforços para que cada fator possua pelo menos cinco variáveis, sendo admitido o mínimo de três variáveis por fator (Diamantopoulos & Siguaw, 2000). Em relação à qualidade da adequação global dos fatores, priorizou-se o KMO acima de 0,70 (Fávero & Belfiore, 2017), teste de esfericidade de Bartlett com nível de significância abaixo de 0,050 ( $p\text{-value} < 0,050$ ), Medida de Adequação Amostral (MAS) próxima ou acima de 0,70 (Hair Jr et al., 2009), e variância explicada na retenção dos fatores de no mínimo 50% (Marôco, 2007). Devido a indicadores fatoriais insatisfatórios foram excluídas três assertivas de CCA (CCA1, CCA2 e CCA21) e nove assertivas do CAC (CAC4, CAC5, CAC6, CAC8, CAC15, CAC16, CAC17, CAC29 e CAC33).

Por sua vez, a escala de Desejabilidade Social é uma métrica que não está vinculada à identificação de psicopatologias, mas que é “constituída de comportamentos desejados pela sociedade, porém com improvável ocorrência, e comportamentos indesejados, porém bastante comuns” (Scagliusi et al., 2004, p. 273), como exemplo de assertiva tem-se: “Eu nunca fiquei aborrecido quando pessoas expressaram ideias muito diferentes das minhas”. Para comportamentos poucos comuns e bastante desejados é atribuída a pontuação 1, e para comportamentos muito comuns e pouco desejados atribui-se a pontuação 0. A versão original é composta por 33 itens e durante um pré-teste realizado com 100 pós-graduandos *stricto sensu* esta versão foi apontada como longa por alguns respondentes. Buscou-se na literatura versões reduzidas construídas a partir do instrumento original de Crowne e Marlowe (1960). Após analisar o *Alpha de Cronbach* optou-se pela versão proposta por Ballard (1992) que considera 13 itens dos 33 itens da escala original, os quais são: 06, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 26, 28, 30 e 33. O *Alpha de Cronbach* desta versão apresentou valor de 0,70, atendendo ao parâmetro desejado. A escala de Desejabilidade Social foi traduzida para a língua portuguesa por Scagliusi

et al. (2004), sendo obtida a autorização para uso da escala traduzida junto aos autores por contato via e-mail.

Destaca-se que na escala de 33 itens indivíduos com pontuação igual ou acima de 17 são considerados com alto desejo por aceitação social. Na escala reduzida de 13 itens este corte cai para 7 pontos. Assim, foram comparadas as pontuações da escala completa com as pontuações obtidas reduzindo a escala para 13 itens. Cada respondente teve seu nível de desejo por aceitação social analisado por meio de ambas as escalas e para verificar se havia diferenças na identificação dos indivíduos com elevado nível de desejo por aceitação social entre ambas escalas foi aplicado o teste de *McNemar* para identificação da presença de mudanças significantes. O teste de *McNemar* é utilizado para variáveis binárias, qualitativas ou categóricas, em que são analisadas diferenças significantes antes e depois da ocorrência de determinado evento (Fávero & Belfiore, 2017) que neste caso é caracterizado pela mudança do número de itens analisados da escala. O teste de *McNemar* não apontou significância ( $p\text{-value} = 0,453$ ) na comparação dos resultados obtidos entre a escala completa de Desejabilidade Social e a escala reduzida de Desejabilidade Social. Na escala com 33 itens 56 participantes possuíam alto desejo por aceitação social, e na escala com 13 itens esse número é de 53 participantes. Dessa forma, pode-se inferir que as métricas são equivalentes, neste caso optou-se por utilizar a escala reduzida a 13 itens na coleta final da pesquisa.

Além do pré-teste, a pesquisa também foi submetida à avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da instituição de ensino a qual os pesquisadores estão vinculados e possui registro na Plataforma Brasil sob o número CCAE: 95480818.9.0000.0102.

Foram obtidas 2.259 participações, na qual as respostas preenchidas por discentes de graduação, especialização, MBA, doutorandos profissionais que tiveram acesso ao questionário e respostas incompletas foram excluídas. Assim, 1.816 respostas foram consideradas válidas para serem analisadas, sendo que o perfil dos respondentes é apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2:** Perfil dos respondentes – Características pessoais

<b>Gênero</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Idade*</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Feminino	930	51,21	Parte 1: de 21 anos até 29 anos	567	31,22
Masculino	852	46,92	Parte 2: de 30 anos até 33 anos	377	20,76
Agênero ou Não-binário	12	0,66	Parte 3: de 34 anos até 40 anos	448	24,67
Prefiro não responder	22	1,21	Parte 4: de 41 anos até 66 anos	424	23,35
<b>Região da Instituição de Ensino</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Cor ou etnia</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Centro-oeste	140	7,71	Amarela	50	2,75
Nordeste	272	14,98	Branca	1.280	70,48
Norte	44	2,42	Indígena	04	0,22
Sudeste	840	46,25	Parda	392	21,59
Sul	520	28,64	Preta	90	4,96
<b>IES do curso de pós-graduação</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Conceito CAPES do programa</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Comunitária	46	2,53	3	428	23,57
Particular	558	30,73	4	574	31,61
Pública	1.212	66,74	5	565	31,11
			6	131	7,21
			7	118	6,50
<b>Fase do curso</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>Bolsa ou auxílio financeiro</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Iniciando o curso	128	7,05	Não, nunca recebi nenhum tipo de	948	52,20
Em fase de qualificação	464	25,55	bolsa ou auxílio financeiro		
Em fase de pós-qualificação	277	15,25	Sim, somente em uma parte do	381	20,98
Próximo da minha defesa	947	52,15	curso		
			Sim, durante todo o curso	487	26,82

**Nota.** F = frequência; % = percentual; \* = partes calculadas por quartil inclusive. Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que maior parte dos respondentes se identifica com o gênero feminino (51,21%); possuem entre 21 a 66 anos; a maioria pertence a instituição de ensino superior do sudeste (46,25%); se autodeclara da cor branca (70,48%); a maioria frequenta curso de universidades públicas; há maior concentração de discentes em cursos com nota 4 na CAPES; cerca de 52,15% dos respondentes estão próximos da defesa da pesquisa científica; e 52,20% nunca receberam nenhum tipo de bolsa ou auxílio financeiro durante o curso.

A dispersão de discentes de acordo com a região do país em que a IES do curso está localizada pode ser observada na Tabela 3.

**Tabela 3:** Perfil dos respondentes - Dispersão dos cursos por região do país

Região	Administração				Contabilidade				Economia			
	ME	DO	MP	%	ME	DO	MP	%	ME	DO	MP	%
Centro-Oeste	18	25	51	7,06	8	5	3	7,80	14	10	6	10,71
Nordeste	63	56	93	15,93	9	9	6	11,71	21	12	3	12,86
Norte	10	12	18	3,01	-	-	-	-	2	2	-	1,43
Sudeste	159	181	254	44,63	49	32	20	49,27	56	60	29	51,79
Sul	146	121	124	29,37	44	19	1	31,22	31	25	9	23,21
<b>Totais</b>	<b>396</b>	<b>395</b>	<b>540</b>	<b>100</b>	<b>110</b>	<b>65</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>124</b>	<b>109</b>	<b>47</b>	<b>100</b>
	<b>1.331</b>			<b>+</b>	<b>205</b>			<b>+</b>	<b>280</b>			<b>=</b>
	<b>1.816 respondentes</b>											

**Nota.** % = percentual; ME = Mestrado Acadêmico; DO = Doutorado Acadêmico; MP = Mestrado Profissional; M/D = Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico. Fonte: Elaborado pelos autores.

A região sudeste é a que concentra maior número de discentes de todos os cursos, seguida pela região sul, nordeste, centro-oeste e norte. Cabe destacar que na região norte não há nenhum curso de *stricto sensu* em Contabilidade, fato que justifica não haver discentes desta região na amostra para estes cursos. Referente ao mestrado profissional em Economia há somente dois cursos na região norte, sendo que não houve participações válidas destes discentes.

Os dados foram analisados de forma quantitativa, sendo empregadas as técnicas de Correlação de Spearman e teste de diferenças entre grupos de Mann-Whitney operacionalizados com o auxílio do software IBM SPSS Statistics v. 19.1®. A opção pelo uso de testes não paramétricos ocorreu após a identificação da não normalidade dos dados verificada pelo teste de Kolmogorov-Smirnov, análise de histograma e gráfico Q-Q normal.

#### 4 RESULTADOS

A primeira etapa da análise dos dados consistiu na identificação dos fatores referentes ao comportamento cidadão acadêmico e ao comportamento acadêmico contraproducente. O agrupamento das assertivas possibilitou a identificação de seis fatores para o CCA e outros seis fatores para o CAC. Na Figura 2 são apresentadas as nomenclaturas dos fatores identificados para o CCA, as assertivas que compõem os fatores e a descrição dos fatores:

*Fator 1 - Cooperação Acadêmica [CCA12, CCA13, CCA16, CCA14, CCA15]:* Comportamentos de auxílio a colegas no desenvolvimento de pesquisas científicas ou na compreensão de assuntos abordados durante as disciplinas.

*Fator 2 - Engajamento Acadêmico [CCA7, CCA3, CCA5, CCA8, CCA4]:* Aspectos de proatividade e voluntariado no decorrer da pós-graduação, envolvendo dedicação e colaboração acadêmica

*Fator 3 - Apoio Interpessoal [CCA17, CCA18, CCA19, CCA20]:* Apoio a colegas com problemas pessoais ou auxílio em situações mais abrangentes do que aquelas relacionadas especificamente a pesquisas científicas ou ao conteúdo abordado nas disciplinas.

*Fator 4 - Comprometimento Acadêmico [CCA10, CCA9, CCA6]:* Compromisso do discente com as obrigações do *stricto sensu*, como pontualidade, cumprimento de prazos e assiduidade.

<i>Fator 5 - Empatia Acadêmica [CCA25, CCA24, CCA23, CCA11]:</i> Elementos relacionados ao respeito e à boa convivência com os colegas, marcado por atitudes como evitar interromper falas, fazer silêncio em ambientes de estudos e ser respeitoso e gentil com os demais.
<i>Fator 6 - Integração Acadêmica [CCA27, CCA26, CCA28]:</i> Aspectos de interação interpessoal com os colegas da pós-graduação

Figura 2. Descrição dos fatores do CCA. Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se que o comportamento cidadão acadêmico é composto por seis fatores que caracterizam atitudes positivas que podem ser manifestadas no ambiente acadêmico. Da mesma forma, na Figura 3 são apresentadas as nomenclaturas dos fatores identificados para o CAC, as assertivas que compõem os fatores e a descrição dos fatores:

<i>Fator 1 - Desrespeito Acadêmico [CAC26, CAC27, CAC28, CAC25, CAC34, CAC18]:</i> Atitudes de desrespeito, como elevar o tom de voz, falar mal de colegas e atribuir culpa de suas falhas a terceiros
<i>Fator 2 - Competitividade Acadêmica [CAC22, CAC23, CAC21, CAC30, CAC24]:</i> Disputa por reconhecimento, atenção e prestígio acadêmico
<i>Fator 3 - Desengajamento Acadêmico [CAC12, CAC13, CAC14, CAC7]:</i> Desinteresse e distração durante as atividades desenvolvidas no <i>stricto sensu</i>
<i>Fator 4 - Procrastinação Acadêmica [CAC9, CAC10, CAC11]:</i> Atitudes de postergação da realização das atividades acadêmicas e que por vezes, pode implicar na realização destas atividades de forma superficial
<i>Fator 5 - Isolamento Acadêmico [CAC31, CAC19, CAC32, CAC20]:</i> Individualismo acadêmico que implica na realização de tarefas solitárias e até práticas <i>workaholics</i> ;
<i>Fator 6 - Indiferença Acadêmica [CAC1, CAC2, CAC3]:</i> Atitudes que interferem no convívio coletivo pelo fato do indivíduo ser indiferente às atitudes de seu comportamento perante terceiros

Figura 3. Descrição dos fatores do CAC. Fonte: Elaborado pelos autores.

O comportamento acadêmico contraproducente também foi composto por seis fatores que caracterizam atitudes negativas que são prejudiciais ao ambiente acadêmico. Na Tabela 4 é apresentado o detalhamento da variância total explicada pelos fatores que compõe o comportamento cidadão acadêmico e o comportamento acadêmico contraproducente obtidos a partir da Análise Fatorial Exploratória.

Tabela 4: AFE EMCCA-SS - Variância total explicada pelos fatores de CCA e CAC

Comportamento Cidadão Acadêmico						
Fator	Valores próprios iniciais			Somat rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
Fator 1 - Cooperação Acadêmica	6,648	26,593	26,593	3,098	12,392	12,392
Fator 2 - Engajamento Acadêmico	2,422	9,688	36,281	2,583	10,334	22,726
Fator 3 - Apoio Interpessoal	2,193	8,774	45,055	2,566	10,263	32,989
Fator 4 - Comprometimento Acadêmico	1,412	5,648	50,704	2,419	9,676	42,664
Fator 5 - Empatia Acadêmica	1,226	4,905	55,608	2,173	8,691	51,356
Fator 6 - Integração Acadêmica	1,054	4,217	59,825	2,117	8,470	59,825
Comportamento Acadêmico Contraproducente						
Fator	Valores próprios iniciais			Somat rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
Fator 1 - Desrespeito Acadêmico	5,455	21,819	21,819	2,509	10,038	10,038
Fator 2 - Competitividade Acadêmica	1,979	7,916	29,735	2,320	9,281	19,319
Fator 3 - Desengajamento Acadêmico	1,894	7,578	37,313	2,320	9,281	28,600
Fator 4 - Procrastinação Acadêmica	1,185	4,738	42,051	2,036	8,143	36,744
Fator 5 - Isolamento Acadêmico	1,136	4,546	46,596	1,858	7,433	44,177
Fator 6 - Indiferença Acadêmica	1,049	4,194	50,790	1,653	6,613	50,790

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que os fatores explicam 59,825% da variância total do comportamento cidadão acadêmico e 50,790% da variância total do comportamento acadêmico contraproducente. Em seguida foi realizada a análise do nível de desejabilidade social dos respondentes, sendo que aqueles que atingiram pontuação igual ou superior a 7 pontos são considerados com alta desejabilidade social, enquanto os que possuem pontuação igual ou inferior a seis pontos possuem baixo nível de desejabilidade social, essa divisão em dois grupos foi inspirada pelo tratamento dado a escala original de Crowne e Marlowe (1960) com 33 itens e adaptada a versão resumida proposta por Ballard (1992). Na Tabela 5 são apresentados os resultados dos agrupamentos obtidos.

**Tabela 5:** Perfil dos respondentes - Dispersão dos cursos por região do país

Grupo	Pontuação	Quantidade	Quantidade Total	Percentual	Percentual Total
Baixo nível de desejabilidade social	0	2	412	0,11%	22,69%
	1	11		0,61%	
	2	15		0,83%	
	3	30		1,65%	
	4	72		3,96%	
	5	107		5,89%	
Alto nível de desejabilidade social	6	175	1.404	9,64%	77,31%
	7	236		13,00%	
	8	264		14,54%	
	9	279		15,36%	
	10	253		13,93%	
	11	193		10,63%	
	12	129		7,10%	
13	50	2,75%			

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que a maioria dos discentes, cerca de 77,31%, possui alto nível de desejabilidade social, sendo que a maior concentração de respondentes atingiu a pontuação de número 9. Nas extremidades somente dois participantes não atingiram nenhuma pontuação em termos de desejabilidade social e 50 respondentes atingiram a pontuação máxima de desejabilidade social, nesse caso 13 pontos.

Após identificar o nível e o grupo de desejabilidade social foi realizado o teste de *Mann-Whitney* para analisar possíveis diferenças entre o comportamento acadêmico apresentado por aqueles discentes que pertencem ao grupo de baixo nível de desejabilidade social em relação àqueles alocados no grupo de alto nível de desejabilidade social. Na Tabela 6 são elencados os resultados.

**Tabela 6:** Comparação de comportamentos acadêmicos manifestados conforme o nível de desejabilidade social

Fatores	Baixo nível de desejabilidade social	Alto nível de desejabilidade social	p-value
	Postos de média	Postos de média	
<b>Comportamento Cidadão Acadêmico</b>			
Fator 1 - Cooperação Acadêmica	844,18	927,37	0,005
Fator 2 - Engajamento Acadêmico	844,08	927,40	0,005
Fator 3 - Apoio Interpessoal	880,21	916,80	0,213
Fator 4 - Comprometimento Acadêmico	843,07	927,70	0,004
Fator 5 - Empatia Acadêmica	690,57	972,45	0,000
Fator 6 - Integração Acadêmica	843,82	927,48	0,004
<b>Comportamento Acadêmico Contraproducente</b>			
Fator 1 - Desrespeito Acadêmico	1.120,96	846,15	0,000

Fator 2 - Competitividade Acadêmica	1.003,93	880,50	0,000
Fator 3 - Desengajamento Acadêmico	1.002,57	880,90	0,000
Fator 4 - Procrastinação Acadêmica	1.038,55	870,34	0,000
Fator 5 - Isolamento Acadêmico	997,66	882,34	0,000
Fator 6 - Indiferença Acadêmica	964,82	891,97	0,013

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nota-se que somente para o Fator 3 - Apoio Interpessoal (CI3) não houve diferenças entre o comportamento cidadão acadêmico manifestado por aqueles que possuem baixo e alto nível de desejabilidade social ( $p\text{-value} > 0,050$ ). Cabe destacar que esse fator representa o apoio a colegas com problemas pessoais ou o auxílio em situações mais abrangentes do que aquelas relacionadas especificamente às pesquisas científicas ou ao conteúdo abordado nas disciplinas. Esse apoio torna-se importante no decorrer da pós-graduação tanto para superar desafios acadêmicos, como para lidar com problemas pessoais. Esse resultado indica que o fato do acadêmico pertencer ao grupo com baixo ou alto nível de desejabilidade social não interfere na forma com que os comportamentos cidadãos acadêmicos que tangenciam o apoio interpessoal são manifestados.

A partir desses resultados foi verificada a associação entre a desejabilidade social e o comportamento acadêmico apresentado pelos respondentes no ambiente universitário. Na Tabela 7 são mostrados os resultados obtidos por meio da correlação de *Spearman*.

**Tabela 7:** Correlação dos comportamentos acadêmicos com o nível de desejabilidade social

Fatores	Total	Baixo nível de desejabilidade social	Alto nível de desejabilidade social
<b>Comportamento Acadêmico Contraproducente</b>			
Fator 1 - Cooperação Acadêmica	0,060*	0,021	-0,007
Fator 2 - Engajamento Acadêmico	0,081**	0,044	0,135**
Fator 3 - Apoio Interpessoal	0,034	0,021	0,001
Fator 4 - Comprometimento Acadêmico	0,092**	0,064*	0,101*
Fator 5 - Empatia Acadêmica	0,303**	0,229**	0,132**
Fator 6 - Integração Acadêmica	0,042	-0,008	-0,048
<b>Comportamento Acadêmico Contraproducente</b>			
Fator 1 - Desrespeito Acadêmico	-0,250**	-0,136**	-0,176**
Fator 2 - Competitividade Acadêmica	-0,182**	-0,195**	0,022
Fator 3 - Desengajamento Acadêmico	-0,175**	-0,174**	-0,040
Fator 4 - Procrastinação Acadêmica	-0,161**	-0,094**	-0,158**
Fator 5 - Isolamento Acadêmico	-0,155**	-0,144**	-0,049
Fator 6 - Indiferença Acadêmica	-0,049*	-0,009	-0,012

Nota. \* = 0,050 (Significância); \*\* = 0,010 (Significância).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisar a correlação total entre cooperação acadêmica e a desejabilidade social ( $r = 0,060$ ;  $p\text{-value} = 0,050$ ) nota-se uma associação positiva que não é identificada quando esses comportamentos são correlacionados somente com indivíduos com baixa ( $r = 0,021$ ;  $p\text{-value} > 0,050$ ) ou alta desejabilidade social ( $r = -0,007$ ;  $p\text{-value} > 0,050$ ). Logo, discentes com maiores níveis de desejabilidade social tendem a manifestar com maior frequência apoio aos colegas no desenvolvimento de pesquisas científicas, na compreensão dos conteúdos estudados ou discussões de pesquisas.

O fator de engajamento acadêmico é caracterizado pela participação na organização de eventos acadêmicos, representação estudantil, proatividade e voluntariado. Os achados indicam associação entre a desejabilidade social e o fator de engajamento acadêmico, sendo que ao analisar os agrupamentos separados nota-se que a correlação somente é significativa aos

pertencentes ao grupo de alta desejabilidade social ( $r = 0,135$ ;  $p\text{-value} = 0,010$ ). Um dos possíveis motivadores desse resultado é que o engajamento acadêmico colabora para a construção de uma imagem positiva perante os demais indivíduos, à medida que tais atitudes expõem os alunos perante os demais, sendo que essa construção de impressões positivas é almejada por aqueles que possuem níveis mais elevados de desejabilidade social.

O apoio interpessoal não apresentou correlação positiva em nenhum dos testes realizados ( $p\text{-value} > 0,050$ ). Por conseguinte, a manifestação de comprometimento acadêmico parece possuir uma correlação mais forte entre aqueles que possuem níveis mais elevados de desejabilidade social ( $r = 0,101$ ;  $p\text{-value} = 0,050$ ). Esse tipo de comportamento permeia elementos de responsabilidade e que tendem a afetar o modo com que os outros enxergam o discente, visto que envolve compromisso com a pontualidade, cumprimento de prazos e assiduidade.

A empatia acadêmica apresentou correlação positiva em todos os testes realizados, sendo que ao observar somente aqueles que possuem níveis mais baixos de desejabilidade social essa associação apresentou intensidade mais elevada ( $r = 0,229$ ;  $p\text{-value} = 0,010$ ) do que aqueles com nível mais elevado de desejabilidade social ( $r = 0,132$ ;  $p\text{-value} = 0,010$ ). A empatia acadêmica está pautada na boa convivência e ao respeito aos colegas. Esse constructo inclui fazer silêncio em ambientes de estudos e evitar interromper falas de terceiros, contudo para construção de uma imagem social, por vezes, é necessário despertar a atenção de terceiros, fato que pode justificar a menor associação dos que possuem níveis mais altos de desejabilidade social com este constructo. Já a integração acadêmica não apresentou nenhuma associação significativa ( $p\text{-value} > 0,050$ ).

A partir das correlações analisadas a hipótese teórica “*HT1: A desejabilidade social se associa positivamente com os comportamentos cidadãos acadêmicos autorrelatados por pós-graduandos stricto sensu da área de negócios*” pôde ser aceita, visto que todas as relações significativas encontradas entre comportamentos cidadãos acadêmicos e a desejabilidade social foram positivas, indicando que maiores níveis de desejabilidade social podem estimular a manifestação e o autorrelato de comportamentos cidadãos de maneira mais intensa.

Referente aos comportamentos acadêmicos contraproducentes houve relação negativa em todas as correlações realizadas entre o desrespeito acadêmico e a desejabilidade social ( $p\text{-value} < 0,050$ ). Destaca-se que o desrespeito acadêmico é caracterizado por terceirizar a culpa de suas falhas, falar mal de colegas e elevar o tom de voz. Essas atitudes apresentaram correlação negativa mais intensa entre aqueles com alta desejabilidade social ( $r = -0,176$ ;  $p\text{-value} = 0,010$ ) do que os com baixa desejabilidade social ( $r = 0,136$ ;  $p\text{-value} = 0,10$ ).

Já a competitividade acadêmica não apresentou associação significativa para os comportamentos realizados por aqueles indivíduos com o nível de desejabilidade social mais elevado ( $r = 0,022$ ;  $p\text{-value} > 0,050$ ). Esse fator é caracterizado pela disputa de atenção e obtenção de prestígio no ambiente acadêmico, comportamentos que podem desestabilizar o ambiente no qual as atividades universitárias são realizadas.

Da mesma forma, o desengajamento acadêmico não apresentou correlação significativa no teste realizado com o grupo que possui níveis mais elevado de desejabilidade social ( $r = -0,040$ ;  $p\text{-value} > 0,050$ ). Assim, manter-se desinteressado e distraído durante as atividades desenvolvidas na pós-graduação não está relacionado ao fato do discente possuir níveis mais ou menos elevados de desejabilidade social.

A procrastinação acadêmica mostrou-se associada de modo significativo nas três correlações realizadas, sendo que há associação inversa em maior intensidade por aqueles pertencentes ao grupo de alta desejabilidade social ( $r = -0,158$ ;  $p\text{-value} = 0,010$ ) do que os que possuem baixo nível de desejabilidade ( $r = -0,094$ ;  $p\text{-value} = 0,010$ ). A procrastinação acadêmica é caracterizada por postergar a entrega de atividades da pós-graduação, fato que

pode comprometer a qualidade do trabalho realizado. Esse resultado pode estar vinculado a imagem negativa que a procrastinação acadêmica pode gerar em relação aqueles que possuem níveis mais elevados de desejabilidade social.

O isolamento acadêmico consubstanciado pelo individualismo acadêmico não foi significativo entre aqueles que possuem alta desejabilidade social ( $r = -0,049$ ;  $p\text{-value} > 0,050$ ). Por outro lado, houve associação significativa entre a correlação que considerou todos os respondentes ( $r = -0,155$ ;  $p\text{-value} = 0,010$ ), bem como entre aqueles com baixo nível de desejabilidade social ( $r = -0,144$ ;  $p\text{-value} = 0,010$ ).

Por fim, a indiferença acadêmica mostrou-se associada somente ao considerar as respostas de todos os participantes ( $r = -0,049$ ;  $p\text{-value} = 0,050$ ). Destaca-se que a indiferença acadêmica é caracterizada por atitudes que podem prejudicar os demais no decorrer do convívio acadêmico, como o consumo de alimentos com odor ou que a manipulação da embalagem cause barulhos no laboratório de pesquisa ou salas de estudos, desorganização e uso de equipamentos ou recursos da instituição para atividades não relacionadas à pós-graduação.

Os resultados encontrados permitem aceitar a segunda hipótese da pesquisa que discorre que “HT2: A desejabilidade social se associa negativamente com os comportamentos acadêmicos contraproducentes autorrelatados por pós-graduandos *stricto sensu* da área de negócios”. Essa decisão encontra respaldo no fato de que todas as correlações significantes entre comportamentos acadêmicos contraproducentes e a desejabilidade social serem negativos, indicando que quanto maior nível de desejabilidade social menor é a propensão do discente manifestar ou autorrelatar comportamentos acadêmicos contraproducentes.

A proposição de King e Bruner (2000) de que o desejo por aceitação social se associa com os comportamentos exteriorizados pelos indivíduos encontra respaldo nos resultados encontrados, visto que comportamentos cidadãos são maximizados por esse sentimento de aceitação, enquanto comportamentos contraproducentes são minimizados. Os achados também colaboram com as discussões expostas por Iyer e Eastman (2008) que verificaram que o comportamento dos alunos tende a se diferenciar de acordo com a importância atribuída ao modo com que os outros alunos e os professores os enxergam. Esse alinhamento é ratificado pelas relações encontradas e pelas confirmações das hipóteses propostas nessa pesquisa.

Os resultados ainda contribuem para as discussões apresentadas por Jouffre, Esnard e Taillandier-Schmitt (2012) que afirmam que o comportamento pode ser moldado não por um desejo interno, mas sim para gerenciar a forma com que os outros enxergam e julgam o indivíduo com intuito de fomentar sua aceitação social por parte de outras pessoas. As correlações mais intensas de comportamentos com maior visibilidade por terceiros, como engajamento acadêmico, frente a menores correlações para aqueles comportamentos menos visíveis, como empatia acadêmica, para os indivíduos com alto nível de desejabilidade social colaboram com a linha de discussão de que pessoas com níveis mais elevados de desejabilidade social priorizam comportamentos cidadãos acadêmicos que sejam mais notados e evidentes do que outros tipos de atitudes mais implícitas.

## 5 CONCLUSÃO

Os comportamentos acadêmicos de estudantes são discutidos na literatura há algum tempo. Por exemplo, Allison et al. (2001) detalharam a influência do comportamento cidadão acadêmico no desempenho acadêmico de graduandos de cursos da área de negócios. Meriac (2012) investigou os efeitos da ética no ambiente de trabalho no rendimento acadêmico, comportamento cidadão e comportamento contraproducente de estudantes de graduação. Gore et al. (2014) abordaram comportamentos cidadãos praticados pelos professores e sua influência sobre os estudantes. Contudo, percebeu-se a ausência de investigações direcionadas para a

análise de comportamentos acadêmicos de pós-graduandos do *stricto sensu*, em especial, para investigar a relação destes comportamentos com o nível de desejabilidade social dos estudantes.

Visando preencher esse campo de pesquisa em aberto foi possível constatar a existência de associação positiva entre comportamentos cidadãos acadêmicos e a desejabilidade social e correlação negativa entre comportamentos acadêmicos contraproducentes e a desejabilidade social. A partir dos resultados encontrados nesta pesquisa algumas contribuições teóricas e metodológicas puderam ser proporcionadas. Os achados indicam que fomentar a desejabilidade social dos discentes pode incentivá-los a minimizar comportamentos acadêmicos contraproducentes e maximizar comportamentos cidadãos acadêmicos. Esses comportamentos são responsáveis por moldar o ambiente do ensino superior, sendo capazes de influenciar no desenvolvimento de pesquisas científicas e também no contexto no qual ocorre a formação dos futuros docentes.

Nesse sentido, estimular uma cultura ancorada em normas de condutas socialmente aceitas pode-se mostrar eficaz para direcionar os comportamentos dos discentes. Esse direcionamento pode ser alavancado com o fomento da desejabilidade social dos discentes. Pullin, Victor e Jonathon (2000) direcionam olhares para essa linha de pensamento sugerindo que a melhor abordagem para moldar o comportamento dos discentes é a tentativa de mudar a cultura de que agir de maneira contraproducente é algo normal e socialmente aceitável. Tal tentativa de mudança passa pelo estímulo da desejabilidade social daqueles que possuem menores níveis desse sentimento.

Outra contribuição do estudo ocorre em termos metodológicos, visto que ao analisar de maneira agrupada aqueles que possuem altos níveis de desejabilidade social daqueles que possuem níveis menores é possível verificar de que forma o viés de desejabilidade social pode afetar os resultados discutidos em pesquisas que utilizam questionários de autorrelato. Nesse sentido, uma limitação da pesquisa surge justamente da desejabilidade social, uma vez que indivíduos com maiores níveis de desejabilidade social podem ter respondido as assertivas com intuito de ratificar comportamentos socialmente aceitos e omitir comportamentos vistos como contraproducentes pela sociedade.

Sugere-se que estudos futuros realizem pesquisas em outras áreas do conhecimento a fim de verificar as semelhanças e diferenças com os resultados evidenciados nessa pesquisa. Além disso, testes inferenciais podem ser aplicados a fim de descobrir possíveis explicações para a desejabilidade social dos discentes.

## REFERÊNCIAS

- Allison, B. J., Voss, R. S., & Dryer, S. (2001). Student Classroom and Career Success: The Role of Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Education for Business*, 76(5), 282–288. <https://doi.org/10.1080/08832320109599650>
- Ballard, R. (1992). Short forms of the Marlowe-Crowne social desirability scale. *Psychological Reports*, 71, 1155–1160.
- Credé, M., & Niehorster, S. (2009). Individual difference influences on self-focused and other-focused counterproductive student behaviors. *Personality and Individual Differences*, 47(7), 769–776. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.06.018>
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349–354.
- Cummings, D. J., Poropat, A. E., Loxton, N. J., & Sheeran, N. (2017). Development and initial validation of a multidimensional student performance scale. *Learning and Individual Differences*, 59(March), 22–33. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.008>
- Diamantopoulos, A., & Siguaw, J. A. (2000). *Introducing lisrel*. London: Sage.
- Elsharnouby, T. H. (2015). Student co-creation behavior in higher education: the role of

- satisfaction with the university experience. *Journal of Marketing for Higher Education*, 25(2), 238–262. <https://doi.org/10.1080/08841241.2015.1059919>
- Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). *Manual de Análise de Dados - Estatística e Modelagem Multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®* (1. ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Field, A. (2009). *Descobrendo a Estatística usando o SPSS* (2. Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, C. (2014). Academic Misconduct Among Portuguese Economics and Business Undergraduate Students- A Comparative Analysis with Other Major Students. *Journal of Academic Ethics*, 12(1), 43–63. <https://doi.org/10.1007/s10805-013-9199-2>
- Gore, J. S., Davis, T., Spaeth, G., Bauer, A., Loveland, J. M., & Palmer, J. K. (2014). Subjective Well-Being Predictors of Academic Citizenship Behavior. *Psychological Studies*, 59(September), 299–308. <https://doi.org/10.1007/s12646-014-0235-0>
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Islam, S., Permzadian, V., Choudhury, R. J., Johnston, M., & Anderson, M. (2018). Proactive personality and the expanded criterion domain of performance: Predicting academic citizenship and counterproductive behaviors. *Learning and Individual Differences*, 65(May), 41–49. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.016>
- Iyer, R., & Eastman, J. K. (2008). The impact of unethical reasoning on academic dishonesty: Exploring the moderating effect of social desirability. *Marketing Education Review*, 18(2), 21-33.
- Jouffre, S., Esnard, C., & Taillandier-Schmitt, A. (2012). When declaring respect for school rules leads pupils to be perceived more positively: Consequences of academic organizational citizenship behaviors on teachers' judgments. *Revue internationale de psychologie sociale*, 25(3), 235-267.
- King, M. F., & Bruner, G. C. (2000). Social desirability bias: A neglected aspect of validity testing. *Psychology & Marketing*, 17(2), 79-103.
- Khalid, S. A., Jusoff, K., Othman, M., Ismail, M., & Rahman, N. A. (2010). Organizational Citizenship Behavior as a Predictor of Student Academic Achievement. *International Journal of Economics and Finance*, 2(1), 65–71.
- Khaola, P. P. (2014). The relationships among students' organisational citizenship behaviour and academic performance. *Africa Education Review*, 11(2), 119–132.
- Leblanc, C. J. (2014). Characteristics Shaping College Student Organizational Citizenship Behavior. *American Journal Of Business Education*, 7(2), 99–108.
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Treviño, L. K. (2006). Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action. *Academy of Management Learning and Education*, 5(3), 294–305. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2006.22697018>
- Meriac, J. P. (2012). Work ethic and academic performance: Predicting citizenship and counterproductive behavior. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 549–553.
- Meurer, A. M., & Costa, F. (2020). Eis o melhor e o pior de mim: fenômeno impostor e comportamento acadêmico na área de negócios. *Revista Contabilidade & Finanças*, no prelo.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA, England: Lexington Books/D. C. Heath and Com.
- Organ, D. W. (1990). The motivational basis of organizational citizenship behavior. *Research in Organizational Behavior*, 12, 43–72.
- Organ, D. W. (1997). Organizational Citizenship Behavior: It's Construct Clean-Up Time. *Human Performance*, 10(2), 85–97. [https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_2)

- Paulhus, D. L. (1991). Measurement and Control of Response Bias. *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, (October), 17–59. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-590241-0.50006-X>
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors : A critical review of the theoretical and future research. *Journal of Management*, 26(3), 513–563. <https://doi.org/10.1177/014920630002600307>
- Pullin, R., Victor, S. C. O., & Jonathon B. P. (2000). Analysis of Academic Misconduct Using Unobtrusive Research: A Study of Discarded Cheat Sheets, *College Student Journal*, 34, 616.
- Rakovski, C. C., & E. S. Levy. (2007). Academic Dishonesty: Perceptions of Business Students. *College Student Journal*, 41(June), 466-481.
- Randall, D. M., & Fernandes, M. F. (1991). The social desirability response bias in ethics research. *Journal of business ethics*, 10(11), 805-817.
- Rose, K. (2012). *Organizational citizenship behaviors in higher education: Examining the relationships between behaviors and performance outcomes for individuals and institutions*. Bachelor of Science in International Business - University of Arkansas Master.
- Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A., & Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 317–335. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.007>
- Scagliusi, F. B., Cordás, T. A., Polacow, V. O., Coelho, D., Alvarenga, M., Philippi, S. T., & Lancha, A. H. (2004). Tradução da escala de desejo de aceitação social de Marlowe & Crowne para a língua Portuguesa. *Revista de Psiquiatria Clinica*, 31(6), 272–278.
- Spector, P. E., & Fox, S. (2002). An emotion-centered model of voluntary work behavior. *Human Resource Management Review*, 12(2), 269–292.
- Zettler, I. (2011). Self-control and academic performance: Two field studies on university citizenship behavior and counterproductive academic behavior. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 119–123. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.002>