

Em Busca da Aceitação Social: Comportamentos Acadêmicos Autorrelatados e Desejabilidade Social na Área de Negócios

Alison Martins Meurer , Flaviano Costa 

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.



*alisonmeurer@gmail.com

*flaviano@ufpr.br

Editado por:

Elisabeth de Oliveira Vendramin

Resumo

Objetivo: A pesquisa teve por objetivo analisar a associação entre comportamentos acadêmicos autorrelatados e a desejabilidade social dos pós-graduandos de mestrado e doutorado da área de negócios. Comportamentos acadêmicos são atitudes positivas ou negativas realizadas pelos discentes, enquanto a desejabilidade social representa aqueles que buscam construir uma imagem socialmente aceita, mas que não condiz com a realidade.

Método: Para a coleta de dados foi realizada uma *survey on-line* com pós-graduandos de mestrado e doutorado vinculados a cursos brasileiros da área de negócios sendo obtidas 1.816 participações válidas que foram analisadas por meio do teste de *Mann-Whitney* e da *Correlação de Spearman*.

Resultados: 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.

Contribuições: Estimular uma cultura ancorada em normas de condutas socialmente aceitas pode-se mostrar eficaz para direcionar os comportamentos dos discentes, pois 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 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.

Como Citar:

Meurer, A. M., & Costa, F. (2023). Em Busca da Aceitação Social: Comportamentos Acadêmicos Autorrelatados e Desejabilidade Social na Área de Negócios. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 129-143/144. <https://doi.org/10.14392/asaa.2023160205>

Submetido em: 18 de Outubro de 2022
Revisões Requeridas em: 28 de Outubro de 2022
Aceito em: 18 de Julho de 2023

Introdução

O comportamento acadêmico manifestado por discentes pode ser caracterizado por atitudes positivas que são comportamentos cidadãos e que contribuem com o ambiente universitário ou por atitudes negativas denominadas de comportamentos contraproducentes e que desestabilizam o ambiente universitário (Allison et al., 2001; Islam et al., 2018; Meriac, 2012; Spector & Fox, 2002).

Comportamentos cidadãos, se inibidos, podem afetar 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; Islam et al., 2018; Meriac, 2012; Spector & Fox, 2002).

Esses comportamentos acadêmicos tem sido objeto de uma gama de estudos (e. g. Allison et al., 2001; Gore et al., 2014; Meriac, 2012) 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. Entretanto, na pós-graduação brasileira a temática ainda é incipiente, carecendo inclusive de elementos metodológicos, como escalas de mensuração e protocolos de análise, que possibilitem que essas investigações sejam ampliadas.

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 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). Nesse sentido, o gerenciamento de impressões se torna um dos objetivos principais dos indivíduos (Ural & Özbirecikli, 2006). Tal desejo por aceitação social é um traço latente da personalidade humana direcionado para a busca por aprovação social (Dunn & Shome, 2009; Ural & Özbirecikli, 2006).

Observar a desejabilidade social é importante, pois este constructo tem-se mostrado associado ao comportamento ético dos indivíduos e quando se trata dos estudantes da área de negócios, há uma preocupação com a formação dos futuros líderes organizacionais, visto que estes estudantes estão no escopo das futuras lideranças empresariais (Dunn & Shome, 2009). Referente a pós-graduação, em especial, cursos de mestrado e doutorado,

tem-se que este nível de ensino é responsável por formar, além de futuros líderes, docentes que serão responsáveis pela formação dos jovens universitários. Portanto, à medida que o ambiente cultural afeta a postura comportamental das pessoas, é importante analisar o comportamento acadêmico manifestado no ambiente universitário e suas possíveis interações.

Além disso, as especificidades do ambiente da pós-graduação brasileira conduzem para a adoção de diferentes posturas comportamentais por parte dos estudantes. A competitividade, a cobrança excessiva por publicações, as pressões psicológicas e financeiras figuram entre os elementos que delineiam este cenário capaz de despertar posturas contraproducentes e cidadãos (Meurer et al., 2020) e observar este cenário apresenta-se como uma contribuição da pesquisa.

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 está pautada no seguinte questionamento: *Qual a associação entre comportamentos acadêmicos autorrelatados e a desejabilidade social dos pós-graduandos de mestrado e doutorado da área de negócios?* O objetivo da pesquisa consiste em *analisar a associação entre comportamentos acadêmicos autorrelatados e a desejabilidade social dos pós-graduandos de mestrado e doutorado da área de negócios*. A área de negócios neste estudo consiste na participação de 1.816 discentes de cursos de mestrado e doutorado em Administração, Contabilidade e Economia.

A pesquisa visa cobrir uma lacuna acerca da discussão sobre o papel da interação da desejabilidade social com o comportamento de pós-graduandos da área de negócios. Com isso, a inovação da pesquisa consiste em trazer elementos psicológicos para auxiliar na compreensão dos comportamentos adotados pelos estudantes de nível de mestrado e doutorado.

Ao propor tal análise, pode-se identificar os principais comportamentos manifestados pelos discentes e buscar formas de promover o engajamento acadêmico à medida que estudantes engajados manifestam comportamentos cidadãos e podem contribuir para a construção de uma sociedade mais harmônica. Esse envolvimento ocorre de diferentes maneiras e auxilia a universidade e sua interação com a comunidade (Khaola, 2014; Leblanc, 2014) por meio de atitudes voluntárias que promovem o bem-estar e o convívio social.

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

o 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).

Em termos práticos, pesquisas como a de McCabe et al. (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. Logo, a identificação destes comportamentos e do papel da desejabilidade social pode gerar impacto prático e ser útil ao delineamento de ações voltadas a minimização destas atitudes.

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).

2 Referencial Teórico e Construção das Hipóteses de 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). 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 et al. (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 pautado em atitudes negativas, prejudiciais à organização e caracterizadas por atitudes de retaliações ou comportamentos realizados com intuito de obter vantagens (Islam et al., 2018; Spector & Fox, 2002). Essas atitudes podem ocorrer de forma pontual ou de modo frequente, a depender do indivíduo (Cumings et al., 2017).

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”.

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.

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 se mostrou 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, identificaram por meio de regressão múltipla que algumas dimensões do CCA dos professores percebidos pelos alunos influencia o desempenho acadêmico. 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) ao realizarem um estudo junto a estudantes universitários americanos perceberam 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 a partir de um estudo relacional junto a universitários americanos de diferentes instituições 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 et al. (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 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 do estudo de McCabe et al. (2006) indicaram que acadêmicos da área de negócios relataram com maior intensidade a realização de trapaceas 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 trazidas por McCabe et al. (2006) 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 em seu estudo realizado junto a universitários estadunidenses, 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 junto a estudantes universitários da Alemanha. As associações apontaram que indivíduos com maior nível 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 de estudantes estadunidenses. Os resultados obtidos por meio de modelagem de equações estruturais apontaram 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 cidadãos podem gerar benefícios e se esforçam de maneira intensa no trabalho possivelmente apresentarão com maior frequência comportamentos cidadãos.

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 de Freire (2014) 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).

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 et al. (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.

Ademais, as evidências expostas por Dunn e Shome (2009) indicam que a desejabilidade social está alinhada aos valores semelhantes compartilhados entre os integrantes do grupo ao qual o indivíduo pertence, sendo que um viés de desejabilidade mais elevado ocorre quando um indivíduo possui valores diferentes de seus pares e, estes valores estão atrelados ao comportamento manifestado socialmente. Defende-se, portanto, que a desejabilidade social se associa com 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, hipotetiza-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 Trajetória Metodológica

A pesquisa se concentra na análise das respostas obtidas junto a pós-graduandos *stricto sensu* matriculados em cursos brasileiros de Administração, Ciências Contábeis e Economia, denominados de área de negócios. A coleta de dados foi realizada de forma *on-line* de outubro a dezembro de 2018, operacionalizada por meio de questionário registrado na plataforma *Survey Monkey*, sendo enviados dois convites aos participantes.

Para mensurar os comportamentos acadêmicos foi utilizada a Escala Meurer e Costa de Comportamentos Acadêmicos – *Stricto Sensu* (EMCCA-SS) (Meurer & Costa, 2020) originalmente composta por 62 assertivas, sendo 28 referentes a comportamentos cidadãos e 34 referentes a comportamentos contraproducentes construída especificamente para o cenário da pós-graduação brasileira ao nível de mestrado e doutorado, mensurados de 1 a 5 pontos, em que 1 = Não é verdade, 2 = Raramente, 3 = Às vezes, 4 = Frequentemente e 5 = Muito verdadeiro.

Inicialmente fez-se uso da Análise Fatorial Exploratória (AFE) da EMCCA-SS, para identificar possíveis subdimensões do comportamento cidadão e do comportamento contraproducente. A AFE possibilita que um conjunto de variáveis tenha a sua estrutura subjacente explorada, visando a identificação de padrões e o agrupamento de variáveis, neste estudo representadas por assertivas, em fatores latentes (Fávero & Belfiore, 2017). Esse agrupamento é necessário para viabilizar a análise de possíveis diferenças entre as dimensões de acordo com os agrupamentos a serem definidos adiante.

Os critérios utilizados na análise da AFE derivam da literatura, sendo: comunalidades de preferência acima de 0,50, em que comunalidades acima de 0,30 são aceitáveis para amostras com mais de 500 observações (Field, 2009); cargas fatoriais acima de 0,40 (Hair Jr. et al, 2009) e no mínimo três variáveis por fator (Diamantopoulos & Siguaw, 2000); KMO acima de 0,70 (Fávero & Belfiore, 2017); e 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 as 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 do CCAE: 95480818.9.0000.0102. Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual o respondente foi informado acerca da possibilidade de interromper a sua participação no estudo a qualquer momento. Seguindo as indicações de Af Wählberg e Poom (2015), o viés de não resposta foi testado, não sendo identificadas diferenças significantes entre os primeiros e os últimos respondentes da pesquisa.

Foram obtidas 2.259 participações, sendo que 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 representando 11,37% da população de 15.971 pós-graduandos regularmente matriculados no ano de 2018 nos cursos da área de negócios.

O perfil dos respondentes é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1: Perfil dos respondentes – Características pessoais

Gênero	F	%	Idade*	F	%
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
Região da IES	F	%	Cor ou etnia	F	%
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
IES	F	%	Conceito CAPES do programa	F	%
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
Fase do curso	F	%	Bolsa ou auxílio financeiro	F	%
Iniciando o curso	128	7,05	Não, nunca recebi nenhum tipo de bolsa ou auxílio financeiro	948	52,20
Em fase de qualificação	464	25,55	Sim, somente em uma parte do curso	381	20,98
Em fase de pós-qualificação	277	15,25	Sim, durante todo o curso	487	26,82
Próximo da minha defesa	947	52,15			

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

Nota-se que a 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 2.

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

4.1 Análise da Estatística Descritiva e Multivariada dos Dados

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

Tabela 2: 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
	396	395	540	100	110	65	30	100	124	109	47	100
Totais		1.331		+		205		+		280		=

1.816 respondentes

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

e outros seis fatores para o CAC. Na Figura 1 são apresentadas as nomenclaturas dos fatores identificados para o CCA, as assertivas que compõem os fatores e a descrição dos fatores:

<i>Fator 1 - Cooperação Acadêmica [CCA12, CCA13, CCA16, CCA14, CCA15]:</i> Comportamentos de auxílio a colegas no desenvolvimento de pesquisas científicas ou na compreensão de assuntos abordados durante as disciplinas.
<i>Fator 2 - Engajamento Acadêmico [CCA7, CCA3, CCA5, CCA8, CCA4]:</i> Aspectos de proatividade e voluntariado no decorrer da pós-graduação, envolvendo dedicação e colaboração acadêmica
<i>Fator 3 - Apoio Interpessoal [CCA17, CCA18, CCA19, CCA20]:</i> 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.
<i>Fator 4 - Comprometimento Acadêmico [CCA10, CCA9, CCA6]:</i> Compromisso do discente com as obrigações do <i>stricto sensu</i> , 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 1: 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 2 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 2: 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 3 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 3: AFE EMCCA-SS - Variância total explicada pelos fatores de CCA e CAC

Comportamento Cidadão Acadêmico						
Fator	Valores próprios iniciais			Somas 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			Somas 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 4 são apresentados os resultados dos agrupamentos obtidos.

Tabela 4: 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%	
	6	175		9,64%	
Alto nível de desejabilidade social	7	236	1.404	13,00%	77,31%
	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 5 são elencados os resultados.

Tabela 5: 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	
Comportamento Cidadão Acadêmico			
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
Comportamento Acadêmico Contraproducente			
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 não houve diferença significativa 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 6 são mostrados os resultados obtidos por meio da correlação de Spearman.

Tabela 6: Correlação dos comportamentos acadêmicos com o nível de desejabilidade social

Fatores	Total	Baixo nível de desejabilidade social	Alto nível de desejabilidade social
Comportamento Cidadão Acadêmico			
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
Comportamento Acadêmico Contraproducente			
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 relatam 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 socialmente imagem positiva, 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 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” não pode ser rejeitada, visto que todas as relações significantes 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 associado ao fato de o 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 o nível de desejabilidade social menor é a propensão do discente manifestar ou autorrelatar comportamentos acadêmicos contraproducentes.

4.2 Discussão dos Resultados

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.

McCabe et al. (2006) já havia indicado para a observação por pares, em que a percepção de impunidade e aceitação de atitudes antiéticas pelos pares incentivam os discentes a se engajarem em comportamentos contraproducentes. As evidências desta pesquisa ratificam essas evidências a partir das associações encontradas.

Os resultados ainda contribuem para as discussões apresentadas por Jouffre et al. (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.

Logo, a ênfase nas correlações mais intensas entre comportamentos academicamente visíveis e a desejabilidade social sugere que pessoas com alto

nível de busca por aceitação social tendem a priorizar comportamentos acadêmicos que sejam mais facilmente perceptíveis e notados por outros, em detrimento de comportamentos mais sutis e menos evidentes, como a empatia acadêmica.

Os achados indicam que fomentar um senso de aceitação pelo grupo a partir de comportamentos dos discentes pode incentivá-los a minimizar comportamentos acadêmicos contraproducentes e maximizar comportamentos positivos. Esses comportamentos são responsáveis por moldar o ambiente do ensino superior (Freire, 2014), sendo capazes de influenciar no desenvolvimento de pesquisas científicas e o contexto no qual ocorre a formação dos futuros docentes, bem como no desempenho do próprio estudante (Credé & Niehorster, 2009).

Nesse sentido, estimular uma cultura ancorada em normas de condutas socialmente aceitas, pode-se mostrar eficaz para direcionar os comportamentos dos discentes. Pullin et al. (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, indicando que agir de maneira contraproducente é algo socialmente não aceitável. Tal tentativa de mudança passa pelo estímulo da desejabilidade social daqueles que possuem menores níveis desse sentimento.

5 Conclusão

A pesquisa constatou a existência de associação positiva entre comportamentos cidadãos acadêmicos e a desejabilidade social e correlação negativa entre comportamentos acadêmicos contraproducentes e a desejabilidade social

As instituições de ensino precisam disseminar códigos de condutas éticas aceitáveis entre os estudantes e o corpo docente, indicando que comportamentos que infrinjam este padrão não são aceitáveis. Os achados discutidos e confrontados com a literatura apontam que as normas sociais são um dos principais fatores que moldam o comportamento discente. Logo, ações como palestras de conscientização, punição aos comportamentos não tolerados e exposição dos benefícios dos comportamentos cidadãos e malefícios dos comportamentos contraproducentes podem ser abordados.

As limitações da pesquisa pairam na escolha não probabilística da amostra. 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

- Af Wählberg, A. E., & Poom, L. (2015). An empirical test of nonresponse bias in internet surveys. *Basic and Applied Social Psychology, 37*(6), 336-347. <https://doi.org/10.1080/01973533.2015.1111212>
- 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. <https://doi.org/10.1177/00131644930530020>
- 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. <https://doi.org/10.1037/h0047358>
- 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., & Sigauw, J. A. (2000). *Introducing lisrel*. London: Sage.
- Dunn, P., & Shome, A. (2009). Cultural crossvergence and social desirability bias: Ethical evaluations by Chinese and Canadian business students. *Journal of Business Ethics, 85*(4), 527–543. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9787-z>
- 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., Permezadian, 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. <https://doi.org/10.1080/10528008.2008.11489034>
- 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. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6793\(200002\)17:2<79::AID-MAR2>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6793(200002)17:2<79::AID-MAR2>3.0.CO;2-0)
- 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. <https://doi.org/10.5539/ijef.v2n1p65>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.015>
- Meurer, A. M., Lopes, I. F., Antonelli, R. A., & Colauto, R. D. (2020). Experiences in graduate studies, behavior in social networks and well-being. *Educacao and Realidade*, 45(1). <https://doi.org/10.1590/2175-623686158>
- 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*, 31(83), 348-363. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201910370>
- 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
- 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.
- 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 Clínica*, 31(6), 272–278. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832004000600001>
- 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>
- Spector, P. E., & Fox, S. (2002). An emotion-centered model of voluntary work behavior. *Human Resource Management Review*, 12(2), 269–292. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00049-9](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00049-9)
- Ural, T., & Özbirecikli, M. (2006). Is Ethical Judgement Influenced By Social Desirability in Responding? an Analyse on Turkish Accountants. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 393–410.
- 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>