UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

BRUNA CAMARGOS AVELINO

**OLHANDO-SE NO ESPELHO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O NARCISISMO NO
AMBIENTE ACADÊMICO**

SÃO PAULO

2017

Prof. Dr. Marco Antonio Zago
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Adalberto Américo Fischmann
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade.

Prof. Dr. Ariovaldo dos Santos
Chefe do Departamento de Contabilidade e Atuária

Prof. Dr. Luiz Paulo Lopes Fávero
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

BRUNA CAMARGOS AVELINO

**OLHANDO-SE NO ESPELHO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O NARCISISMO NO
AMBIENTE ACADÊMICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Controladoria e Contabilidade do
Departamento de Contabilidade da Faculdade de
Economia, Administração e Contabilidade da
Universidade de São Paulo como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área de concentração: Controladoria e Contabilidade.

Orientador: Prof. Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima.

Coorientadora: Prof^{ta}. Dr^a. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha.

Versão Corrigida

(versão original disponível na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade)

SÃO PAULO

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Avelino, Bruna Camargos

Olhando-se no espelho: uma investigação sobre o narcisismo no ambiente acadêmico / Bruna Camargos Avelino. – São Paulo, 2017.
206 p.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2017.

Orientador: Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima.

Co-orientador: Jacqueline Veneroso Alves da Cunha.

1. Narcisismo 2. Desempenho 3. Desonestidade 4. Ciências Contábeis
I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade II. Título.

CDD – 155.232

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo

Nome: Bruna Camargos Avelino

Título: Olhando-se no espelho: uma investigação sobre o narcisismo no ambiente acadêmico

Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus familiares que, de uma forma ou outra, colaboraram com este trabalho; para eles, fica meu eterno agradecimento por todo o suporte fornecido ao longo deste período. Agradeço especialmente à minha mãe, cuja torcida, amor e apoio incondicionais foram inspiradores em todos os momentos, principalmente naqueles em que eu estava longe, morando em São Paulo. Às minhas tias, primos e primas-irmãs pelo incentivo constante. Ao Daniel pelo companheirismo, inspiração e apoio inestimáveis, mesmo estando fisicamente longe em várias fases do processo de doutoramento. Sua presença, amor e suporte emocional sempre tornam tudo mais fácil!

Ao prof. Dr. Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima, meu orientador, e à prof^a. Dr^a Jacqueline Veneroso Alves da Cunha, minha coorientadora, verdadeiras personificações do que se entende pela palavra orientação. Gerlando – mais do que um professor ou orientador, mas alguém que se tornou um amigo –, seu auxílio, paciência, dedicação e disponibilidade recorrentes foram fundamentais para meu crescimento e aprendizagem, tanto como pessoa quanto como professora e pesquisadora. O convívio durante minha permanência em São Paulo, o apoio e incentivo constantes foram essenciais para que eu fosse capaz de percorrer todo esse caminho. Você e a professora Jacqueline são uma inspiração para minha carreira profissional, espero um dia contribuir para a vida de um aluno pelo menos parte do quanto vocês contribuíram para a minha. A orientação de vocês foi imprescindível em todos os momentos, principalmente naqueles mais complicados. Quando meus passos vacilaram, foram vocês que estiveram sempre presentes!

Ao professor Romualdo Douglas Colauto, que desde a iniciação científica me incentivou a seguir esta jornada e sem o qual, definitivamente, eu não teria escolhido o caminho da academia. A você, que acabou se tornando um amigo, além de uma inspiração enquanto profissional, devo grande parte da minha escolha pela carreira acadêmica e de minha formação como pesquisadora.

Aos professores: Dr. Romualdo Douglas Colauto e Dr. José Leon Crochik pela participação em minha banca de qualificação. Agradeço pelas ideias, críticas e sugestões que contribuíram substancialmente para a melhoria deste estudo.

Aos professores da FEA/USP por compartilharem conhecimentos e experiências. Deixo minha eterna gratidão especialmente ao professor Gilberto Martins, cujas aulas, além de proporcionarem uma excepcional troca de experiências e conhecimentos, ainda traziam leveza para um período muitas vezes difícil; aulas estas abrilhantadas pela alegria e simpatia do professor, que tornavam mais leves e inteligíveis discussões profundas. Ao professor Luiz Paulo Lopes Fávero pela inspiração de como se portar em sala de aula e pelos ensinamentos técnicos e teóricos que jamais esquecerei e que sigo repassando a meus alunos. Não poderia deixar de citar, também, os professores Bruno Salotti, Fernando Dal-Ri Murcia, Isabel Lourenço e Jeronimo Antunes, cujos conhecimentos compartilhados foram fundamentais para minha formação.

À equipe técnica da Universidade de São Paulo, capazes de nos arrancar sorrisos nos momentos mais complicados, sempre dispostos a ajudar, seja solucionando problemas, seja parando para uma conversa carinhosa. Belinda, Márcia, Evandro, vocês são excepcionais. Rodolfo, não há palavras para expressar o quanto sua amizade e companhia tornam os dias mais divertidos!

Aos meus colegas da FEA, muitos dos quais se tornaram amigos para a vida toda e que me permitiram ver que sim, existe amor em SP. Aos amigos do Dinter especialmente às minhas queridas Ana, Iracema e Marcinha, pelos sorrisos constantes, apoio nos momentos mais desesperadores, pelos conselhos valiosos e pela amizade que, tenho certeza, será eterna. Ao Denis, pelas conversas, amizade e disponibilidade recorrente. Ao Eduardo e João, além de colegas do doutorado, colegas de trabalho na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e amigos desde sempre. Não conseguiria passar por este doutorado sem o apoio de vocês dois. O convívio, muitas vezes de quase 24 horas dividindo o mesmo teto, tornou-me uma pessoa melhor, capaz de aceitar melhor as diferenças e valorizar ainda mais a amizade de vocês.

Agradeço aos meus alunos, sempre dispostos a me ajudar com pré-testes e que me fizeram ter ainda mais certeza da escolha pela academia. Aos meus colegas da UFMG, especialmente ao Eduardo e João, já mencionados, Rosimeire e Renata, pelo apoio, amizade e carinho. À Renata, um agradecimento especial pelas valiosas contribuições, pelas críticas, pelo privilégio do convívio constante e principalmente pela amizade. Espero que continuemos crescendo e nos aprimorando juntas pelas próximas décadas!

Aos meus eternos amigos: Camila, Bruna, Nathy, Carol, Débora, Flavinha, Rafa, Marina, Igor, Vi, Pilar, Lê – dentre tantos outros que pelo limite de espaço não poderei citar, mas cujos nomes estarão sempre em minha memória e em meu coração –, agradeço por entenderem a minha ausência, muitas vezes decorrente da pesquisa e por estarem sempre prontos a me auxiliar. Igor, agradeço as conversas, acadêmicas ou não e o auxílio no momento final de total falta de inspiração. Não há como viver sem vocês, meus amigos!

Em suma, minha gratidão é direcionada a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a consecução deste trabalho e colaboraram para a finalização desta etapa.

“There is nothing noble in being superior to some other person.

The true nobility is in being superior to your previous self.”

— Provérbio Indiano

RESUMO

Avelino, B. C. (2015). *Olhando-se no Espelho: uma Investigação sobre o Narcisismo no Ambiente Acadêmico*. Tese de Doutorado, Departamento de Contabilidade e Atuária, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

O narcisismo tem sido considerado um dos diferenciais da geração atual, caracterizada pela valorização da realização individual privada e por um exibicionismo acentuado. Nesse contexto, embora certas doses de narcisismo estejam presentes em todos os seres humanos, é o perigo de excesso que conduz às interpretações negativas acerca do conceito. Quando se avaliam especificamente estudantes universitários, os ditos “futuros líderes”, traços narcisistas em excesso podem estar associados a dificuldades de aprendizagem. Estudantes que buscam gratificações imediatas, como é o caso de indivíduos narcisistas, não se envolvem plenamente em suas atividades acadêmicas. Aqueles que não procuram aconselhamento e não interagem de forma construtiva com professores, também um aspecto característico da personalidade narcisista, podem ter seu desempenho acadêmico afetado negativamente. Ainda, alunos que superestimam seu desempenho, outra característica presente em indivíduos narcisistas, vivem em uma crença irreal de que se saem melhor do que os demais em atividades distintas, o que pode ser prejudicial no longo prazo, além de resultar em um esforço constante para que tal expectativa se torne real. Do mesmo modo, estudantes excessivamente narcisistas, ao apresentarem dificuldades em lidar com o fracasso, podem se envolver em comportamentos antiéticos em busca de melhor desempenho, o que se torna ainda mais prejudicial quando se tratam de alunos de contabilidade, haja vista que estes, seja no ambiente acadêmico ou no profissional, lidam diretamente com as mais diversas possibilidades de fraude. Tendo por base esse arcabouço teórico, o propósito principal desta pesquisa foi identificar se traços não patológicos de personalidade narcisista em estudantes de graduação do curso de Ciências Contábeis estariam relacionados ao desempenho e à percepção deles acerca da desonestidade. A amostra do estudo foi composta por 153 respondentes pelo método *survey*. Os achados possibilitaram verificar que quanto maior a pontuação do indivíduo no Inventário de Personalidade Narcisista maior a probabilidade de ele classificar seu desempenho acadêmico (autoavaliado) como superior. No que tange ao desempenho real dos estudantes, observa-se que o narcisismo não exerce influência sobre ele, inferindo-se que indivíduos que apresentam maiores níveis de traços de personalidade narcisista tendem a avaliar seu desempenho como superior; no entanto, o desempenho real não segue a mesma tendência. Observou-se, ainda, que a variável *narcisismo* não exerce influência sobre a percepção do estudante acerca de atitudes consideradas desonestas no âmbito acadêmico. Constata-se, desse modo, que o fato de determinados estudantes apresentarem tendências narcisistas não significa necessariamente que eles seriam mais propensos a pensar que realizar algum tipo de fraude no ambiente acadêmico é aceitável. Por fim, a variável *narcisismo* não foi considerada estatisticamente significativa quando da investigação de uma possível associação entre ela e a percepção do estudante acerca de atitudes consideradas desonestas no contexto profissional. O que se verificou foi que discentes mais tolerantes com atitudes desonestas no ambiente acadêmico são também mais tolerantes com este tipo de atitude no contexto profissional. Tal achado possibilita inferências no sentido de que a tomada de decisões antiéticas no passado seria uma forte preditora de fraudes futuras, de forma que existe uma correlação entre o comportamento desonesto na faculdade e o subsequente comportamento antiético no local de trabalho.

Palavras-chave: Narcisismo. Desempenho. Desonestidade. Ciências Contábeis

ABSTRACT

Avelino, B. C. (2015). *Looking at the Mirror: an Investigation on Narcissism in Academic Environment*. Tese de Doutorado, Departamento de Contabilidade e Atuária, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Narcissism has been considered one of the differentials of the current generation, characterized by the valorization of private individual achievement and marked by great exhibitionism. In this context, although certain doses of narcissism are present in all human beings, the danger of excess leads to negative interpretations about the concept. When university students, so-called "future leaders", are specifically evaluated, excessive narcissistic traits may be associated with learning difficulties. Students, who seek immediate gratification, such as narcissistic individuals, are not fully involved in their academic activities. Those who do not seek counseling and do not interact constructively with teachers, which is also a characteristic feature of the narcissistic personality, may have their academic performance negatively affected. Furthermore, students who overestimate their performance, another characteristic present in narcissistic individuals, live in an unrealistic belief that they do better than others in distinct activities, which can be detrimental in the long term, in addition to result in a constant effort so that such expectation becomes real. Likewise, overly narcissistic students, when facing difficulties in dealing with failure, may engage in unethical behavior in searching better performance. This fact becomes even more detrimental, regarding Accounting Sciences course students, since they deal directly with the most diverse possibilities of fraud in academic or professional environment. On the basis of this theoretical framework, the main purpose of this research was to identify if non-pathological traits of narcissistic personality in undergraduate students of the Accounting Sciences course would be related to their performance and their perception about dishonesty. The study sample consisted of one hundred fifty-three respondents by survey method. Results allowed checking that the higher the individual's score on the Narcissistic Personality Inventory, the greater the probability he rates his academic performance as higher. Regarding students' actual performance, it is observed that narcissism does not influence on them, which can be concluded that individuals with higher levels of narcissistic personality traits tend to evaluate their performance as superior; however, the actual performance does not follow the same trend. It was also observed that the *narcissism* variable does not influence the student's perception about attitudes considered dishonest in the academic environment. Thus, it is found that the fact that certain students exhibit narcissistic tendencies does not necessarily mean that they would be more likely to think that conducting some kind of fraud in the academic environment is acceptable. Finally, the narcissism variable was not considered statistically significant, when investigating its possible association with the student's perception about attitudes considered dishonest in the professional context. It was verified that more tolerant students with dishonest attitudes in the academic environment are also more tolerant with this type of attitude in the professional context. Such finding enables inferences in the sense that unethical decision making in the past would be a strong predictor of future fraud, so that there is a correlation between dishonest behavior in college and subsequent unethical behavior in the workplace.

Keywords: Narcissism. Performance. Dishonesty. Accounting.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	16
LISTA DE FIGURAS.....	18
LISTA DE TABELAS.....	19
1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Contextualização.....	21
1.2 Problema de Pesquisa.....	30
1.3 Objetivos.....	31
1.3.1 Objetivo Geral	31
1.3.2 Objetivos Específicos.....	31
1.4 Tese Proposta	31
1.5 Justificativa	32
1.6 Organização da Tese	34
2 PLATAFORMA TEÓRICA.....	35
2.1 As Primeiras Ideias sobre o Narcisismo	35
2.2 O Narcisismo na Perspectiva Clínica: Abordagem Freudiana	39
2.2.1 Introdução ao Narcisismo	39
2.2.2 Luto e Melancolia na Conjuntura do Narcisismo	42
2.3 O Narcisismo na Perspectiva Cultural: Abordagem de Lasch	44
2.4 Narcisismo Construtivo e Narcisismo Destrutivo.....	48
2.5 Narcisismo Individual e Narcisismo Coletivo	53
2.6 A Linguagem Contábil e o Narcisismo	56
2.7 O Narcisismo no Ambiente Acadêmico	61
2.7.1 O Narcisismo e a Dificuldade para Procurar Aconselhamento	63
2.7.2 O Narcisismo e a Ausência da Prorrogação de Gratificações	65
2.7.3 O Narcisismo e a Superestimação do Desempenho	69
2.7.3.1 Desempenho Acadêmico.....	69
2.7.3.2 Relação entre Narcisismo e Desempenho Acadêmico	73
2.7.4 O Narcisismo e as Reações Negativas a Falhas.....	75
2.7.4.1 Fracasso Acadêmico no Ensino Superior	75
2.7.4.2 Relação entre Narcisismo e Fracasso.....	78
2.7.5 O Narcisismo, a Ética e a Desonestidade Acadêmica	80
2.7.5.1 Ética <i>versus</i> Moral.....	80

2.7.5.2 Desonestidade Acadêmica	81
2.7.5.3 Desonestidade Acadêmica e o Reflexo no Ambiente Profissional.....	84
2.7.5.4 Relação entre Narcisismo e Desonestidade Acadêmica	86
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA	91
3.1 Definição das Características da Pesquisa.....	91
3.2 População, Amostra e Coleta de Dados	92
3.3 Hipóteses	96
3.4 Variáveis Analisadas.....	96
3.4.1 Traços de Personalidade Narcisista.....	98
3.4.2 Avaliação do Desempenho Acadêmico e Desonestidade.....	99
3.5 Modelos Estatísticos	101
3.5.1 Modelos I e II: Relação entre Narcisismo e Desempenho Acadêmico	101
3.5.2 Modelos III e IV: Relação entre Narcisismo e Desonestidade	106
3.6 Análise dos Dados.....	111
3.7 Limitações do Estudo.....	112
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	115
4.1 Perfil dos Estudantes	115
4.2 Análise do Inventário de Personalidade Narcisista (NPI).....	117
4.3 Percepções Acerca da Desonestidade	124
4.4 Relação entre Narcisismo e Desempenho Acadêmico.....	131
4.4.1 Testes de Diferença de Médias: Análise Preliminar	131
4.4.2 Modelo I: Relação entre Narcisismo e Autoavaliação do Desempenho	135
4.4.3 Modelo II: Relação entre Narcisismo e Desempenho Acadêmico Real.....	141
4.5 Relação entre Narcisismo e Desonestidade.....	146
4.5.1 Testes de Diferença de Médias: Análise Preliminar	146
4.5.2 Modelo III: Relação entre Narcisismo e Desonestidade Acadêmica	149
4.5.3 Modelo IV: Relação entre Narcisismo e Desonestidade no Contexto Profissional	153
4.6 Resumo dos Resultados Encontrados na Pesquisa Empírica.....	156
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	1677
APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	187
APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO.....	189

ANEXO 1: SUBMISSÃO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP).....	197
ANEXO 2: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP)	199

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADOGS – *Academic Delay of Gratification Scale*

ATIV – Exercício de atividade concomitante ao curso, seja remunerada ou não

AUTODESEMP – Auto Avaliação do Desempenho

CEO – *Chief Executive Officer*

CFC – Conselho Federal de Contabilidade

CNS – Conselho Nacional de Saúde

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa

COMVEST – Comissão Permanente para os Vestibulares

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CONSU – Conselho Universitário

CWUR – *Center for World University Rankings*

DAC – Diretoria Acadêmica

DESACAD – Desonestidade Acadêmica)

DESEMP – Desempenho Acadêmico

DESPROF – Desonestidade Profissional)

DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

FEA – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular

GAAP – Princípios Contábeis Geralmente Aceitos

GEN – Gênero do estudante

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IME – Instituto Militar de Engenharia

INCLUSP – Programa de Inclusão Social da USP

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MAEMED – Escolaridade da mãe: Ensino Médio

MAESUP – Escolaridade da mãe: Ensino Superior

NARC – Narcisismo

NPD – Desordem de Personalidade Narcisista

NPI – *Narcissistic Personality Inventory*

PAAIS – Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social

PAIMED – Escolaridade do pai: Ensino Médio
PAISUP – Escolaridade do pai: Ensino Superior
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
POLI-USP – Escola Politécnica da USP
PUB – Escola Pública
QS – *Quacquarelli Symonds*
ROC – *Receiver Operating Characteristic*
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC – *Securities and Exchange Commission*
THE – *Times Higher Education*
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
USP – Universidade de São Paulo
VEST – Colocação/classificação no vestibular

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões cognitiva e motivacional do narcisismo	25
Figura 2 – Estrutura da validade preditiva	97
Figura 3 – Curva ROC	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resumo das variáveis e proxies selecionadas e das hipóteses a estas relacionadas.....	100
Tabela 2 – Perfil dos estudantes	116
Tabela 3 – Inventário de Personalidade Narcisista (NPI).....	118
Tabela 4 – Subescalas que englobam o Inventário de Personalidade Narcisista (NPI)..	121
Tabela 5 – Estatística descritiva da pontuação no Inventário de Personalidade Narcisista (NPI).....	122
Tabela 6 – Questões iniciais sobre desonestidade acadêmica	124
Tabela 7 – Percepção dos estudantes acerca de atitudes consideradas desonestas no âmbito acadêmico	129
Tabela 8 – Percepção dos estudantes acerca de atitudes consideradas desonestas no contexto profissional.....	130
Tabela 9 – Teste de média da pontuação no NPI.....	133
Tabela 10 – Teste de média da pontuação no NPI.....	135
Tabela 11 – Resultados do modelo binário de regressão da probabilidade de os estudantes avaliarem seu desempenho acadêmico como Superior	137
Tabela 12 – Resultados do modelo binário de regressão da probabilidade de os estudantes avaliarem seu desempenho acadêmico como Superior - abordagem stepwise	137
Tabela 13 – Cálculo dos efeitos marginais	138
Tabela 14 – Resultados da classificação do modelo da situação dos estudantes componentes da amostra.....	139
Tabela 15 – Coeficiente de correlação	142
Tabela 16 – Modelo de regressão – relação entre narcisismo e desempenho real.....	143
Tabela 17 – Teste de média de pontuação no NPI.....	148
Tabela 18 – Teste de média de pontuação no NPI.....	149
Tabela 19 – Coeficientes de correlação.....	150
Tabela 20 – Modelo de regressão – relação entre narcisismo e desonestidade acadêmica	151
Tabela 21 – Coeficientes de correlação.....	154
Tabela 22 – Modelo de regressão – relação entre narcisismo e desonestidade no contexto profissional.....	155

Tabela 23 – Resumo dos resultados encontrados..... 157

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, analisa-se o contexto do narcisismo como um traço de personalidade, de modo a estabelecer o problema de pesquisa, os objetivos, a tese proposta, a justificativa e a organização do estudo.

1.1 Contextualização

Um dos diferenciais da geração atual está em seu nível de narcisismo (Dworkis, 2012). Segundo Trechera, Torre e Morales (2008), historiadores, filósofos, sociólogos e analistas sociais, em geral, afirmam que a sociedade tem vivido, a partir das últimas décadas, o momento de apogeu do narcisismo como tema central da cultura (Mazlish, 1982; Valadez e Clignet, 1987; Rojas, 2007), caracterizado por uma preocupação acentuada, proveniente de todos os campos, com a realização individual privada em detrimento do bem-estar coletivo (Severiano, 1999).

É como se a constatação “Penso, logo existo”, de Descartes, tivesse sido substituída pela “Gozo, logo sou”, assinalando uma cultura que valoriza cada vez mais o prazer, composta por indivíduos céticos em relação a tudo e que parecem buscar no corpo e no prazer que dele podem extrair o que lhes resta do sentimento de identidade histórica e pessoal (Costa, 1986). De forma geral, esta última constatação sintetiza o processo de subjetivação do indivíduo na cultura narcísica: a satisfação contínua de desejos pontuais é que garante ao indivíduo a ilusão de que ele existe ou de que é alguém próximo, de algum modo, de seu ideal de ego. Seguindo esta linha, o narcisismo, no âmbito da cultura, é o resultado indireto da sociedade do consumo. O argumento central de Costa (1984) parte do pressuposto de que a sociedade de consumo violenta o sujeito, criando modelos ideais inatingíveis, o que mantém os indivíduos em estado de perpétua insatisfação. O sujeito se volta para si mesmo, defensivamente, na esperança de superar o estado de privação em que seu corpo é socialmente mantido.

Para Lasch (1983), cada época desenvolve suas próprias formas peculiares de patologia, que exprimem, de modo exagerado, sua estrutura de caráter subjacente. No tempo de Freud, a histeria e as neuroses obsessivas levavam a extremos os traços de personalidade associados à ordem capitalista em um estágio mais anterior de seu desenvolvimento: ganância, devoção fanática ao trabalho e intensa repressão da sexualidade. Posteriormente, as desordens da

personalidade passaram a atrair crescente atenção, culminando no aparecimento de pacientes que não se ajustavam às categorias de diagnósticos até então definidas e que sofriam não de sintomas determinados, mas de queixas vagas, maldefinidas. A crescente proeminência dos desordens do caráter parece significar uma mudança subjacente, na organização da personalidade, do que tem sido denominado de “direcionamento interior para o narcisismo” (Lasch, 1983).

O termo *narcisismo* decorre de uma referência ao mito de Narciso, cuja versão mais difundida é a de Ovídio, em *Metamorfoses* (Guimarães, 2012), na qual Narciso é caracterizado como um jovem de beleza incomparável, que, após rejeitar o amor da ninfa Eco, foi condenado pela deusa *Nêmesis* a apaixonar-se pelo seu reflexo. Encantado pela sua própria beleza, Narciso deitou-se no banco de um rio até se definhando completamente.

Muitas têm sido as interpretações do mito de Narciso. Desde os mais antigos, passando pelos neoplatônicos, teólogos cristãos e críticos literários, até desembocar em Freud, Jung e seus sucessores, a história do mais belo dos mortais vem sendo submetida a análises e a variados tipos de hermenêutica, sem alcançar, todavia, uma interpretação definitiva, sendo pouco provável que se venha a obtê-la (Brandão, 1989). No âmbito clínico, Guimarães (2012) esclarece que o termo *narcisismo* surgiu no final do século XIX e há quase consenso em relação a quem o teria cunhado. A maioria dos autores que pesquisaram a origem do narcisismo, incluindo o próprio Freud, a atribuiu aos clínicos Havelock Ellis e Paul Näcke. Teria sido Ellis, segundo esses autores, no texto *Auto-erotism: a study of the spontaneous manifestation of the sexual impulse*, de 1898, o primeiro a formular a expressão *narcissus-like* (“tal como Narciso”), que deu origem ao narcisismo (Guimarães, 2012).

Apesar de seu estudo remontar a uma longa e célebre tradição, iniciada nos períodos finais dos anos de 1800, e de ter atraído a atenção de preeminentes personalidades e teóricos, incluindo Freud (1914; 1917; 1921) e colegas mais modernos (Kernberg, 1975; Kohut, 1977; Millon, 1981), o narcisismo não emergiu oficialmente como uma doença mental até a publicação do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-III), lançado pela *American Psychiatric Association* (Miller & Campbell, 2008). A desordem de personalidade narcisista (NPD) caracteriza-se, atualmente, por um "padrão invasivo de grandiosidade (em fantasia ou comportamento), necessidade de admiração e falta de empatia [...] presente em uma variedade de contextos" (*American Psychiatric Association*, 2000). Este

conceito foi estendido a partir do restrito domínio da doença mental para englobar outras tendências, podendo ser diferenciado em “clínico” e “subclínico”. Enquanto o narcisismo clínico é definido como um transtorno de personalidade, o narcisismo subclínico (não patológico) pode ser entendido como um traço, ou característica, de personalidade apresentado por um grande número de indivíduos considerados “normais” (Wallace & Baumeister, 2002; Brunell, Staats, Barden & Hupp, 2011). Neste estudo, quando se enfatizar o conceito de narcisismo, exceto se expressamente reforçado o contrário, tratar-se-á do que se consideram traços narcisistas ou narcisismo não patológico.

Em contextos interpessoais, traços narcisistas servem como um mecanismo de autorregulação, em que as motivações do narcisista, as relações com os outros e as estratégias de regulação interagem para conduzir o comportamento (Campbell *et al.*, 2011). Para Crochík (2006), o narcisismo representa um eu frágil, que o leva à beira da impossibilidade de saber quem é e o que quer. Enfim, uma quase indiferenciação com o meio, que o impede de criticar e se autocriticar, ou uma dificuldade de se relacionar com o meio que julga ameaçador, tendo em vista que projeta sobre ele a sua própria hostilidade, que gera nele uma constante ansiedade. A retomada da libido dos objetos para o eu fortalece cada vez mais a necessidade de fazer o mesmo movimento, já que a ausência de contato com os objetos aumenta a predominância da sensação da fragilidade do eu (Crochík, 2006).

Amernic e Craig (2010) defendem que todos os seres humanos mostram sinais de comportamento narcisista, sendo importante reconhecer que uma boa dose de narcisismo é essencial para o funcionamento humano. O narcisismo pode ser, portanto, adaptativo em alguns aspectos, ou, pelo menos, um *trade-off* de consequências positivas e negativas para o indivíduo (Morf & Rhodewalt, 2001; Miller & Campbell, 2008). Green (1988) aponta a conotação de narcisismo de vida quando se refere à função positiva do narcisismo, aquela que integra as representações do ego em um todo coerente, conferindo os sentimentos de autoestima e de valoração de si. Outras nomenclaturas são também utilizadas, como: *narcisismo construtivo* (Kets de Vries, 1994, 2004), *narcisismo produtivo* (Maccoby, 2003), *narcisismo reparador* (Glad, 2002) e *narcisismo saudável* (Brown, 1997).

O perigo do excesso, particularmente no caso de líderes, é que dá ao narcisismo suas conotações depreciativas (Kets de Vries, 1994). Porém, em contraste com o narcisismo clínico, não há qualquer ponto de corte reconhecido para segregar traços narcisistas entre o

que é considerado "normal" e níveis considerados excessivos (Miller & Campbell 2010). O que é possível fazer, conforme destacam Johnson, Kuhn Jr., Apostolou e Hassell (2013), é agrupar determinadas características mais comumente presentes em níveis elevados de narcisismo.

Hudson (2012) observa que, embora uma definição exata de narcisismo não patológico seja difícil de ser formulada, existem características importantes que definem o termo. Em primeiro lugar, indivíduos com traços excessivos de narcisismo tendem a apresentar grande senso de autoimportância (Brown, Budzek & Tamborski, 2009) e elevado senso de direito, caracterizado por um sentimento generalizado de que merecem mais, em recompensas e reconhecimento, quando comparados a outros (Campbell *et al.*, 2004). Avaliam-se de forma mais positiva do que seus pares (Robins & Beer, 2001), acreditam que são melhores do que os outros e dependem fortemente de um *feedback* positivo proveniente de outros indivíduos (Rhodewalt & Morf, 1998). Se esse *feedback* não for obtido, como em caso de fracasso, o narcisista responde com manifestações extremas de emoções negativas (Bushman & Baumeister, 1998; Rhodewalt & Morf, 1998).

Pessoas com tendências narcisistas geralmente atribuem o sucesso internamente e a falha externamente (Morf & Rhodewalt, 2001). Isto é, se algo vai bem em suas vidas eles tomam o crédito para si; de outro lado, se algo não vai bem a culpa é transferida para fatores fora de seu controle (Hudson, 2012). Verifica-se, também, que os narcisistas são, em sua maioria, extrovertidos, de modo que os outros tendem a percebê-los, muitas vezes, como pessoas sociáveis. No entanto, de acordo com Hudson (2012), a característica de personalidade do narcisista não é positiva em termos de relações interpessoais, uma vez que, embora geralmente possua amigos, em sua maioria, os mantém com o intuito de ser constantemente admirado.

Hales, Hobson e Resuthek (2012) acrescentam que psicólogos segregam os elementos do narcisismo subclínico em duas dimensões: cognitiva; e motivacional. A primeira, mais comumente reconhecida, relaciona-se com a crença dos narcisistas em sua capacidade superior; a última, menos estudada, implica intensa necessidade de reafirmação de superioridade, de forma que deve ser proveniente de outros, sob a figura de admiração excessiva (Wallace & Baumeister 2002). O desejo de admiração do narcisista é contínuo

(Morf, Weir & Davidov, 2000). Ou seja, o narcisista precisa receber elogios recorrentes, não se contentando com eventual louvor.

Nesta pesquisa, a dimensão cognitiva é abordada de modo mais detalhado, tendo em vista os aspectos enumerados no “Inventário de Personalidade Narcisista”, proposto por Raskin e Terry (1988), instrumento base para a aplicação empírica deste estudo.

A Figura 1 mostra as dimensões cognitiva e motivacional do narcisismo.

Figura 1 – Dimensões cognitiva e motivacional do narcisismo

Fonte: Elaborada pela autora.

As pesquisas sobre o narcisismo abordam a temática sob diferentes aspectos: a construção de escalas para a mensuração da característica ou o aprimoramento de escalas existentes (Penney, Moretti & Silva, 2008; Ackerman *et al.*, 2011; Davis & Brunell, 2012); a identificação de padrões de narcisismo (Westerman *et al.*, 2012; Gungor, Eksi & Aricak, 2012); e/ou a correlação com a aprendizagem (Godkin & Allcorn, 2009; Watson, 2012), comportamentos desadaptadores (Weikel *et al.*, 2010; Golmaryami & Barry, 2010; Lau *et al.*, 2011; Pauletti *et al.*, 2012) e a desonestidade acadêmica (Romanek, 2009; Brunell *et al.*, 2011), dentre outros.

O advento do narcisismo como fenômeno social e cultural parece expressar a emergência de um novo tipo de indivíduo, marcado pelas rápidas transformações e pelos tumultos sociais do final de século (Severiano, 1999). Para Lasch (1983, p. 47), “o narcisismo significa uma perda da individualidade e não a auto-affirmação; refere-se a um eu ameaçado com a desintegração e por um sentido de vazio interior”. Trata-se, desse modo, de uma “cultura do sobrevivencialismo”.

As “estratégias de sobrevivência”, que Lasch (1983) alude como formas de preservação do “eu”, são, de acordo com Severiano (1999), aqueles traços da cultura contemporânea que tencionam “enaltecer” o indivíduo, tais como: o culto da expansão da consciência, da saúde e do “crescimento pessoal”; o apelo frequente em se buscar viver de maneira intensa o momento, desprezando o passado e negligenciando o futuro; a preocupação exclusiva com o desempenho particular em detrimento das causas coletivas; o enaltecimento do poder pessoal e da vontade individual como total determinante do destino de cada um, tendo por consequência o isolamento do eu e a depreciação pelos interesses de classe e as ilusões de onipotência e personalismo constantemente estimuladas pela publicidade etc.

No contexto que alude à preservação do eu, o narcisismo também é apontado na tendência a hostilizar outros indivíduos (Freud, 1921, p. 51):

Nas antipatias e aversões indisfarçadas que as pessoas sentem por estranhos com quem têm de tratar, podemos identificar a expressão do amor a si mesmo, do narcisismo. Esse amor a si mesmo trabalha para a preservação do indivíduo e comporta-se como se a ocorrência de qualquer divergência de suas linhas específicas de desenvolvimento envolvesse uma crítica delas e uma exigência de sua alteração.

A fragilidade do eu, que tem sido nomeada de “narcisismo”, não ocupa, portanto, um papel de menor importância na formação de preconceitos (Crochík, 2006).

Menon e Sharland (2011) destacam, ainda, que, embora pesquisas anteriores tenham indicado que indivíduos narcisistas apresentam uma visão negativa de si mesmos, tendo necessidade de um constante autoaperfeiçoamento, há indícios de que os narcisistas possuem opiniões positivas no que diz respeito a seu *status*, dominância e inteligência. Adicionalmente, estudos sugerem que o desejo de poder dos narcisistas pode levá-los a buscar posições de liderança e, eventualmente, emergir como líderes (*Association for Psychological Science*, 2008).

Tais características resultam em consequências negativas para os indivíduos excessivamente narcisistas, seja no campo profissional, na vida pessoal ou no ambiente acadêmico. Em relação a este último aspecto, quando da realização da pesquisa de Taylor (2005), estimava-se que aproximadamente 3% dos estudantes universitários apresentavam diagnósticos prováveis de transtorno de personalidade narcisista. Isso considerando apenas o narcisismo clínico, já que outros tantos podem apresentar tendências narcisistas subclínicas (Weikel, Avara, Hanson & Kater, 2010).

O problema que surge a partir dessa realidade é que traços narcisistas evidentes em estudantes universitários podem estar associados a certas dificuldades, como reações agressivas após o recebimento de críticas (Bushman & Baumeister, 1998; Twenge & Campbell, 2003). Além disso, os narcisistas tendem, no ambiente acadêmico, a considerar seu desempenho excepcional, embora o desempenho real, muitas vezes, não possa ser considerado melhor do que o de outras pessoas (Wallace & Baumeister, 2002), são mais propensos a buscar prazeres imediatos em detrimento de adiar ou atrasar gratificações e apresentam maior dificuldade para procurar aconselhamento (Hudson, 2012).

Quando se consideram, em especial, a dificuldade dos narcisistas em lidar com contratempos e as consequentes reações agressivas após receber críticas e a busca incessante por um desempenho excepcional, estas características podem se tornar estímulos ao descumprimento de normas éticas, conforme investigado nos estudos de Brown, Budzek e Tamborski (2009), Menon e Sharland (2011), Brunell *et al.* (2011), dentre outros, a serem detalhados posteriormente. Um indivíduo que considera seu desempenho melhor do que o dos outros pode se utilizar de práticas acadêmicas desonestas para assegurar que tais expectativas

resultem em um desempenho superior real. Ademais, os narcisistas são menos propensos a experimentar sentimentos de culpa (Campbell, Foster & Brunell, 2004), o que pode torná-los mais suscetíveis a se engajarem em comportamentos comprometedores, como a má conduta acadêmica. Assim, embora aspectos como a busca por prazeres imediatos e a dificuldade para procurar aconselhamento sejam características passíveis de prejudicar estudantes narcisistas das mais diferentes áreas, a possibilidade de descumprir normas éticas a fim de alcançar um desempenho superior e evitar o fracasso ganha destaque substancial no campo contábil.

Escândalos corporativos, como o das fraudes contábeis, no início da década dos anos de 2000 e os acontecimentos acerca da crise financeira das hipotecas nos Estados Unidos, levaram uma parcela expressiva da sociedade a se preocupar com o que poderia tornar mais éticas as decisões de gerações futuras de executivos. Casos como estes acabaram por culminar em novos mecanismos de controle social sobre a ação das empresas, como a promulgação da Lei Sarbanes-Oxley, em 2002, e as recentes revisões regulatórias do sistema financeiro (Sanchez & Innarelli, 2012).

Nesse cenário, Sanchez e Innarelli (2012) observam que o comportamento academicamente desonesto parece explicar parte desse fenômeno, tendo em vista que estudos têm demonstrado que a trapaça no passado é um forte preditor de comportamento futuro no mesmo sentido (Davis & Ludvigson, 1995; Martin, Rao & Sloan, 2009). Desse modo, a desonestidade acadêmica pode favorecer comportamentos similares no ambiente profissional dos alunos, o que é especialmente prejudicial na área Contábil, uma vez que os estudantes de contabilidade, no desenvolvimento de suas atividades, sejam de auditoria, perícia, controladoria ou consultoria, lidam diretamente com o registro e a divulgação de informações contábeis pelas companhias e, conseqüentemente, com a possibilidade de fraude.

Smith, Davy, Rosenberg e Haight (2002) reforçam que, embora não se possa considerar que estudantes de contabilidade sejam diferentes de outros indivíduos em suas inclinações para realizar comportamentos academicamente desonestos, este tipo de trapaça teria maior peso e potenciais conseqüências para futuros contadores, dado o ambiente em que estão mais suscetíveis a lidar com questões relacionadas a fraudes. Segundo estes autores, os indivíduos dependem de contadores para controlar seus investimentos, pagar impostos e, geralmente, protegê-los de erros financeiros e legais potencialmente devastadores. Como resultado,

espera-se maior nível de honestidade e integridade dos profissionais de contabilidade do que daqueles de áreas correlatas.

Se os futuros contadores não se adequam aos padrões de conduta ética estabelecidos pelas respectivas organizações profissionais, a autoridade da profissão contábil para fiscalizar seus próprios membros pode estar sujeita a maior intervenção de agências externas (Smith, Davy, Rosenberg & Haight, 2002), por exemplo, mediante investigações de órgãos como a *Securities and Exchange Commission* (SEC), nos Estados Unidos, e a Comissão de Valores Mobiliários, no Brasil. O problema se agrava se os alunos que se tornarão os futuros profissionais de contabilidade não estiverem comprometidos com o comportamento ético quando inseridos na universidade (Smith, Davy, Rosenberg & Haight, 2002).

Há de se considerar, ainda, que os cursos de Ciências Contábeis têm se empenhado em formar, cada vez mais, contadores com pensamento de gestores, e não somente operacionais, que sejam dotados de uma visão global que os habilite a compreender os meios social, político, econômico e cultural, nos quais estão inseridas as tomadas de decisões em um ambiente diversificado e interdependente (Abreu, 2012). Considerando este aspecto, alguns estudantes de contabilidade poderão se configurar como futuros gestores, seja como administradores de uma entidade, *controllers*, gerentes, sócios ou proprietários, conferindo ainda mais relevância ao entendimento da temática do narcisismo desde o ambiente acadêmico.

Diante do exposto, quando se trata especificamente da existência de traços de personalidade narcisista em estudantes universitários, há a necessidade de se atribuir maior atenção ao fenômeno. Conforme destaca Hudson (2012), os indivíduos em idade universitária são os futuros líderes. O narcisismo é prejudicial não apenas aos alunos em questão, ao apresentarem características de personalidade que podem se configurar como obstáculos à aprendizagem, mas também à sociedade como um todo.

Investigar questões relacionadas à busca por recompensas imediatas, à consequente ausência do adiamento de gratificações, à dificuldade para procurar aconselhamento, à superestimação do desempenho e às reações negativas a falhas, que, em última instância, podem estimular práticas consideradas desonestas, torna-se essencial, haja vista que o fracasso acadêmico pode ocorrer de forma recorrente para os estudantes considerados excessivamente narcisistas

(Baker, 1979), bem como permitir que tal situação se repita no ambiente profissional destes indivíduos.

1.2 Problema de Pesquisa

No cenário contábil, estudos que envolvem o tema em análise têm se concentrado, predominantemente, na presença do narcisismo em gestores e em sua consequente influência na tomada de decisões e na divulgação de relatórios gerenciais (Hales, Hobson & Resutek, 2012; Dworkis, 2012). A lacuna sobre o tema no ambiente contábil, principalmente no nacional enseja a possibilidade profícua de inserir a temática do narcisismo na discussão teórica e, conseqüentemente, na verificação empírica entre os atores no campo do ensino e pesquisa em contabilidade.

O fato é que alguns elementos fundamentais da personalidade narcisista podem resultar em obstáculos à aprendizagem. Estudantes que buscam, incessantemente, gratificações imediatas em detrimento de aguardar um tempo maior por uma melhor recompensa, característica inerente a indivíduos narcisistas, não se envolvem plenamente em suas atividades acadêmicas (Bembenutty, 1999). Aqueles que não procuram aconselhamento e não interagem de forma construtiva com professores, também um aspecto basilar da personalidade narcisista, podem ter seu desempenho acadêmico afetado negativamente (Hudson, 2012).

Quando se trata, em especial, da área Contábil, destacam-se as características de superestimação do desempenho e de reações negativas a falhas, que, juntas, podem estimular práticas academicamente desonestas. Alunos que superestimam seu desempenho, por exemplo, vivem em uma crença irreal de que se saem melhor do que os demais em atividades distintas, o que pode ser prejudicial no longo prazo, além de culminar em um esforço constante para que tal expectativa se torne real. Da mesma forma, estudantes excessivamente narcisistas, ao apresentarem dificuldades em lidar com o fracasso, podem se envolver em comportamentos antiéticos, em busca de melhor desempenho, o que se torna ainda mais prejudicial quando se pesquisam alunos de contabilidade, porque estes, seja no ambiente acadêmico ou no profissional, lidam diretamente com as mais diversas possibilidades de fraude.

Ponderando as variáveis citadas mais intimamente relacionadas à área Contábil, este estudo buscará evidências que permitam responder à seguinte questão de pesquisa: **Qual é a relação entre traços não patológicos de personalidade narcisista e aspectos relacionados ao desempenho acadêmico e à percepção de desonestidade de estudantes de graduação em Ciências Contábeis?**

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Caracterizada a situação-problema e definida a questão de pesquisa, pode-se estabelecer o objetivo do estudo como: Analisar se traços não patológicos de personalidade narcisista em estudantes de graduação do curso de Ciências Contábeis estão relacionados ao desempenho acadêmico e à percepção destes acerca da desonestidade, considerando os ambientes acadêmico e profissional.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar a presença de traços de personalidade narcisista em estudantes de graduação do curso de Ciências Contábeis;
- Identificar comportamentos de personalidade narcisista em estudantes estimulados a avaliar seu próprio desempenho durante a trajetória acadêmica;
- Levantar na literatura os comportamentos comumente associados à desonestidade nos ambientes profissional e acadêmico, com o propósito de selecionar um instrumento para seu mapeamento.

1.4 Tese Proposta

Com a finalidade de ampliar a literatura que examina como a percepção do desempenho (Gabriel, Critelli & Ee, 1994; John & Robins, 1994; Farwell & Wohlwend-Lloyd, 1998; Wallace & Baumeister, 2002; Hudson, 2012) e de aspectos relacionados à desonestidade (Brown, Budzek & Tamborski, 2009; Brunell *et al.*, 2011) aparenta ser diferente em indivíduos excessivamente narcisistas, estabelece-se a tese de que traços não patológicos de personalidade narcisista presentes em estudantes de graduação em Ciências Contábeis

influenciam a percepção destes acerca do desempenho e de questões relacionadas à desonestidade.

Pressupõe-se, desse modo, que níveis mais elevados de traços de personalidade narcisista culminam em maior probabilidade de uma autoavaliação positiva em termos de desempenho, além de maior tolerância em relação a atitudes classificadas como desonestas, seja no âmbito profissional ou no acadêmico. Embora pareça senso comum que determinados traços de personalidade possam impactar a forma como o indivíduo pensa e se relaciona com o ambiente em que está inserido, “nenhum conhecimento científico pode ser considerado óbvio ou imune de sustentação” (Cunha, 2007, p. 22), sendo necessário verificar empiricamente as relações esperadas.

1.5 Justificativa

De acordo com Amernic e Craig (2010), recentemente, tem havido um interesse renovado em explorar uma relação ainda pouco estudada: entre traços de personalidade, a exemplo do narcisismo, e a Ciência Contábil. No entanto, uma parcela substancial das pesquisas realizadas acerca do assunto no cenário contábil objetiva investigar a característica do narcisismo em gestores e a consequente influência na tomada de decisões. Isso configura um tratamento incompleto a respeito do tema, uma vez que, conforme salientam Menon e Sharland (2011, p. 51), as características inerentes aos narcisistas, tais como, opiniões positivas exacerbadas no que diz respeito ao seu *status*, dominância e inteligência, além do constante desejo de poder, “podem causar problemas em outros aspectos da vida de um indivíduo, inclusive em sua experiência acadêmica”¹.

Especificamente quando se consideram questões de conduta ética, estreitamente relacionadas à Ciência Contábil como um todo e aos recentes e frequentes escândalos envolvendo fraudes contábeis, há a possibilidade de que o comportamento desonesto apresentado durante a vida acadêmica se estenda para o ambiente de trabalho. Pesquisa sobre crimes econômicos realizada pela *PriceWaterhouseCoopers* em 2014, revelou que 27% das empresas brasileiras relataram ter sofrido algum tipo de crime econômico, sendo que a fraude contábil ocupou a quinta posição (22% das companhias analisadas sofreram este tipo de crime no período em

¹ “[...] this trait may pose problems in other aspects of an individual’s life, including in their academic experience”.

análise), atrás apenas de roubo de ativos, fraude em compras, suborno e corrupção e crimes digitais (69%, 29%, 27% e 24% de ocorrências, respectivamente). Ou seja, 22% das empresas brasileiras sofreram de crimes de fraude contábil apenas no ano de 2014, o que revela a necessidade de estudos que verifiquem o cerne dessas fraudes.

Diante de tais constatações, embora somente alguns estudantes de contabilidade possam se tornar futuros gestores, todos os alunos, em algum momento, estarão inseridos no mercado de trabalho, de forma que suas percepções e comportamentos éticos poderão ser levados para suas futuras carreiras, afetando decisões e escolhas. Assim, os problemas advindos do narcisismo não patológico em excesso podem, e devem, ser investigados desde o ambiente acadêmico, de modo que este estudo possa avançar e focar na presença de traços de personalidade narcisista em estudantes de contabilidade.

O reconhecimento de tendências narcisistas em estudantes universitários possibilita a discussão de estratégias de intervenção capazes de auxiliar na redução dos possíveis impactos negativos causados pelo narcisismo excessivo no ambiente acadêmico e, conseqüentemente, no futuro ambiente de trabalho no qual estes estudantes estarão inseridos. Weikel, Avara, Hanson e Kater (2010) reforçam que, embora indivíduos que expressem arrogância evidente, em geral, não transpareçam um possível sofrimento emocional ou interpessoal, podem, sim, necessitar de aconselhamento após acontecimentos que ferem sua comumente elevada autoestima, como um repetido *feedback* negativo de um professor. Ao reconhecerem as tendências narcisistas, os membros da instituição têm a oportunidade de identificar cognições mal-adaptativas, buscando meios alternativos de auxiliar o estudante a lidar com situações de desconforto ainda na universidade, contribuindo para um melhor preparo no ambiente de trabalho.

Há de se destacar, também, que, conforme salienta Maccoby (2003), os rótulos de “produtivo” e de “improdutivo” não são fixos ao longo da vida dos narcisistas ou, mesmo, na vida dos indivíduos em geral. Uma pessoa que tenha sido produtiva pode, com significativo esforço e conflito interno, transformar-se em um estado improdutivo, decompondo uma força em uma fraqueza. Quando as necessidades inconscientes ou irracionais se tornam a força motriz, a capacidade de tomar decisões racionais e de avançar em direção a um propósito saudável é frustrada. Esse processo também pode acontecer no sentido inverso: alguém que estava irremediavelmente preso a comportamentos improdutivos e autodestrutivos pode, com esforço

positivo e ativo, tornar-se produtivo (Maccoby, 2003). Ao reconhecer a importância de identificar traços elevados de narcisismo em estudantes, abre-se a possibilidade de discutir medidas que visem estimular um narcisismo considerado saudável.

Observa-se, desse modo, que a temática do narcisismo possui relevância substancial na área Contábil, porém, seu aprofundamento é incipiente no contexto nacional, principalmente quando se consideram análises relacionadas ao âmbito acadêmico, que, em última instância, está estreitamente relacionado ao ambiente profissional dos estudantes de contabilidade. Torna-se premente, portanto, compreender com maior completude o comportamento narcisista, trazendo ao debate nacional um elemento relevante à pesquisa científica em contabilidade.

1.6 Organização da Tese

Esta pesquisa está estruturada em cinco capítulos, incluindo esta Introdução, que compreende a contextualização do tema, o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a tese proposta, a justificativa e a organização do trabalho. No segundo capítulo, apresenta-se a plataforma teórica do estudo, dividida em sete tópicos: “As Primeiras Ideias sobre o Narcisismo”; “O Narcisismo na Perspectiva Clínica: Abordagem Freudiana”; “O Narcisismo na Perspectiva Cultural: Abordagem de Lasch”; “Narcisismo Construtivo e Narcisismo Destrutivo”; “Narcisismo Individual e Narcisismo Coletivo”; “A Linguagem Contábil e o Narcisismo”; e “O Narcisismo no Ambiente Acadêmico”.

O terceiro capítulo contém a metodologia do trabalho, que contempla os tópicos: “Definição das Características da Pesquisa”; “População, Amostra e Coleta de Dados”; “Hipóteses”; “Variáveis Analisadas”; “Modelos Estatísticos”; “Análise dos Dados”; e “Limitações do Estudo”.

No quarto capítulo, descrevem-se os resultados da pesquisa, considerando os tópicos: “Perfil dos Estudantes”; “Análise do Inventário de Personalidade Narcisista (NPI)”; “Percepções Acerca da Desonestidade”; “Relação entre Narcisismo e Desempenho Acadêmico”; “Relação entre Narcisismo e Desonestidade”; e “Resumo dos Resultados Encontrados na Pesquisa Empírica”. No quinto capítulo, formulam-se as considerações finais e as sugestões para pesquisas futuras.

2 PLATAFORMA TEÓRICA

Neste capítulo, discutem-se as bases que serviram de direcionadores para a pesquisa, tais como: questões relacionadas ao surgimento do conceito de narcisismo; aspectos clínicos e culturais do narcisismo; conotações positivas, negativas, individuais e coletivas do termo; linguagem contábil e narcisismo; e narcisismo no ambiente acadêmico. Adicionalmente, ao longo do capítulo, enumeram-se estudos em cujo escopo os assuntos foram tratados.

2.1 As Primeiras Ideias sobre o Narcisismo

O termo *narcisismo* provém de uma referência ao mito de Narciso. A versão mais comumente encontrada é a de Ovídio, em *Metamorfoses*, na qual Narciso é filho da ninfa *Alciope*. Conta-se que o advinho *Tirésias* previu que a sorte de Narciso seria próspera, desde que ele não desse demasiada importância a sua beleza. A ninfa *Eco* se apaixonou pelo jovem, mas, não obtendo reciprocidade, passou a persegui-lo até definhando-se e se transformar em pedra. Narciso, por sua crueldade e arrogância em relação a *Eco*, foi castigado por *Nêmesis*, que fez com que ele se apaixonasse por seu próprio reflexo. O desejo pela própria imagem consumiu-o até resultar em sua morte.

Canevacci (1991) enumera mais três versões menos difundidas do mito de Narciso. Na primeira, Narciso é descrito como um indivíduo de grande beleza, que desprezava *Eros* e os amantes. Quase todos os apaixonados renunciaram a amá-lo, com exceção de *Ameinias*, que, ao ser desprezado, suicidou-se em frente à porta do jovem, invocando a deus por vingança. Assim, Narciso, ao contemplar em uma fonte sua própria imagem, apaixonou-se por seu próprio reflexo. Desesperado e julgando sofrer uma punição justa em troca das faltas cometidas ao desprezar o amor de *Ameinias*, suicidou-se.

Na segunda versão, citada por Canevacci (1991), menciona-se que na terra dos Téspieses, *Narkissos*, olhando para dentro da água de uma fonte e sem perceber que estava contemplando sua própria imagem, apaixonou-se por si mesmo. Em consequência desse amor, sobreveio a morte junto à fonte. Nesta interpretação, Narciso é visto como um idiota, na medida em que não se pode considerar que um indivíduo com idade para se apaixonar não seja ao menos capaz de distinguir o que seja um homem e o que seja a imagem de um homem.

Na terceira versão, descreve-se que Narciso tinha uma irmã gêmea muito parecida com ele, por quem se apaixonou, a qual veio a falecer. Mirando-se numa fonte, Narciso compreendia que via a própria imagem refletida na água, mas era como se visse a imagem de sua irmã, o que lhe proporcionava consolo e alívio amoroso. Nesta versão não se fala na morte de Narciso (Canevacci, 1991).

Dos quatro mitos de Narciso analisados por Canevacci (1991), segundo observa Crochík (1999), dois apontam para a afirmação da escolha de um objeto de amor do mesmo sexo do sujeito e dois negam a sexualidade, seja voltada para si próprio (o autoerotismo) seja para um objeto do sexo oposto. Canevacci (1991) conclui sua análise salientando a ênfase dada na Grécia Clássica ao amor homossexual e à lógica da identidade, que implica uma sociedade de iguais quanto ao corpo e quanto à forma de pensar, aproximando os dois conceitos. Nesta análise, Crochík (1999) menciona que o autor supracitado ressalta o caráter ideológico do mito, dado o ideal de relações que ele contém. Ele aponta para os comportamentos desejados pela cultura que os elabora e difunde, sendo um produto cultural que remete à socialização.

Ainda em relação à questão do mito, Crochík (1999) compara Narciso a Ulisses, personagem central da *Odisseia*, de Homero, um dos mais ardilosos guerreiros de toda a epopeia grega. De acordo com o autor, o destino de Narciso, proferido por *Tirésias* – viver uma longa vida, desde que não se conhecesse – é também o de Ulisses, que, pela negação de seus desejos e sentimentos consegue sobreviver. Ulisses, ao negar o conhecimento de si mesmo nega o que as imagens prometem, preferindo o solo firme de seu reino, Ítaca. Narciso, ao se conhecer se aprisiona à imagem.

Narciso se isola num lugar no qual a água não possui a turbulência enfrentada por Ulisses no mar. Ele não precisa de ninguém, tal como Ulisses precisou. Este ansiava pela luz e a utilizava contra seus adversários. Narciso foge da luz. No mito de Narciso a previsão inicial se cumpre. Nela está presente o destino impiedoso. Ainda que houvesse um “se” na profecia de *Tirésias* que apontava para outro destino, este, no entanto, era um caminho que indicava uma alienação ainda maior: o não conhecimento de sua própria imagem e o confronto daquela consigo mesmo. Já para Ulisses as profecias, que se tornam previsões, servem para que o herói se previna dos perigos. Ulisses não quer desviar de sua rota fatídica. É a sua vontade que prevalece sobre o destino (Crochík, 1999).

A análise do conteúdo da *Odisseia*, de Homero, e a do mito de Narciso realizada por Crochík (1999) culminam no pensamento de que ambas remetem a reações distintas desses heróis quanto aos ideais culturais: Ulisses é apresentado afirmativamente como modelo, enquanto Narciso é condenado; Ulisses aceita aparentemente as regras do jogo, com o intuito de burlá-las em seu benefício, enquanto Narciso recusa-as e desiste de jogar. Nesse sentido, conclui Crochík (1999): quando se pensa em coerência, lealdade, franqueza e luta por ideais, deve-se lembrar mais de Narciso do que de Ulisses. Dessa forma, o narcisismo parece se aproximar mais do segundo do que do primeiro (Crochík, 1999).

Marcuse (1978), em *Eros e civilização*, resgata outros dois heróis mitológicos ocidentais ao abordar o mito de Narciso. O autor contrapõe Prometeu (aquele que prevê), o herói da civilização, do trabalho e do sacrifício, conhecido por sua astuta inteligência, responsável por conceder o fogo aos mortais, a Narciso e Orfeu, este último retratado como o poeta mais talentoso que já viveu. Para Marcuse (1978), Orfeu e Narciso, ao contrário de Prometeu, não são produção e progresso, mas repouso e descanso. Não se converteram em heróis culturais do mundo ocidental. A imagem deles é a da alegria e da plena fruição – “a voz que não comanda, mas canta, o gesto que oferece e recebe, o ato que é paz e termina com as labutas de conquista, a libertação do tempo que une o homem com Deus, o homem com a natureza” (Marcuse, 1978, p. 148).

Em contraste com as imagens dos heróis da cultura prometeica, as do mundo órfico e narcisista são fundamentalmente irreais e irrealistas, designando atitude e existência impossíveis. Dessa forma, as imagens órfico-narcisistas destroem a realidade; não comunicam um modo de existir. No máximo, são poéticas, algo para a alma e o coração. Mas não formulam qualquer mensagem exceto, talvez, uma de natureza negativa: a de que ninguém pode vencer a morte ou esquecer e rejeitar o apelo da vida na admiração da beleza (Marcuse, 1978).

Ainda de acordo com Marcuse (1978), ao se associar Narciso e Orfeu, interpretando ambos como símbolos de uma atitude erótica não repressiva em relação à realidade, toma-se a imagem de Narciso da tradição mitológico-artística, em vez da teoria da libido de Freud. Orfeu e Narciso recusam a separação sujeito e objeto, recusam o mundo como é. Protestam contra a ordem repressiva da sexualidade e, conseqüentemente, negam Prometeu. A

linguagem de ambos, finaliza Marcuse (1978), é a canção e a sua existência é a contemplação e a criação, não a repressão e a produção.

No contexto clínico, conforme já tratado na Introdução, o termo *narcisismo* surgiu no final do século XIX, a partir dos trabalhos de Havelock Ellis e Paul Näcke. Segundo Guimarães (2012), o consenso é que o termo teria sido formado em dois momentos: Havelock Ellis fez uma primeira alusão ao mito de Narciso no interior de um debate psicopatológico em 1898, caracterizando a “tendência a ser como Narciso” como uma forma extrema do comportamento autoerótico, no qual o outro não está presente no processo de excitação e descarga da energia sexual; e Paul Näcke, um ano depois e fazendo referência ao texto de Ellis, cria o termo *narcisismo* e o caracteriza como uma perversão, definida por um olhar que busca, em si e para si, a satisfação sexual.

No texto *Introdução ao Narcisismo*, Freud (1914) menciona que o termo

[...] vem da descrição clínica e foi escolhido por P. Näcke, em 1899, para designar a conduta em que o indivíduo trata o próprio corpo como se este fosse o de um objeto sexual, isto é, olha-o, toca nele e o acaricia com prazer sexual, até atingir plena satisfação mediante esses atos (Freud, 1914, p. 14).

Em 1920, na ocasião em que lançava uma nova edição de *Três ensaios de uma teoria sexual*, Freud (1905/1920) acrescentou uma nota que destacava a autoria de Ellis na origem do conceito de narcisismo: “O termo ‘narcisismo’ não foi inventado por Näcke, como ali se menciona erroneamente [no texto de 1914], senão por Havelock Ellis” (Freud, 1905/1920, p. 199). O problema, de acordo com Guimarães (2012), é que a confusão é dupla: segundo o consenso acerca da origem desse termo, não foi precisamente Havelock Ellis que o inventou, e sim Paul Näcke. Guimarães (2012) salienta, ainda, que parte significativa da confusão e da imprecisão de pesquisas sobre a origem do narcisismo advém do fato de seus autores não se atentarem para uma divisão entre a origem da palavra *narcisismo* e a primeira menção ao mito de Narciso, que não coincidem no caso deste conceito. Muito, também, se explica pelo fato de que a ampla maioria dos estudos tomou como base bibliográfica pesquisas posteriores, e não o contato direto com os textos de Ellis, Näcke e outros.

2.2 O Narcisismo na Perspectiva Clínica: Abordagem Freudiana

Embora o narcisismo seja tratado neste estudo na perspectiva cultural, ou social, torna-se relevante, como contribuição adicional, mencionar brevemente o tratamento do termo no âmbito clínico, mais especificamente por intermédio de uma análise geral dos textos *Sobre o Narcisismo: uma Introdução* (1914) e *Luto e Melancolia* (1917), ambos da obra de Freud.

Vale salientar que o ensaio *Psicologia de grupo e análise do ego* (1921), embora não seja tratado com destaque nos tópicos seguintes, traz, também, uma importante contribuição à temática do narcisismo com base na análise de Freud, ao tratar do que seria a cura do narcisismo. Nesse aspecto, Freud (1921) pontua que uma limitação do narcisismo somente poderia ser produzida por um determinado fator, um laço libidinal com outras pessoas. O amor por si mesmo só conhece uma barreira: o amor pelos outros, o amor por objetos. Portanto, no desenvolvimento da humanidade como um todo, da mesma forma que nos indivíduos, só o amor atua como fator civilizador, no sentido de acarretar a modificação do egoísmo em altruísmo. E isso seria verdade em relação tanto ao amor sexual pelas mulheres quanto ao amor homossexual, dessexualizado e sublimado, por outros homens, que se origina do trabalho em comum. Assim, a libido, quando se volta para uma outra pessoa ou para a produção de cultura, evita o narcisismo (Freud, 1921).

2.2.1 Introdução ao Narcisismo

Laplanche e Pontalis (1991) esclarecem que o termo *narcisismo* apareceu pela primeira vez em Freud em 1910, para explicar a escolha de objeto nos homossexuais, no sentido de que estes tomariam a si mesmos como objeto sexual, partindo do narcisismo e procurando jovens que se parecessem com eles e a quem pudessem amar como a mãe deles os amou. Desse modo, Freud já fazia uso do conceito de narcisismo antes de introduzi-lo no ensaio *Sobre o Narcisismo: uma Introdução* (1914). A importância fundamental do texto de 1914, de acordo com Severiano (1999), reside na abordagem do conceito de narcisismo em suas múltiplas dimensões – isto é, tanto nas perversões e nas psicoses quanto no “desenvolvimento normal” de todo ser humano: na vida cotidiana, no amor, na regulação da autoestima, na relação com os ideais e, também, na psicologia de grupo.

Freud (1914) destaca que chamou a atenção da pesquisa psicanalítica o fato de características isoladas da conduta narcisista serem encontradas em diversos indivíduos sujeitos a outros distúrbios, aparecendo, por fim, a conjectura de que a alocação da libido denominada “narcisismo” poderia apresentar-se de modo bem mais intenso e reivindicar um lugar no desenvolvimento sexual regular do ser humano. Nesse sentido, o narcisismo não seria uma perversão, mas, sim, o complemento libidinal do egoísmo do instinto de autoconservação, do qual justificadamente se atribui uma porção a cada ser vivo. Este “egoísmo” estaria, no caso, ligado à necessidade de sobrevivência do indivíduo.

Freud (1914) remete, também, à ideia de narcisismo primário e narcisismo secundário. A primeira expressão, segundo Laplanche e Pontalis (1991), designa um estado precoce, em que a criança investe toda a sua libido em si mesma. Já o narcisismo secundário refere-se a um retorno ao ego da libido retirada de seus investimentos objetais. Assim, enquanto o narcisismo primário apresenta um caráter mais constitutivo na formação do Eu, no narcisismo secundário a libido é retirada dos objetos e reinvestida no Eu, com sentido de manutenção da identidade. Nesse contexto, faz-se necessário definir o que se denomina “libido do ego”, postulada por Freud como oposta à libido objetal. Estas expressões, ainda de acordo com Laplanche e Pontalis (1991), foram introduzidas por Freud para distinguir dois modos de investimento da libido: o que toma como objeto a própria pessoa (libido do ego, ou narcísica); e o que toma como objeto algo exterior (libido objetal). Ademais, existe um equilíbrio energético entre estes dois modos de investimento, uma vez que a libido objetal diminui quando aumenta a libido do ego, e vice-versa.

Lasch (1983) esclarece que o recém-nascido – o narcisista primário – ainda não percebe sua mãe como possuindo uma existência separada de sua própria. Em virtude disso, confunde a dependência da mãe, que satisfaz suas necessidades quando estas surgem, com sua própria onipotência. O narcisismo secundário, de outro lado, tenta anular a dor do objeto de amor desapontado, assim como a raiva da criança direcionada àqueles que não respondem de imediato às suas necessidades e que são vistos, agora, respondendo a outros, além da criança, parecendo tê-la abandonado. O narcisismo patológico, ainda segundo Lasch (1983), surge somente quando o ego desenvolveu-se ao ponto de distinguir-se dos objetos que o cerca. De tal modo, se a criança, por qualquer razão, experimenta esse trauma da separação com intensidade especial, ela pode procurar restabelecer relações anteriores, criando em suas fantasias uma mãe ou um pai onipotentes, que se misturam a imagens do seu próprio eu.

Na segunda parte do ensaio *Sobre o Narcisismo: uma Introdução*, Freud (1914) destaca que dificuldades especiais parecem impedir um estudo direto do narcisismo, de modo que o principal acesso a ele continuará sendo, provavelmente, o estudo das parafrenias, termo utilizado para designar quer a esquizofrenia, quer o grupo paranoia-esquizofrenia. Assim, de acordo com o autor, será preciso descobrir, a partir dos exageros e distorções do patológico, o que é aparentemente simples no normal.

Com o intuito de aproximar do conhecimento do narcisismo, Freud (1914) enumera três vias essenciais para atingir o objetivo proposto: consideração da doença orgânica; consideração da hipocondria; e consideração da vida amorosa dos sexos. Nesse cenário, alguém que sofre de dor orgânica abandona o interesse pelas coisas do mundo externo, retirando seus investimentos libidinais de volta para o ego e enviando-os novamente para fora, depois de curar-se. De forma similar àquela que ocorre no caso da enfermidade orgânica, o hipocondríaco recolhe o interesse e a libido dos objetos do mundo exterior e os concentra no órgão que o ocupa. Adicionalmente, o estado de sono também significa uma retração narcísica das posições da libido para a própria pessoa, mais especificamente para o desejo de dormir (Freud, 1914).

Quando se trata da vida amorosa dos sexos, Freud (1914) ressalta que na escolha de um objeto pela criança (e pelo adolescente) vê-se que ela toma seus objetos sexuais de suas vivências de satisfação, de forma que as pessoas encarregadas da nutrição, do cuidado e da proteção da criança tornam-se os primeiros objetos sexuais. Ou seja, a mãe ou quem a substitui. Junto a esse tipo e a essa fonte de escolha de objeto, denominada “tipo de apoio”, a pesquisa analítica permitiu identificar o tipo de escolha de objeto *narcísico*. Segundo ele, os indivíduos não escolhem seu posterior objeto de amor com base no modelo da mãe, mas com base em sua própria pessoa. Em suma, uma pessoa ama de acordo com o tipo *narcísico* – o que ela mesma é, o que ela mesma foi, o que ela mesma gostaria de ser, a pessoa que foi parte dela mesma; ou de acordo com o tipo *de apoio*: a mulher nutriz, o homem protetor.

Na terceira parte do ensaio em estudo, Freud (1914) estabelece uma relação entre os conceitos de narcisismo e de castração. É pela via da castração que se afeta o equilíbrio narcísico, cuja imagem plena é o narcisismo primário. O complexo de castração, segundo Laplanche e Pontalis (1991), centra-se na fantasia da castração, que proporciona uma resposta ao enigma que a diferença anatômica dos sexos coloca para a criança. O menino teme a castração como

realização de uma ameaça paterna em resposta às suas atividades sexuais, surgindo daí uma intensa angústia de castração. Na menina, a castração é sentida como um dano sofrido que ela procura negar, compensar ou reparar.

O último conceito tratado por Freud (1914) na terceira parte do texto *Sobre o Narcisismo: uma Introdução* é o de ideal do ego, expressão que designa uma formação intrapsíquica relativamente autônoma, que serve de referência ao ego para apreciar suas realizações efetivas. Sua origem é principalmente narcísica, na medida em que aquilo que o homem projeta diante de si como seu ideal é o substituto do narcisismo perdido na infância, já que nesse tempo seu próprio ideal era ele mesmo. Este estado de narcisismo é abandonado, principalmente, em razão das críticas que os pais deslocam para a criança.

2.2.2 Luto e Melancolia na Conjuntura do Narcisismo

A psicanálise associa o narcisismo, como sofrimento psíquico, à melancolia, cujo significado expressa-se pela modificação do ego em função do objeto perdido. O sujeito desenvolve a melancolia em face de algo perdido, ainda que não saiba exatamente que objeto é esse (Crochík, 1999). Esta relação é tratada no ensaio *Luto e Melancolia*, no qual Freud (1917), inicialmente, traça um paralelo entre os dois conceitos especificados no título do texto. Segundo o autor, a correlação entre melancolia e luto parece ser justificada pelo quadro genérico destas duas condições. O luto, de modo geral, é a reação à perda de um ente querido, à perda de alguma abstração que ocupou o lugar de um ente querido, e assim por diante. Em algumas pessoas, as mesmas influências produzem melancolia em detrimento de luto (Freud, 1917).

Os traços mentais distintivos da melancolia, ainda de acordo com Freud (1917), são: desânimo profundamente penoso, cessação de interesse pelo mundo externo, perda da capacidade de amar, inibição de toda e qualquer atividade e diminuição dos sentimentos de autoestima, a ponto de encontrar expressão em autorrecriação, culminando numa expectativa delirante de punição. Esse quadro torna-se um pouco mais inteligível quando se considera que, com uma única exceção, os mesmos traços são encontrados no luto. A perturbação da autoestima está ausente no luto. Exceto isso, as características são as mesmas (Freud, 1917).

Segundo Fernandes (2008), a maior contribuição metapsicológica do texto *Luto e Melancolia* prende-se à retomada do narcisismo em termos de identificação narcísica com o objeto. Enquanto no ensaio *Introdução ao Narcisismo* Freud (1917) examina o lugar ocupado pelo narcisismo em sua teoria, desprendendo-o de sua vinculação exclusiva com a patologia; no documento *Luto e melancolia* (1917) são traçadas novas perspectivas para o conceito de identificação, colocado no primeiro plano de análise (Fernandes, 2008). Em relação a este conceito, a identidade de manifestação psíquica entre o estado de luto e o de melancolia seria quase completa se não estivesse presente nesta última, conforme já tratado, a questão da autoestima, a perturbação do sentimento de si, acompanhada de autorrecriações advindas de um empobrecimento do eu em grande escala.

As autorrecriações do melancólico, conforme esclarece Fernandes (2008), devem ser percebidas como reprovações contra o objeto de amor, que foram reconduzidas ao eu, como resultado de um abalo do vínculo com o objeto. Desse modo, na melancolia o cancelamento do vínculo objetal não tem como resultado o investimento de um novo objeto do mundo externo, mas sim que o próprio eu seja tomado como objeto pela libido.

Freud (1917) menciona, ainda, a tendência a adoecer como um ponto essencial no que se refere ao desenvolvimento de uma melancolia diante de uma mesma situação, que, na ausência desta tendência resultaria em luto. Essa predisposição a adoecer de melancolia (ou parte dessa tendência) residiria, assim, na predominância do tipo narcisista da escolha objetal. Isto é, trata-se de conceber a melancolia dentro da categoria de “neuroses narcísicas”, com a concepção do narcisismo em termos de identificação narcísica com o objeto (Fernandes, 2008). Freud (1917) assinala que a identificação narcisista com o objeto se transforma no substituto do investimento amoroso, o qual traz como resultado o fato de o vínculo amoroso não ser abandonado, apesar do conflito com a pessoa amada. Um substituto assim do amor de objeto por identificação consiste em um mecanismo importante para as neuroses narcísicas.

De acordo com as conclusões de Fernandes (2008) a respeito do texto de Freud (1917), a melancolia, como as demais neuroses narcísicas, abarcaria um retrocesso do sujeito ao narcisismo originário, correspondente à fase oral do desenvolvimento da libido, que vai desde o nascimento até os dezoito meses de idade. Logo, conclui-se que no ensaio *Luto e Melancolia* uma teoria sobre a origem identificatória do narcisismo começa a ser traçada no momento em que Freud assegura que a identificação ocorre em etapa anterior à escolha

objetal. A formação do eu enquanto “nova ação psíquica”, que permite a transposição do autoerotismo ao narcisismo, apresenta-se como resultado de um processo identificatório que permite que eu e objeto se constituam concomitantemente (Fernandes, 2008).

2.3 O Narcisismo na Perspectiva Cultural: Abordagem de Lasch

Sob a denominação de “cultura do narcisismo”, Lasch (1983) refere-se à forma assumida pelas culturas capitalistas modernas, caracterizada pela preocupação acentuada com a realização individual privada (Severiano, 1999). O autor descreve um modo de vida que prioriza a cultura do individualismo competitivo, o qual, em sua decadência, levou à busca da felicidade pautada na preocupação narcísica com o eu.

Lasch (1983) ressalta que novas formas sociais requerem novas formas de personalidade, novos modos de socialização e novos modos de se organizar a experiência. O conceito de narcisismo proporciona, então, não um determinismo psicológico feito sob medida, mas um meio de compreender o impacto psicológico das mudanças sociais, admitindo-se que se tenha em mente não apenas suas origens clínicas, mas também a série contínua entre a patologia e a normalidade. As condições sociais predominantes convergem para o afloramento dos traços narcisistas presentes, em vários graus, em todos os indivíduos, resultando na tendência de as pessoas serem narcisistas. Tais condições também transformam a família, que, por sua vez, modela a estrutura subjacente da personalidade. O narcisismo seria uma defesa contra as tensões e as ansiedades da vida moderna.

Lasch (1983) destaca, adicionalmente, que em uma sociedade narcisista, considerada aquela que dá crescente proeminência e encorajamento a traços narcisistas, a decisão de viver para o momento e para si tornou-se a paixão predominante. Perdeu-se o sentido de continuidade histórica, assim como o senso de pertencimento a uma sucessão de gerações que se originaram no passado e que se prolongarão no futuro, enfraquecendo o sentido de tempo histórico e, conseqüentemente, ocasionando a erosão de qualquer preocupação maior com a posteridade. A sobrevivência se transformou em um lema e o “narcisismo coletivo” tornou-se a disposição predominante.

O autor supracitado acrescenta que a desvalorização cultural do passado reflete, além da pobreza das ideologias predominantes, a pobreza da vida interior do narcisista. Para Lasch

(1983), essa desvalorização do passado tornou-se um dos sintomas mais importantes da crise cultural, tendo em vista que, superficialmente progressista e otimista, denota, em uma análise mais criteriosa, o desespero de uma sociedade que não consegue enfrentar o futuro.

Uma sociedade que teme não ter futuro, muito provavelmente, dará pouca importância às necessidades da geração seguinte. Daí, o sempre presente sentido de descontinuidade histórica cai, com resultado particularmente devastador, sobre a família. O enfraquecimento dos vínculos sociais reflete, simultaneamente, uma defesa narcisista contra a dependência. Embora o narcisista concorde com as normas sociais, por medo de represália externa, ele pensa, com frequência, sobre si mesmo como um fora da lei. Os sistemas de valores das personalidades narcisistas são geralmente corruptíveis, em contraste com a rígida moralidade da personalidade obsessiva (Lasch, 1983).

O narcisismo representa a dimensão psicológica de uma dependência constante do indivíduo em relação ao Estado e a outras burocracias, uma vez que a atrofia das tradições mais antigas minou sua competência cotidiana. Quando se trata especificamente do narcisista, este pode ser descrito, de acordo com Lasch (1983), como um indivíduo perseguido não pela culpa, mas pela ansiedade. Ele procura atribuir suas próprias incertezas aos outros e, libertado das superstições do passado, duvida até mesmo da realidade de sua própria existência. Superficialmente tranquilo e tolerante, vê pouca utilidade nos dogmas de pureza racial e ética, porém, ao mesmo tempo, vê-se privado da segurança de lealdade do grupo e considera os outros como rivais em relação aos favores conferidos por um Estado paternalista. Ferozmente competitivo em seu desejo constante de aprovação e reconhecimento, desconfia da competição, pelo fato de associá-la inconscientemente a uma incontrolável necessidade de destruir. Exalta a cooperação e o trabalho em equipe, enquanto abriga intensos impulsos antissociais. Exalta, também, o respeito a regras e regulamentos, na crença secreta de que estes não se aplicam a ele (Lasch, 1983).

Ganancioso, no sentido de que seus desejos não têm limites, o novo narcisista não acumula bens e provisões para o futuro, mas exige imediata gratificação e vive em estado de desejo, desassossegado e incessantemente insatisfeito. Ele não se interessa pelo futuro, porque, em parte, tem muito pouco interesse pelo passado. Cronicamente entediado, incansável na procura de instantânea intimidade – de excitação emocional sem envolvimento e sem dependência –, é promíscuo e cronicamente inseguro quanto à sua saúde. Este último aspecto

proporciona-lhe uma afinidade especial com terapias, grupos e movimentos terapêuticos. Como paciente psiquiátrico, o narcisista é, por fim, um candidato consistente a uma análise interminável (Lasch, 1983).

Não obstante suas ocasionais ilusões de onipotência, o indivíduo narcisista pode ser caracterizado como alguém que depende de outros para validar sua autoestima. Ele não consegue viver sem uma audiência que o admire, de modo que sua aparente liberdade, seu desapego a laços familiares e constrangimentos institucionais não o impedem de ficar só consigo mesmo. Pelo contrário, contribuem de forma significativa para sua insegurança, a qual ele apenas consegue superar quando vê seu “eu grandioso” refletido nas atenções de outras pessoas ou quando mantém ligação com indivíduos que irradiam celebridade, poder e carisma (Lasch, 1983).

Severiano (1999), a partir dos estudos de Lasch (1983), esclarece que, apesar de as motivações da personalidade narcisista estarem fundamentalmente centradas num “eu” percebido como “grandioso”, esse individualismo extremo representa mais uma estratégia de sobrevivência diante das extremas adversidades e das previsões catastróficas anunciadas desde o final do século, vivenciadas pelos indivíduos como um sentido de um fim, do que um real enaltecimento e fortalecimento do eu. Ocorre um retorno à própria pessoa do amor retirado do mundo – ou seja, uma autoabsorção no eu, um desejo de retorno à onipotência narcísica primária, mediado pelo “ego ideal”. Desse modo, os ideais culturais, as utopias e as relações amorosas satisfatórias (relações objetais) parecem, também, próximas a um “fim”, sendo que a eleição de si mesmo como objeto de amor não passa de uma estratégia de sobrevivência (Severiano, 1999).

O narcisismo não deve ser confundido com egoísmo ou egocentrismo, uma vez que decorre de transformações sociais e culturais contemporâneas. Lasch (1986) pontua a importância das contrações defensivas do “eu”, uma mentalidade de sobrevivência, complementando as concepções apenas hedonistas e egoístas que foram interpretadas na obra *A Cultura do Narcisismo* (1983). Em *O mínimo Eu* (1986, p. 12), Lasch explica: “o eu mínimo ou narcisista é, antes de tudo, um eu inseguro de seus próprios limites, que ora almeja reconstruir o mundo a sua própria imagem, ora anseia fundir-se em seu ambiente numa extasiada união”.

O narcisismo é, portanto, uma característica das sociedades tecnologicamente desenvolvidas. Inebriados pelas imagens reproduzidas na telerrealidade, no espelho, esses indivíduos ora experimentam uma fascinação e identificação com o mundo perfeito das celebridades, da publicidade, ora assistem a notícias brutais e violentas que os telejornais reproduzem de forma desenfreada (Baduy & Carvalho, 2014). Lasch (1986) chama a atenção não só para o hedonismo presente na cultura do narcisismo, como também para uma mentalidade de sobrevivência. Assim, o autor caracteriza a cultura narcísica da sociedade contemporânea como uma tentativa de sobrevivência do eu, como uma produção em massa de um “eu mínimo”, representado por um “self” inseguro de seus próprios limites e natureza, que em um momento anseia reconstruir o mundo à sua própria imagem e em outro almeja fundir-se em seu ambiente (Lasch, 1986).

A categoria “narcisismo” é, portanto, de extrema relevância para a compreensão do perfil psicológico do homem contemporâneo, na medida em que proporciona um meio de compreender o impacto psicológico das recentes mudanças sociais (Lasch, 1983). Lasch (1983) trata, também, de uma mudança significativa nos padrões de neurose, evidenciada nas últimas décadas pela psicanálise. As neuroses sintomáticas (histeria, neuroses obsessivas) deram lugar a “desordens do caráter” do tipo narcisista, cujos distúrbios de personalidade estão frequentemente associados a sentimentos de vazio e de falta de sentido, à incapacidade de relacionamento com o outro de maneira profunda e significativa, à hipocondria, às fronteiras difusas do ego e à falta de um sentimento coeso do eu.

Lasch (1983) defende certa cautela ao se referir ao termo *narcisismo*, que, muitas vezes, é utilizado tão livremente que conserva pouco de seu conteúdo psicológico. Para o autor, a precisão teórica sobre o narcisismo é importante porque a prática de relacionar o termo com tudo que é egoísta e desagradável se contrapõe à sua especificidade histórica. Os seres humanos sempre foram egoístas e os grupos sempre foram etnocêntricos. Não há, portanto, benefício algum em se atribuir a essas qualidades um rótulo e cunho psiquiátrico.

A emergência das desordens do caráter como as mais proeminentes formas de patologia psiquiátrica e a mudança na estrutura da personalidade que este desenvolvimento reflete são derivadas de modificações bem específicas na sociedade e na cultura, a exemplo da proliferação de imagens, de ideologias terapêuticas, do culto ao consumismo e das mudanças na vida familiar. Tudo isso desaparecerá se o narcisismo tornar-se simplesmente a “metáfora

da condição humana” (Lasch, 1983), sendo utilizado, de forma indiscriminada e sem qualquer precisão teórica, para contextualizar a condição humana e os dramas psíquicos da sociedade atual.

A decisão de muitos críticos de não discutir a etiologia do narcisismo e a recusa destes em dar atenção ao crescente volume de escritos clínicos sobre o assunto têm origem no receio de que a ênfase nos aspectos clínicos da síndrome narcisista prejudique a utilidade do conceito para a análise social. Porém, Lasch (1983) reforça que tal decisão tem provado ser um erro, na medida em que, ao ignorarem a dimensão psicológica, tais autores também se distanciam da social. Os traços de caráter associados ao narcisismo psicológico, sob formas mais amenas, são aqueles que aparecem com bastante frequência no narcisismo sob a conotação social: dependência de admiração proveniente de outros indivíduos, combinada a medo da dependência, sensação de vazio interior, ódio reprimido sem limites e desejos insatisfeitos. Estes autores tampouco discutem as denominadas “características secundárias do narcisismo”: pseudoautopercepção, sedução calculada e humor nervoso e autodepreciativo. Privam-se, portanto, de qualquer base sobre a qual efetuar ligações entre o tipo de personalidade narcisista e certos padrões característicos da cultura contemporânea, a exemplo do temor da velhice e da morte, do senso de tempo alterado, do fascínio pela celebridade e das relações deterioradas entre homens e mulheres (Lasch, 1983).

Neste estudo, admite-se a observação de Lasch (1983) de que existe uma linha tênue entre o que se considera narcisismo clínico e aquilo que é tratado como narcisismo não patológico. Consequentemente, ao se ponderar que os traços de caráter associados ao narcisismo sob uma conotação social são aqueles que aparecem com frequência no narcisismo sob a égide clínica – porém, de forma mais amena –, considera-se imprescindível tratar de ambas as dimensões, mesmo que se reforce, ao longo desta pesquisa, que o foco se concentra no narcisismo não patológico.

2.4 Narcisismo Construtivo e Narcisismo Destrutivo

Rapier (2005) esclarece que, a partir da perspectiva de Kohut (1977) de que o narcisismo não é apenas um defeito da personalidade, mas uma parte integrante do desenvolvimento normal do indivíduo, houve uma ruptura da percepção até então consolidada de que o termo referia-se exclusivamente a um defeito ou uma patologia. A autora ressalta, no entanto, que os teóricos

que observam o narcisismo como totalmente destrutivo assumem uma postura rígida e forte objeção ao uso do termo ou conceito de narcisismo saudável. Para embasar esta prerrogativa, Rapier (2005) cita Greening (2005), que defende a inexistência de um narcisismo dito “saudável” ao afirmar que a utilização deste conceito seria equivalente a uma saudável automutilação ou psicoses induzidas por drogas saudáveis. Tais atividades poderiam resolver os problemas para a pessoa e capacitá-la a se manter viva por mais algum tempo, mas ambos seriam essencialmente autodestrutivos.

A mudança de perspectiva proposta por Kohut (1977) permitiu uma visão mais ampla do narcisismo. Nesta pesquisa, assim como tratado por Amernic e Craig (2010), os termos utilizados para descrever e classificar o narcisismo serão dicotômicos. Acompanhando a ideia de que o narcisismo é um processo ao longo da vida que sofre inúmeras transformações e possível contenção (Brown, 1998), Rapier (2005) salienta que alguns teóricos têm usado termos distintos para diferenciar indivíduos cuja autoimportância não é destrutiva, caracterizando o narcisismo como “normal” ou “saudável”, em contraposição ao “doentio”. Outras nomenclaturas são, também, utilizadas, conforme destacam Amernic e Craig (2010). Aqueles indivíduos concebidos como tendo “não muito e não muito pouco narcisismo” podem ser denominados “narcisistas construtivos” (Kets de Vries, 1994, 2004), “produtivos” (Maccoby, 2003) ou “reparadores” (Glad, 2002). Em contrapartida, aqueles com excesso de traços narcisistas são descritos como “reativos” (Kets de Vries, 1994, 2004), “destrutivos” (Lubit 2002), “não produtivos” (Maccoby, 2003), “malignos” (Glad, 2002) ou “extremos” (Duchon e Drake, 2009). Neste estudo, serão utilizadas, predominantemente, as expressões *narcisismo construtivo* e *narcisismo destrutivo*.

Níveis moderados de narcisismo, caracterizando o narcisismo construtivo, estão associados a características pessoais positivas, como confiança e determinação (Maccoby 2003). Kets de Vries e Miller (1985) complementam que, embora narcisistas ditos “construtivos” também possam ser ambiciosos, manipuladores e hipersensíveis a críticas (Kets de Vries & Miller, 1985), eles têm a suficiente autoconfiança, capacidade de adaptação e humor para ressaltar conquistas reais. Dão-se bem com os outros em decorrência de suas percepções sobre relacionamentos (Kets de Vries & Miller, 1985) e apresentam um sentimento seguro de autoestima, que os auxilia a lidar com as frustrações diárias, além de uma capacidade de introspecção e empatia (Kets de Vries, 2004; Lubit, 2002).

Para Kets de Vries (2004), narcisistas construtivos são aqueles indivíduos que tiveram a sorte de receber cuidados de pessoas que souberam dosar frustrações apropriadas na idade adequada; ou seja, frustração suficiente para desafiar, mas não tanto a ponto de sobrecarregar. Esses cuidadores foram capazes de fornecer um ambiente de apoio que levou a sentimentos de confiança básica e a um senso de controle das ações do indivíduo que se tornaria um narcisista construtivo. Pessoas expostas a tais cuidados, provenientes de pais ou parentes próximos, tendem, como adultos, a ser relativamente bem equilibradas, a ter um sentimento positivo de autoestima, capacidade de introspecção e uma perspectiva empática; e a irradiar uma sensação de vitalidade positiva.

Ainda de acordo com Kets de Vries (2004), embora narcisistas construtivos não sejam estranhos à busca pela grandeza, eles não estão à procura dela apenas para assegurar poder pessoal. Em vez disso, têm a visão de uma melhor organização ou sociedade e querem realizá-la com a ajuda de outros. Eles procuram aconselhamento e consultam outras pessoas, embora estejam preparados para tomar as decisões finais. Em cargos de liderança, narcisistas construtivos são vistos como modelos a serem seguidos e inspiram os demais não só a serem melhores no que fazem, como também a mudarem totalmente o que fazem. Narcisistas construtivos se identificam com os seguidores e os consultam, além de avançar suas causas (Glad, 2002). Segundo Maccoby (2003), seriam líderes bem sucedidos em empresas que buscam mudanças, pois se trata de um ambiente no qual são apresentadas boas possibilidades de assumir riscos e perceber potencialidades em novas tecnologias.

Narcisista destrutivo, segundo Brown (1998), é um termo utilizado para descrever um conjunto de características geralmente associadas ao narcisismo patológico, mas que se apresentam em menor quantidade e são mais amenas. Embora de conotação não patológica, tais características impactam negativamente as relações interpessoais. Por exemplo, o indivíduo narcisista destrutivo desvaloriza os outros, não possui empatia, tem um senso de direito elevado e é emocionalmente superficial. Ele pode funcionar muito bem e ser bem sucedido economicamente, mas é incapaz de formar e manter relacionamentos estáveis, o que pode ser evidenciado pelo grande número de parceiros ou de casamentos. Apesar disso, pode ser encantador quando percebe que o charme pode ser usado a seu favor (Brown, 1998).

Kets de Vries (2004) esclarece que líderes narcisistas reativos ou destrutivos não receberam os mesmos cuidados que seus pares construtivos quando crianças. Ao invés de conhecerem

uma frustração apropriada à idade, foram destinatários de falta ou excesso de estímulos ou receberam estímulos caóticos e inconsistentes. Como resultado, chegam à idade adulta com um legado de sentimentos de privação, insegurança e inadequação. Como forma de dominar seu sentimento de privação, podem desenvolver sentimentos de direito, acreditando que merecem um tratamento especial e que as regras e regulamentos são aplicáveis apenas aos outros. Com o intuito de dominar seus sentimentos de inadequação e insegurança, podem desenvolver um senso exagerado de autoimportância e de autograndiosidade e uma necessidade concomitante de admiração. Além disso, por não terem tido muitas experiências empáticas quando crianças, normalmente, não apresentam empatia; são, muitas vezes, incapazes de experimentar como os outros se sentem (Kets de Vries, 2004).

Níveis elevados de narcisismo implicam relações interpessoais e resultados disfuncionais ou destrutivos (Lubit 2002; Maccoby 2003; Kets de Vries, 2004). Líderes narcisistas destrutivos, como Adolf Hitler e Josef Stalin, são mais inclinados a projetar sua própria autoimagem desvalorizada em outras pessoas e a atacá-las, como um meio de manter uma precária estabilidade psicológica (Glad, 2002). Adicionalmente, Kets de Vries (2004) observa que indivíduos com níveis elevados de traços narcisistas se fixam em questões de poder, *status*, prestígio e superioridade. Para eles, a vida é um jogo: há vencedores e perdedores. Líderes narcisistas reativos (ou destrutivos) não estão preparados para compartilhar o poder; recusam-se a tolerar divergências e lidam mal com a crítica. Raramente consultam colegas, preferindo tomar todas as decisões por conta própria. Quando consultam os outros, essa atitude é pouco mais que ritualística. Esperam seguidores para concordar com tudo que sugerem (Kets de Vries, 2004).

As características inerentes aos narcisistas destrutivos, como a necessidade de admiração constante, podem conduzir estes indivíduos a assumirem riscos excessivos (Wallace & Baumeister 2002; Vazire & Funder 2006) e levá-los a comportamentos antiéticos quando acreditam que são merecedores de recompensas maiores do que é possível de ser obtido eticamente (Brown, Budzek & Tamborski, 2009; Brunell *et al.*, 2011) ou quando o ego deles é ameaçado pela concorrência real ou percebida (Campbell *et al.*, 2004). Altos níveis de narcisismo também estão associados a comportamentos desonestos e, empiricamente, à desonestidade acadêmica (Brown, Budzek & Tamborski, 2009; Brunell *et al.*, 2011) e à má conduta de investigação (Davis, Wester & King, 2008). Nessa linha, Johnson, Kuhn Jr., Apostolou e Hassell (2013) citam o estudo de Blickle, Schlegel, Fassbender & Klein (2006)

que analisou uma amostra de criminosos de colarinho branco. Apurou-se que eles obtiveram pontuações significativamente mais altas em uma escala de narcisismo quando comparados a um grupo de não criminosos com experiências profissionais semelhantes.

Kets de Vries (2004) destaca que líderes narcisistas destrutivos aprendem pouco com a derrota. Quando ocorrem contratempos, não assumem qualquer responsabilidade pessoal. Em vez disso, utilizam outras pessoas na organização como bode expiatório, transferindo a culpa a eles. Mesmo quando as coisas estão indo bem, podem ser cruéis e verbalmente abusivos com seus subordinados, além de serem propensos a explosões de raiva quando contrariados. Da mesma forma, consideram-se vítimas de ataque pessoal e reagem com explosão quando os seguidores se rebelam contra sua visão distorcida do mundo. Tais "birras", reconstituições de comportamentos da infância, têm origem em sentimentos anteriores de impotência e humilhação. Dado o poder que agora têm, o impacto de sua raiva em seu ambiente imediato pode ser devastador (Kets de Vries, 2004).

Neste estudo, admite-se a segregação do narcisismo não patológico em seus aspectos positivo (saúdável, construtivo) e negativo (destrutivo), porém o foco da investigação não consiste em analisar se os participantes da pesquisa apresentam traços de narcisismo extremo ou apenas níveis baixos e intermediários. Leva-se em conta apenas se níveis mais elevados de narcisismo estão associados às demais variáveis analisadas. Ou seja, se, à medida que aumentam as pontuações na escala de narcisismo, são observadas variações nestas variáveis, detalhadas no tópico referente à abordagem metodológica.

Não se tem a pretensão de classificar os indivíduos como “narcisistas saudáveis” ou como “narcisistas destrutivos”, principalmente levando-se em consideração que tais rótulos não podem ser considerados fixos ou definitivos. Embora alguns estudos tenham arbitrado um ponto de corte para segregar indivíduos com traços de personalidade narcisista mais acentuados e aqueles com traços menos acentuados, a exemplo das pesquisas de Rhodewalt e Morf (1998), que consideraram como pouco narcisistas indivíduos com pontuação igual ou inferior a 14 pontos no NPI e como muito narcisistas aqueles com pontuação igual ou superior a 20 pontos; de Morf, Weir e Davidov (2000), que segregaram os respondentes em “muito narcisistas” ou “pouco narcisistas” conforme sua pontuação no NPI se configurasse no terço superior ou no inferior da escala; e de Bogart, Benotsch e Pavlovic (2004), cujo efeito do narcisismo foi considerado “baixo” no caso de um desvio-padrão abaixo da média de

pontuação no NPI e “alto” no caso de um desvio-padrão acima da média de pontuação no NPI. Neste estudo, mantém-se o posicionamento de Miller e Campbell (2010) de que não há qualquer ponto de corte reconhecido para segregar traços narcisistas entre o que é considerado "normal" e níveis considerados excessivos.

O que se pretende é realizar um estudo preliminar que suscite discussões a respeito da relevância de identificar tendências narcisistas em estudantes no cenário brasileiro. O intuito é iniciar um debate sobre possíveis estratégias que minimizem os efeitos negativos do narcisismo elevado no ambiente acadêmico, tendo em vista que aspectos relacionados a superestimação do desempenho, dificuldade em adiar gratificações e reações negativas a falhas, dentre outros, podem resultar em obstáculos à aprendizagem, o que, em última instância, pode contribuir, inclusive, para a evasão acadêmica.

2.5 Narcisismo Individual e Narcisismo Coletivo

Conforme destacado por Lasch (1983), a psicanálise lida com indivíduos, não com grupos. Para o autor, os esforços no sentido de generalizar descobertas clínicas sobre o comportamento coletivo sempre esbarram na dificuldade de que os grupos têm vida própria. A mente coletiva, caso haja efetivamente tal coisa, reflete as necessidades do grupo como um todo, não as necessidades psíquicas do indivíduo, as quais, de fato, têm de subordinar-se às exigências do viver coletivo. Ao fazer uma análise veemente de casos individuais, que estão presentes mais na evidência clínica do que em impressões do senso comum, a psicanálise fornece informações sobre as operações internas da própria sociedade, justamente pelo ato de dar as costas à sociedade e de imergir-se no inconsciente individual (Lasch, 1983). No entanto, o indivíduo não existe fora do campo social.

Explica Freud (1921/1996):

O contraste entre a psicologia individual e a psicologia social ou de grupo, que à primeira vista pode parecer pleno de significação, perde grande parte de sua nitidez quando examinado mais de perto. É verdade que a psicologia individual relaciona-se com o homem tomado individualmente e explora os caminhos pelos quais ele busca encontrar satisfação para seus impulsos instintuais; contudo, apenas raramente e sob certas condições excepcionais, a psicologia individual se acha em posição de desprezar as relações desse indivíduo com os outros. Algo mais está invariavelmente envolvido na vida mental do indivíduo, como um modelo, um objeto, um auxiliar, um

opponente, de maneira que, desde o começo, a psicologia individual, nesse sentido ampliado mas inteiramente justificável das palavras, é, ao mesmo tempo, também psicologia social (Freud, 1921/1996, p. 81).

Nessa mesma linha, Lasch (1983) observa que toda sociedade reproduz sua cultura – suas normas, suas presunções subjacentes, seus modos de organizar as experiências – no indivíduo, sob a forma da personalidade. Em consonância com o que afirma Durkheim, a personalidade é o indivíduo socializado. O processo de socialização, efetuado primordialmente pela família e, secundariamente, pela escola e por outros indivíduos atuantes na formação do caráter, modifica a natureza humana para que esta se submeta às normas sociais dominantes. Cada sociedade tenta resolver a crise universal da infância – o trauma da separação da mãe, o medo do abandono, a dor de competir com outros pelo amor da mãe – à sua maneira. A forma pela qual ela lida com estes eventos psíquicos produz um modo característico de personalidade, um modo característico de deformação psicológica, por meio dos quais o indivíduo reconcilia-se com a privação dos instintos e submete-se às exigências da existência social (Lasch, 1983).

Em síntese, embora a psicologia se dedique ao homem individualmente, não há como desprezar as relações que ele estabelece com os outros. Desse modo, a psicologia social não é de natureza distinta da psicologia individual, podendo ser encontrada nela de alguma forma (Freud, 1921/1996).

Quando se trata da temática do narcisismo inserida nos contextos individual e/ou coletivo, Mariani (2008) remete aos estudos de Lowen (1983), para quem não se deve incorrer no erro de imaginar tais esferas como níveis estanques ou, mesmo, distantes entre si. Ao contrário. Assim como o indivíduo narcisista investe a maior parte de sua energia na composição e manutenção de uma imagem, desconsiderando as demandas mais profundas do seu corpo e da sua essência, a sociedade (ou a cultura) constrói-se na base do desrespeito ao próprio ser humano e ao meio ambiente (Mariani, 2008).

Mariani (2008), ainda se pautando nos trabalhos de Lowen (1983), acrescenta que o autor concebe o narcisismo, concomitantemente, como uma condição individual e como uma condição cultural. Em relação ao nível individual, destacam-se o investimento exagerado em uma imagem de si e a indiferença do narcisista quanto aos próprios sentimentos e aos sentimentos das outras pessoas. Como condição cultural, o narcisismo é descrito como “perda dos valores humanos”, representada pela carência dos valores éticos e morais, pelo

desinteresse apresentado em relação a questões ambientais e de qualidade de vida e pela quase absoluta falta de solidariedade social e preocupação com os semelhantes (Lowen, 1983, p. 9).

Quando a riqueza ocupa uma posição mais elevada que a sabedoria, quando a notoriedade é mais admirada que a dignidade, quando o êxito é mais importante que o respeito por si mesmo, a própria cultura sobrevaloriza a ‘imagem’ e deve ser considerada narcisista (Lowen, 1983, p. 9).

Logo, pode-se afirmar que “o narcisismo cultural e o individual se retro alimentam” (Mariani, 2008, p. 2).

Para Zavala, Cichocka, Eidelson e Jayawickreme (2009), o narcisismo coletivo é uma forma alternativa de narcisismo, em que a maioria das características do narcisismo individual são válidas, mas manipuladas para incorporar a ideia de grupo. Destarte, a concepção de um amor próprio excessivo ou inflado e uma visão grandiosa de si dependente de validação externa contínua (Raskin & Terry, 1988; Rhodewalt & Morf, 1995; Morf & Rhodewalt, 2001), que constituem a identidade pessoal de um indivíduo narcisista, pode se expandir para suas identidades coletivas (Zavala, Cichocka, Eidelson & Jayawickreme, 2009). Ademais, os grupos que exibem um narcisismo coletivo – de forma similar ao que ocorre a um narcisista individual – requerem validação externa.

Analogamente, Hornsey (2003) afirma que o narcisismo coletivo é visto como uma extensão do narcisismo individual para os aspectos sociais do self, entendido como aquilo que define a pessoa em sua individualidade e subjetividade – ou seja, a sua essência social. É um grupo, ao invés de um eu individual, que é idealizado. Narcisistas coletivos podem ver grupos como extensões de si mesmos e esperar que todos reconheçam não só a sua grandeza individual, mas também a proeminência de seus grupos (Zavala, Cichocka, Eidelson & Jayawickreme, 2009). No entanto, Zavala, Cichocka, Eidelson e Jayawickreme (2009) ressaltam que a idealização narcísica de um grupo pode ser uma estratégia para proteger um ego fraco e ameaçado, possibilidade esta sugerida por Adorno (1998).

Crochík (1999) salienta que o narcisismo coletivo se apropria do narcisismo individual. E, se este é uma forma de adaptação à realidade intensificada do século, devem ser poucas as exceções de massas constituídas de indivíduos que aderiram a elas por motivos racionais. Adicionalmente, o autor reforça que, em busca do êxito grupal, pôde-se observar, de maneira

geral, que o narcisismo individual deu lugar ao narcisismo grupal. Assim, entende-se que, à medida que o vínculo libidinal com os objetos foi se estabelecendo no grupo, no âmbito da dinâmica do jogo-relacional, houve a possibilidade de uma compensação ao ataque narcísico. Freud (1921/1996) explica que os indivíduos do grupo comportam-se como se fossem uniformes, toleram as peculiaridades de seus demais membros, igualam-se a eles e não sentem aversão por eles.

Da relação entre o líder e o grupo surge, ainda, o fenômeno do “narcisismo das pequenas diferenças” (Freud, 1976; 1986), que se refere à possibilidade da cessação da hostilidade no grupo quando existe um alvo externo a ele, para o qual aquela hostilidade pode ser dirigida. Quanto maior a diferença entre o grupo ao qual o indivíduo pertence e aquele que é hostilizado, maior é a agressão voltada a este último. Esse fator, segundo observado por Crochík (1999), sustenta a afirmação de Adorno (1969) de que os movimentos nacionalistas de cunho fascista se utilizam do narcisismo individual.

2.6 A Linguagem Contábil e o Narcisismo

Apesar de todo seu sofrimento íntimo, o narcisista possui uma série de traços que permitem seu sucesso em instituições burocráticas, as quais valorizam a manipulação de relações interpessoais, desencorajam a formação de ligações pessoais profundas e, simultaneamente, dão ao narcisista a aprovação de que ele precisa para validar sua autoestima. Conquanto possa recorrer a terapias que prometem dar sentido à vida e superar seu senso de vazio, em sua carreira profissional o narcisista, com frequência, goza de sucesso considerável (Lasch, 1983). Assim, no contexto empresarial muitos *Chief Executive Officer* (CEO) apresentam traços de narcisismo destrutivo, realizando escolhas contábeis e práticas de gerenciamento de resultados para auferir determinado desempenho, defender seus egos e preservar a autoestima (Brown, 1997).

O indivíduo narcisista, na perspectiva cultural, apresenta, dentre outras características: reconhece a pouca utilidade dos dogmas de pureza ética; mostra-se ferozmente competitivo em seu desejo constante de aprovação e reconhecimento; e revela-se como alguém ganancioso, no sentido de que seus desejos não têm limites (Lasch, 1983). Tais características podem impactar substancialmente o ambiente de trabalho, acarretando a possibilidade de estimular práticas desonestas.

Duchon e Drake (2009) afirmam que o narcisismo extremo está associado a condutas antiéticas, na medida em que uma organização extremamente narcisista (presumivelmente liderada por um CEO demasiadamente narcisista) tende a se comportar de forma antiética para atingir o sucesso, em termos tanto de lucros quanto de reputação. Tal comportamento surge porque as organizações extremamente narcisistas (e, presumivelmente, seus gestores) tornam-se obcecadas em utilizar senso de direito, autoengrandecimento, negação e racionalizações para justificar seus atos.

Duchon e Drake (2009, p. 305-306) ressaltam que entidades com esta característica

[...] não são intencionalmente antiéticas – elas são propensas a apresentar programas de ética formais – mas preocupações sobre ética, ou mesmo sobre questões legais, recebem pouca atenção. Tais culturas, a exemplo da Enron, Salomon Brothers, ou Arthur Andersen, podem resultar em comportamentos antiéticos ou ilegais, e esses comportamentos se tornam parte da vida cotidiana; tornam-se normais. A organização, então, usa formalmente mecanismos de defesa (racionalizações, negação, direito, etc) para defender e justificar o seu comportamento porque o comportamento antiético é agora parte da identidade coletiva ("isto é o que somos; isto é o que fazemos"), que deve ser preservada.²

Schwartz (1991) argumenta que a existência de narcisismo em um nível elevado ajuda a explicar, também, a decadência corporativa. Para o autor, a ideia da organização representa um ideal de ego. Isso significa que os indivíduos redefinem-se como parte de uma organização concebida como perfeita. Desse modo, a imagem perfeita de uma entidade seria aquela em que os membros estão perfeitamente integrados em uma coletividade que está perfeitamente adaptada a seu ambiente. A organização ideal, portanto, representa um projeto para o regresso ao narcisismo. Dada a importância de manter a crença na possibilidade de alcançar a imagem de uma organização ideal, estas entidades, muitas vezes, tentam obter uma forma de preservar a ilusão da organização ideal em face da possibilidade do fracasso. A tentativa de gerir uma organização impondo essa ilusão é o que Schwartz (1991, p. 252) denomina "totalitarismo organizacional".

² “[...] are not intentionally unethical – they are likely to have formal ethics programs – but concerns about ethical, or even legal, behavior will receive little more than lip service. Such cultures, like those at Enron, Salomon Brothers, or Arthur Andersen, can then drift into unethical or illegal behavior, and these behaviors become part of everyday life; they become normal. The organization then formally uses the defense mechanisms (rationalizations, denial, entitlement, etc.) to defend and justify its behavior because unethical behavior is now part of the collective identity (“this is who we are; this is what we do”), which must be preserved”.

Organizações tentam essa imposição de modos distintos, seja por meio da retenção de informações para criar a imagem de que a entidade é mais eficaz do que realmente é (Klein & Ritti, 1984), seja pela imposição de padrões de fala e comportamento que fazem com que os integrantes da organização pareçam mais integrados do que o são na realidade, seja, ainda, pela atribuição de que os problemas da empresa decorrem de forças que não dependem dela. Essa manipulação simbólica acaba ocasionando a perda da racionalidade e o retorno do narcisismo, o que, em última instância, leva à ineficácia organizacional generalizada e sistêmica (Schwartz, 1991).

Em suma, infere-se que

[...] (1) o totalitarismo organizacional e a decadência organizacional, que aparecem pela primeira vez para nós como problemas sistêmicos que dizem respeito à organização estão relacionados, em sua raiz, a problemas existenciais, morais e até mesmo espirituais que dizem respeito ao indivíduo; e (2) estes problemas em nível individual se tornam problemas sistêmicos para a organização quando o poder organizacional é utilizado para efetuar esta transformação³ (Schwartz, 1991, p. 265-266).

Tendo em vista que os CEOs têm ampla oportunidade de influenciar a escolha de políticas contábeis, de envolver-se em práticas de "contabilidade criativa" e de inflar os resultados financeiros reportados, a fim de satisfazer seu ego e aumentar sua autoestima, a linguagem e as medidas contábeis (lucro líquido, lucro por ação, taxa de retorno sobre o investimento, etc) podem ser consideradas facilitadoras para o exercício de comportamentos caracterizados como narcisistas (Amernic & Craig, 2010). Esses comportamentos, embora, a princípio individuais, podem, conforme preconizado por Schwartz (1991), tornar-se sistêmicos para a organização. Tal conclusão corrobora o estudo de Chatterjee e Hambrick (2007), no qual se encontraram evidências empíricas de que CEOs narcisistas tendem a gerar um desempenho mais extremo – maior quantidade de grandes vitórias e grandes perdas – do que suas contrapartes menos narcisistas. Assim, os autores encontraram forte indício de uma associação entre gestor narcisista e grandes flutuações nos retornos anuais reportados pelas empresas.

³ “[...] (1) organizational totalitarianism and organizational decay, which first appeared to us as systemic problems that concern the organization are at their root existential, moral, even spiritual problems which concern the individual; and (2) these problems at the individual level become systemic problems for the organization when organizational power is used to effect this transformation”.

Apesar de a linguagem contábil poder ser considerada facilitadora para o exercício de comportamentos caracterizados como narcisistas (Amernic & Craig, 2010), episódios contínuos envolvendo escândalos éticos e de regulamentação não têm diluído a potência desta como uma linguagem mundialmente aceita no ambiente corporativo. Isso deve-se, em parte, à sanção social da contabilidade decorrente da implementação de princípios contábeis geralmente aceitos (GAAP), além da certificação por auditores e das tentativas de reforma por parte dos profissionais da área e do Congresso dos EUA (por exemplo, a Lei Sarbanes-Oxley, 2002). Desse modo, apesar das possíveis críticas feitas à profissão em decorrência dos escândalos já mencionados (*Enron*, *Global Crossing*, *Qwest*, *HealthSouth*, *Petrobrás*), a linguagem contábil continua moldando o caminho de gestores quando estes necessitam falar ou escrever sobre o desempenho financeiro das entidades em que atuam (Amernic & Craig, 2010).

Tal fato ocorre porque a contabilidade cumpre pelo menos três papéis de comunicação e de governança especialmente marcantes para CEOs: primeiro, as metas de desempenho baseadas em contabilidade ajudam a definir os bônus de um CEO e o sistema de recompensa, afetando a forma como este gestor descreve e discute a *performance* contábil da empresa; segundo, os CEOs têm o poder de exercer influência significativa sobre as políticas que estão na base da linguagem contábil e, conseqüentemente, podem influenciar as demonstrações financeiras da sua corporação; e terceiro, quando um indivíduo é nomeado CEO de uma empresa, há um amplo potencial para que assuma como pessoais as metas contábeis, considerando os resultados advindos da contabilidade financeira como um cartão ou relatório pessoal – ou seja, há a possibilidade de o indivíduo não conseguir desvincular o sucesso ou o fracasso da companhia do sucesso ou fracasso pessoal. Esta última observação pode se tornar um problema de grandes proporções quando se consideram gestores com elevados traços de personalidade narcisista (Amernic & Craig, 2010). O problema é que existem razões plausíveis para presumir que a maioria dos CEOs apresenta tendências narcisistas.

Kets de Vries (2004, p. 15) afirma:

Uma dose sólida de narcisismo é um pré-requisito para qualquer pessoa que espera subir ao topo de uma organização. O narcisismo oferece aos líderes uma base para a convicção sobre a justiça de sua causa. A convicção do líder narcisista de que seu grupo, organização ou país tem uma missão especial inspira lealdade e identificação entre o grupo; a força (e mesmo a inflexibilidade) da visão de mundo de um líder narcisista fornece aos seguidores algo para se identificarem e se agarrarem.

Narcisismo é uma droga tóxica, no entanto. Embora seja um ingrediente-chave para o sucesso, não demora muito antes que o líder sofra de overdose.⁴

Essa opinião é corroborada por Lubit (2002), que, baseado nos estudos de Kernberg (1998) e Kets de Vries (1993), salienta que um número significativo de gestores têm um grau de narcisismo destrutivo em suas personalidades. Uma explicação é que certos traços de personalidade comuns (não encontrados exclusivamente no narcisismo destrutivo) ajudam as pessoas a subirem dentro de estruturas de gestão, incluindo: altos níveis de autoconfiança, entusiasmo e vontade implacável para alcançar prestígio e poder. Gerentes narcisistas destrutivos também são frequentemente bem-sucedidos em políticas organizacionais. Eles podem ser superiores em charme, manipular as pessoas e forjar relações superficiais. Sua crueldade, unidade, capacidade de tomar decisões difíceis e rápida capacidade de gerar entusiasmo nos outros os auxiliam a subir os degraus do poder e a serem eficazes em alguns aspectos da liderança.

Outra questão a ser considerada é que CEOs extremamente narcisistas se remetem a informações e medidas provenientes da contabilidade financeira em seus discursos sobre responsabilidade corporativa. Dessa forma, torna-se relevante que auditores, analistas, reguladores e demais *stakeholders* monitorem a linguagem dos CEOs para detectar sinais de narcisismo extremo (Amernic & Craig, 2010). Na medida em que exista um acompanhamento mais próximo da linguagem dos CEOs (incluindo a linguagem contábil destes) para detectar sinais óbvios de narcisismo, podem-se visualizar benefícios nas áreas de planejamento de sucessão, imagem corporativa e governança corporativa (Amernic & Craig, 2007).

A percepção de auditores em relação a clientes narcisistas, por exemplo, foi investigada no estudo de Johnson, Kuhn Jr., Apostolou e Hassell (2013). De acordo com os autores, normas de auditoria relacionadas a fraudes incorporam o triângulo da fraude, um quadro conceitual que liga três grupos de elementos: motivação, pressão e incentivo; oportunidade; e atitudes, conjunto de valores e características pessoais.

⁴ “A solid dose of narcissism is a prerequisite for anyone who hopes to rise to the top of an organization. Narcissism offers leaders a foundation for conviction about the righteousness of their cause. The narcissistic leader's conviction that his or her group, organization, or country has a special mission inspires loyalty and group identification; the strength (and even inflexibility) of a narcissistic leader's worldview gives followers something to identify with and hold on to. Narcissism is a toxic drug, however. Although it is a key ingredient for success, it does not take much before a leader suffers from an overdose”.

As normas de auditoria incluem exemplos específicos de fatores de risco de fraude (*red flags*) para cada um dos elementos do triângulo da fraude, mas nota-se a dificuldade inerente de identificar fatores de risco relacionados a atitudes ou características pessoais. Características comportamentais consistentes com o narcisismo exibidas pelos clientes gestores podem fornecer indicações observáveis para auditores de aumento do risco de fraudes relacionadas ao terceiro grupo. Nesse sentido, ao selecionarem 101 auditores ligados a vários escritórios nos Estados Unidos e ao procederem à identificação de clientes narcisistas, Johnson, Kuhn Jr., Apostolou e Hassell (2013) encontraram avaliações significativamente mais elevadas de risco de fraude quando um cliente foi descrito como apresentando características narcísicas.

Em síntese, grandiosidade, desvalorização de subordinados, senso de direito e falta de valores de CEOs extremamente narcisistas podem comprometer o desempenho no longo prazo de sua unidade de negócio (Johnson, Kuhn Jr., Apostolou & Hassell, 2013); níveis elevados de narcisismo em gestores estão associados a desempenho financeiro corporativo extremo e volátil; CEOs narcisistas são menos sensíveis a medidas objetivas de desempenho corporativo negativo (Chatterjee & Hambrick, 2007, 2011); e o narcisismo extremo tem sido associado a comportamentos antiéticos ou fraudulentos (Blickle, Schlegel, Fassbender & Klein, 2006).

Este último item merece destaque quando se consideram não apenas gestores, mas também estudantes de contabilidade diretamente envolvidos com ambientes e informações teóricas relacionadas a fraudes contábeis. Torna-se relevante, portanto, investigar a presença de traços de personalidade narcisista desde o contexto acadêmico, tendo em vista que isso pode impactar, além da aprendizagem do indivíduo dentro da universidade, sua futura carreira profissional.

2.7 O Narcisismo no Ambiente Acadêmico

Apesar das controvérsias acerca das mudanças nos níveis de narcisismo ao longo das últimas décadas, especificamente em pessoas com idade de frequentar uma universidade, há ambientes lógicos em que o narcisismo tem a capacidade de ser cultivado entre os estudantes. Esta questão é relevante porque os indivíduos em idade universitária são os futuros líderes e porque o narcisismo é prejudicial tanto para a sociedade como um todo como para os alunos narcisistas, que podem se tornar mal sucedidos em seus esforços acadêmicos e em outras esferas da vida pessoal e profissional (Hudson, 2012).

Avara, Hanson e Kater (2010) destacam que traços de narcisismo subclínico podem ser medidos com base na aplicação do Inventário da Personalidade Narcisista (NPI; Raskin & Terry, 1988), que envolve características já mencionadas, como: vaidade, senso de superioridade, desejo de *status* e poder e sentimentos de direito (Raskin & Terry, 1988; Rhodewalt & Morf, 1998; Campbell *et al.*, 2004; Budzek & Tamborski, 2009; Menon & Sharland, 2011). A maioria das pesquisas sobre o narcisismo envolvendo estudantes universitários se concentrou em analisar as tendências narcisistas medidas pelo NPI, instrumento de comprovada consistência interna, que apresenta coeficiente alpha de Cronbach similar em diferentes estudos: 0,80 no de Kansi (2003); 0,85 no de Kubarych, Deary e Austin (2004); e 0,875 no de Velov, Gojković e Đurić (2014).

As tendências medidas pelo NPI envolvem menos angústia emocional e mais extroversão do que está especificado na descrição do transtorno de personalidade narcisista (NPD) na perspectiva clínica (Weikel, Avara, Hanson & Kater, 2010). Na pesquisa de Kubarych, Deary e Austin (2004), 338 estudantes de graduação (174 homens e 164 mulheres) de uma universidade escocesa foram convidados a responder questionários contendo um conjunto de medidas de traços de personalidade, dentre elas a versão do NPI com 40 itens. Nos estudos de Corry, Merritt, Mrug e Pamp (2008) e Ackerman *et al.* (2011), este também foi o instrumento utilizado para identificar tendências narcisistas. Na primeira pesquisa, foram analisados 1448 estudantes de graduação (736 do gênero feminino e 712 do gênero masculino) matriculados em um curso de introdução à psicologia de uma universidade dos Estados Unidos. Na segunda pesquisa, a análise contemplou 19.001 estudantes universitários (64% da amostra composta por mulheres) matriculados em uma universidade no norte da Califórnia.

Segundo Baker (1979), o insucesso escolar, muitas vezes, acontece com os estudantes universitários considerados narcisistas. Robins e Beer (2001), ao realizarem um estudo com indivíduos que entraram na universidade com crenças excessivamente positivas sobre sua capacidade acadêmica, a fim de verificar se estes eram mais felizes e bem sucedidos no ambiente universitário do que estudantes com crenças precisas ou autodecrescentes, observaram que ao longo dos anos da faculdade os alunos narcisistas tendiam a tornar-se cada vez mais infelizes e menos ocupados com seus estudos e que eles poderiam ser muito inteligentes, mas não atingiam seu pleno potencial, especialmente no ambiente da universidade.

Hudson (2012) cita, também, os estudos de Vigilante (1983) e de Bembenutty (2007). Vigilante (1983) aplicou um questionário que tratava sobre problemas do cliente, papel profissional, experiências do aluno e processo educativo a 169 estudantes de serviço social cursando o final do primeiro ano do curso de pós-graduação. O autor verificou que estudantes que apresentavam traços de personalidade narcisista demandavam um tempo maior para aprender os conteúdos do que seus pares não narcisistas. Bembenutty (2007), ao analisar 364 estudantes universitários matriculados em cursos de introdução à psicologia, verificou que aqueles que apresentavam traços de personalidade narcisista mais elevados, em contraste com os estudantes não narcisistas, exibiam maior dificuldade para definir metas e motivar-se para completar seus trabalhos.

Hudson (2012) menciona que existem alguns aspectos fundamentais da personalidade narcisista que podem resultar em obstáculos à aprendizagem, conduzindo, em última instância, ao fracasso escolar. Entre estes, o autor destaca: dificuldade para procurar aconselhamento; ausência da prorrogação de gratificações; superestimação do desempenho; e reações negativas a falhas. Estes aspectos serão tratados a seguir. Porém, ressalta-se que este estudo concentra-se nos aspectos relacionados ao desempenho e às reações negativas a falhas que, em uma análise mais específica, podem resultar em comportamentos academicamente desonestos.

2.7.1 O Narcisismo e a Dificuldade para Procurar Aconselhamento

O corpo docente, de certo modo, é o pilar que sustenta uma educação de qualidade (Cornachione Jr., 2004). Apesar de limitada por questões associadas a programa, conteúdo, tempo predeterminado, normas internas e infraestrutura da instituição, é a interação entre o professor e o aluno a responsável por dirigir o processo educativo (Santos, 2001). Para Santos (2001), a maneira como essa interação se desenvolve é que permitirá que a aprendizagem do estudante seja mais ou menos facilitada e orientada para uma ou outra direção.

De acordo com Hudson (2012), a interação professor-aluno é, geralmente, positiva e importante no processo de ensino em uma universidade. Essa interação pode auxiliar os alunos tanto academicamente como profissionalmente e desempenha papel de destaque em seu sucesso acadêmico.

Bjorkland, Parente e Sathiyathan (2002) ressaltam que estudantes que estão em contato mais frequente com membros do corpo docente e recebem mais *feedback* sobre seu desempenho melhoram a comunicação em grupo, a competência em seu campo específico, a consciência sobre a sua futura ocupação e as habilidades gerais de resolução de problemas.

As interações entre o corpo docente e o discente podem, portanto, ser cruciais no desenvolvimento acadêmico dos alunos e aumentar sua motivação e realização, de modo que universidades que promovem ativamente contato próximo e frequente entre seus alunos e membros do corpo docente são mais propensas a colher uma série de benefícios de tais iniciativas (Komarraju, Musulkin & Bhattacharya, 2010). Salienta-se, ainda, que, embora a maioria das interações com professores ocorra dentro da sala de aula, estudantes que experimentam interações informais tendem a ser mais motivados e envolvidos ativamente no processo de aprendizagem (Thompson, 2001). Komarraju, Musulkin e Bhattacharya (2010) seguem esta mesma linha, argumentando que os alunos que não desenvolvem uma relação com os professores podem experimentar uma falta de motivação.

Considerando tais constatações, uma dificuldade se torna premente para estudantes narcisistas: sua incapacidade de aceitar qualquer *feedback* crítico. Isso torna improvável que alunos com tal característica busquem maior interação com os professores fora da sala de aula, evitando que críticas abalem seu ego inflado. Pouca interação com professores resulta em estudantes menos motivados (Thompson, 2001; Komarraju, Musulkin & Bhattacharya, 2010) e com menos habilidade nas comunicações em grupo e nas resoluções de problemas (Bjorkland, Parente & Sathiyathan, 2002), dentre outros aspectos, o que pode prejudicar o processo de aprendizagem (Hudson, 2012).

Mesmo que os docentes não possam estar sempre cientes disso, sua interação com os estudantes pode ter uma influência de longo alcance sobre estes últimos, sendo um forte motivador e indicador de aprendizagem (Christensen & Menzel, 1998).

Sobre esta questão, Hudson (2012, p. 24-25) afirma:

É claro que este é um problema para estudantes com alto grau de narcisismo. Estudantes narcisistas estão em um ciclo destrutivo no qual não podem aceitar críticas ou *feedback* sem se tornar defensivos, e por isso não procuram orientação acadêmica de professores. No entanto, o fato de não procurarem os professores pode fazer com

que se sintam alienados e menos motivados, o que por sua vez afeta suas chances de sucesso acadêmico.⁵

Caso um estudante narcisista apresente desempenho abaixo da média, por exemplo, Hudson (2012) observa que é pouco provável que ele busque ajuda, uma vez que é rico em autoconfiança externa, e manter essa impressão exige que não se busque auxílio. O autor ressalta que interagir com professores de forma construtiva é uma parte essencial do sucesso acadêmico. Estudantes narcisistas ao considerarem até mesmo uma crítica suave um grande problema perdem esse aspecto importante durante sua educação. Muito provavelmente, isso afeta negativamente seu desempenho acadêmico.

2.7.2 O Narcisismo e a Ausência da Prorrogação de Gratificações

Um modelo de adiamento ou prorrogação da gratificação foi proposto por Mischel e Ebbesen (1970) para o estudo do autocontrole. No procedimento típico de tal modelo, há uma situação de escolha em que o participante pode esperar por um período de tempo mais longo em uma sala experimental até que o pesquisador volte para receber a recompensa de maior magnitude ou pode emitir uma resposta, como tocar uma campainha, para chamar o experimentador, interromper o tempo de espera e receber uma recompensa de menor magnitude, porém mais imediata. Este aspecto psicológico, segundo Hudson (2012), também pode conceituar uma estratégia de aprendizagem importante para alcançar o sucesso acadêmico. Por exemplo, um bom aluno pode deixar de ir a um show para ficar em casa estudando para uma avaliação. Dessa forma, ele, provavelmente, irá conseguir uma nota superior no exame. Nesse aspecto, o próprio ato de estudar significou uma prorrogação da gratificação.

De acordo com Bembenutty e Karabenick (1998), inicialmente, Mischel e Mischel (1983) viram a prorrogação da gratificação como uma habilidade, ou competência, que as crianças desenvolvem ao longo do tempo, aprendendo estratégias de adiamento relevante, como imaginar uma meta temporalmente remota, além de ampliar capacidades de autoverbalização e controle de atenção. Outros se concentraram no adiamento de gratificações como uma disposição de personalidade (Funder, Block, & Block, 1989). De modo geral, postergar uma gratificação pode ser considerada uma atividade controlável, embora nem sempre consciente

⁵ “It is clear that this is a problem that students high in narcissism face. Narcissistic students are in a destructive cycle where they cannot accept criticism or feedback without becoming defensive, and so do not seek academic guidance from professors. However, not going to professors may make them feel alienated and less motivated which in turn affects their chances of academic success”.

(Cantor & Langston, 1989), em que operações cognitivas e determinantes motivacionais se organizam para cumprir metas (Pressley & McCormick, 1995). Basicamente, refere-se à escolha entre uma gratificação imediata e uma gratificação posterior, a princípio, superior (Bembenutty e Karabenick, 1998).

Bembenutty e Karabenick (2004) sugerem que os estudantes estrategicamente adiam gratificações imediatas para decretar recompensas acadêmicas que são temporariamente distantes, mas muito valiosas. Os autores postulam que o adiamento da gratificação é uma estratégia de aprendizagem semelhante ao automonitoramento e à regulação do esforço, referindo-se à disposição dos alunos em renunciar a uma opção imediatamente disponível em favor de uma alternativa que será obtida em um intervalo de tempo maior. A prorrogação da gratificação em situações acadêmicas é necessária aos estudantes para guiar seu comportamento nas atividades de aprendizagem sem um estímulo coercitivo externo. Para Pressley (1983), isso pode facilitar a aprendizagem e o processamento de informações entre os alunos, resultando em implicações importantes para a educação e o desempenho acadêmico. Desse modo, recomenda que os estudantes devam ser treinados para prorrogar a gratificação e exercer o autocontrole.

Bembenutty e Karabenick (2004) esclarecem que a decisão do aluno de adiar a gratificação depende não apenas da atratividade do estudo (por exemplo, se é interessante), mas também do seu valor utilitário. Valor utilitário é uma função de quanto o estudante acredita que o fato de ser bem sucedido em um teste e obter notas altas está associado a uma educação valiosa e a resultados profissionais que são, temporal e psicologicamente, remotos. Entender o adiamento da gratificação, portanto, implica a consideração de crenças ou orientações para o futuro, incluindo a perspectiva de tempo futuro do estudante (Klineberg, 1968; Husman & Lens, 1999). A partir desta perspectiva, a prorrogação da gratificação é interpretada como uma autoestratégia de aprendizagem, que, juntamente com as crenças facilitadoras sobre o futuro, aumenta a probabilidade de completar tarefas acadêmicas (Bembenutty & Karabenick, 2004).

Quanto às investigações empíricas acerca do assunto, podem-se citar os estudos de Mischel, Shoda e Peake (1988), Bembenutty e Karabenick (1998), Bembenutty (1999) e Bembenutty (2007). Os primeiros avaliaram uma série de experimentos que investigaram o comportamento de crianças na pré-escola quanto ao adiamento de gratificações e, uma década depois, analisaram 95 destas crianças, já adolescentes. Os autores concluíram que as crianças

que optaram por adiar a gratificação quando pré-escolares anos mais tarde mostraram-se, acadêmica e socialmente, mais competentes do que aquelas que preferiram gratificação imediata. Especificamente, aquelas que foram capazes de esperar mais tempo por uma recompensa aos quatro ou cinco anos se tornaram adolescentes cujos pais classificaram como, acadêmica e socialmente, mais competentes, verbalmente fluentes, racionais, atenciosos e capazes de lidar bem com a frustração e estresse.

Bembenutty e Karabenick (1998) examinaram a pretensão de 369 estudantes de psicologia em prorrogar a gratificação em ambientes acadêmicos. Para tal, desenvolveram a escala *Academic Delay of Gratification Scale* (ADOGS), que continha itens para identificar a propensão dos respondentes em adiar gratificações. Os resultados demonstraram uma extensa rede de associações entre a prorrogação da gratificação e o uso de estratégias de aprendizagem, especialmente em relação a gestão de tempo, ambiente de estudo e esforço. Concluíram que os alunos que adiaram a gratificação também tenderam a exercer controle sobre outros aspectos do seu ambiente de aprendizagem. Por exemplo, aqueles que prorrogaram a gratificação imediata, como ficar na biblioteca à noite antes de uma prova em detrimento de festejar com os amigos também foram mais propensos a organizar sua programação de estudo e a estrutura das características físicas do seu ambiente de trabalho e continuaram a exercer esforço mesmo quando as tarefas acadêmicas eram desinteressantes. Em outras palavras, o atraso de gratificação está entre as ferramentas estratégicas que os estudantes bem-sucedidos utilizam para realizar tarefas acadêmicas (Bembenutty & Karabenick, 1998).

Bembenutty (1999) analisou o comportamento de 102 estudantes universitários matriculados em cursos de matemática em relação ao adiamento de gratificações, também mediante a aplicação da ADOGS. Os resultados permitiram inferir que a prorrogação da gratificação e seus determinantes motivacionais diferem em função de duas orientações principais: para as tarefas e para o desempenho. Desse modo, o estudante altamente orientado para tarefas se concentra nos desafios dos trabalhos escolares, procurando dominar a atividade, a fim de saber executá-la. Já a orientação para o desempenho caracteriza-se pelo engajamento do aluno nas atividades escolares, de forma a demonstrar grande habilidade ou a evitar falhas ou fracasso. Consequentemente, existe aquele estudante orientado para o desempenho, que procura demonstrar competência e uma *performance* superior à dos outros, apresentando, em geral, alto rendimento, e aquele que busca evitar demonstrar incompetência, escolhendo

tarefas mais simples, com o intuito de evitar erros, o que resulta, normalmente, em baixo rendimento (Bembenutty, 1999).

O adiamento bem-sucedido da gratificação acadêmica ocorrerá em função dos antecedentes de sucesso do indivíduo, do grau de crenças de autoeficácia e da expectativa de valor da tarefa. Sem uma expectativa de sucesso e elevada crença de autoeficácia, o estudante não será capaz de resistir às tentações atraentes durante um longo período de tempo. Assim, a prorrogação autoimposta como uma estratégia de regulação motivacional adaptativa será útil para garantir o sucesso enquanto o aluno persegue intenções e objetivos acadêmicos. Atraso de gratificação poderia servir, também, como um resultado ou consequência do exercício de força de vontade e de autorregulação, que dependem de autopercepção da capacidade dos estudantes, de controle percebido sobre o ambiente de aprendizagem e de orientação motivacional (Bembenutty, 1999).

Finalmente, no estudo de Bembenutty (2007) foram analisados 364 estudantes universitários matriculados em cursos de introdução à psicologia de uma universidade pública, a fim de verificar se diferenças étnicas e aquelas relativas ao gênero influenciavam o comportamento de prorrogar gratificações. Os resultados demonstraram que estudantes do gênero feminino pertencentes a etnias consideradas minorias apresentam maior vontade de adiar a gratificação do que homens caucasianos. No entanto, suas notas foram inferiores, o que pode ser explicado pelo seu baixo nível de autoconfiança na realização das tarefas.

Ao analisar as diferenças encontradas, Bembenutty (2007) salienta o importante papel dos educadores no sentido de estimular os alunos a adiarem gratificações, o que pode ser alcançado, por exemplo, ao destacarem a importância e a eficácia do estabelecimento de metas acadêmicas; ao estimularem o exercício do planejamento acadêmico; ao evidenciarem o valor utilitário da tarefa; ao fornecerem instruções de forma a atrair a atenção e o interesse dos alunos; ao ensinarem estratégias cognitivas, tais como, organização e desenvolvimento de pensamento crítico; ao exigirem tarefas de casa interessantes e divertidas; e ao fornecerem *feedback* eficaz em todas as atribuições (Bembenutty, 1999, 2007; Bembenutty & Karabenick de 2004).

Pode-se considerar que indivíduos que não adiam a gratificação não se envolvem plenamente em suas tarefas acadêmicas e, conseqüentemente, não são tão bem sucedidos academicamente

quanto aqueles capazes de adiar a recompensa (Bembenutty, 1999). Ademais, esta capacidade está associada à impulsividade (Vazire & Funder, 2006), característica que indivíduos narcisistas têm problemas para controlar (Hudson, 2012). Se um estudante narcisista não consegue adiar uma gratificação, ele pode correr o risco de não completar tarefas a tempo ou de não estudar o suficiente quando se depara com uma distração agradável. Ele pode optar por ir ao show para experimentar o prazer de curto prazo em detrimento de ficar em casa para estudar e conseguir uma gratificação de longo prazo: uma boa nota.

2.7.3 O Narcisismo e a Superestimação do Desempenho

2.7.3.1 Desempenho Acadêmico

Miranda, Mamede, Marques e Rogers (2014) afirmam que a descrição das pesquisas sobre desempenho discente é densa e apontam a existência de fatores externos e internos à unidade escolar associados à excelência do desempenho do aluno. Waiselfisz (2000a), ao analisar as bases de dados do Levantamento da Situação Escolar (FUNDESCOLA/MEC) de 1997 e 1998 e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 1997 (Inep/MEC), investigou a associação entre desempenho discente e aspectos relacionados a: nível socioeducacional familiar, tamanho da escola, ambientes e qualidade de ensino, equipamentos na escola, salas de aula, tamanho da turma, gestão escolar, diretor e professor.

Waiselfisz (2000a) reforça que é possível verificar a influência significativa do nível educacional familiar nos resultados escolares dos estudantes, maior na rede particular do que na rede pública. Tal diferença pode ser explicada pela composição social diferencial das redes de ensino. Se a rede pública (estadual e municipal), ao menos no que tange à educação básica, apresenta uma composição social de alunos relativamente semelhante, a rede particular recruta, em geral, estudantes de níveis sociais superiores e com amplitude maior. O menor nível educacional das famílias dos estudantes da rede pública limita a capacidade do núcleo familiar de influenciar nos estudos do aluno, deixando margem maior de determinação para os fatores notadamente escolares (Waiselfisz, 2000a).

Jesus e Laros (2004), ao analisarem dados do SAEB de 2001, encontraram resultados semelhantes aos descritos por Waiselfisz (2000a) em relação ao nível educacional familiar. Os autores observaram o efeito significativo do nível socioeconômico *versus* escolaridade do pai.

Concluíram que o efeito da escolaridade do pai é maior quando o nível socioeconômico também é alto. De outro lado, a escolaridade do pai afeta menos o desempenho quando o nível socioeconômico é baixo. Em outras palavras, embora o estudo supracitado não tenha segregado as escolas em públicas e privadas, verificou-se que, para haver uma contribuição maior sobre o desempenho dos alunos, os pais, além de ostentarem maior grau de escolaridade, precisariam possuir nível socioeconômico mais elevado.

Quanto a tamanho da escola, ambientes e qualidade de ensino, Waiselfisz (2000a) esclarece que, apesar de a ideia predominante entre administradores e planejadores educacionais, bem como do público em geral, ao menos durante a maior parte do século passado, ser a de que escolas de maior porte culminariam em maior eficiência pedagógica e maior adequação em termos de custo-benefício, a partir da década de 1980, com maior força na de 1990, verificou-se forte processo de reversão desse ideário. Termos como *downsizing*, *menor é melhor* e *vantagens das escolas pequenas* começaram a aparecer com frequência e impulso crescentes nos ambientes acadêmicos e educacionais dos Estados Unidos e, em menor escala, na Inglaterra e no Canadá (Waiselfisz, 2000a). Estudos como os de Green e Stevens (1988), Ornstein (1990), Rogers (1992) e Cotton (1996) reforçaram essa prerrogativa ao verificarem que as aparentes vantagens das escolas maiores, decorrentes da suposta maior oferta de oportunidades educacionais, tem pouca sustentação empírica.

No estudo de Waiselfisz (2000a), especificamente, o autor verificou que a oferta de ambientes escolares encontra-se estreitamente vinculada ao tamanho da unidade escolar e que escolas maiores oferecem maior gama de serviços educacionais. Ademais, em todas as séries e disciplinas testadas pelos SAEB a proficiência melhorou, na medida em que aumentou o número de ambientes escolares disponíveis. Estes resultados são contrários aos observados nos estudos internacionais anteriormente citados, aproximando-se mais das ponderações de Heyneman e Loxley (1983) e Heyneman (1986), que afirmam que a influência do ambiente familiar, determinada pelo *status* socioeconômico, seria menos importante nos países em desenvolvimento do que os atributos da escola, da sala de aula e do professor. Isso seria devido ao fato de que nos países desenvolvidos a maioria dos pais tem escolaridade superior, o que aumenta a representatividade de uma possível incidência da educação das famílias. Quanto aos recursos escolares, a limitada variabilidade entre as escolas dos países desenvolvidos acaba inibindo a possibilidade de se encontrarem diferenças realmente significativas (Waiselfisz, 2000a).

Em relação aos equipamentos na escola e às salas de aula, Waiselfisz (2000a) encontrou uma associação positiva entre a situação dos equipamentos e o aproveitamento curricular dos alunos. Em contrapartida, verificou que as condições técnicas das salas de aula parecem ter escassa ou nula influência no desempenho dos estudantes. Outro aspecto analisado por Waiselfisz (2000a) foi o ambiente físico da sala de aula e sua adequação ao trabalho pedagógico. Contrariamente à suposição generalizada de que quanto menor a turma maior o aproveitamento dos alunos, o autor verificou que o tamanho da turma ou não afeta o rendimento escolar ou incide de forma positiva no desempenho dos estudantes (maior tamanho, maior rendimento dos alunos, pelo menos para turmas de até 40 ou 45 alunos).

Waiselfisz (2000a) também estudou aspectos relativos à gestão escolar, concluindo que formas democráticas de gestão relacionadas a mecanismos de autonomia financeira e pedagógica apresentam melhores resultados em termos de aproveitamento curricular dos alunos. Por fim, observou que os níveis de escolarização formal do diretor e do professor também se encontram positivamente associados ao aproveitamento curricular dos estudantes. Especialmente em relação ao professor, Waiselfisz (2000b) esclarece que o debate sobre as possíveis relações entre a qualidade da docência e os resultados do ensino é relativamente antigo, com estudos que se concentram na segunda metade da década de 1960 e na década de 1970. No entanto, a controvérsia foi e permanece grande. Inicia-se pela definição dos atributos ou características que levam à qualificação de um "bom professor", a saber: habilidade verbal, raciocínio lógico, domínio de conteúdos, motivação, nível educacional, grau e qualidade de sua experiência, relacionamento humano, interesse cultural etc. As pesquisas têm encontrado resultados opostos em relação a estes aspectos: enquanto umas têm verificado a existência de associação de alguma dessas características com o rendimento dos estudantes em uma ou várias disciplinas, outras têm demonstrado que essa ligação não é nem sistemática nem significativa (Waiselfisz, 2000b), suscitando, ainda, discussões sobre a temática.

Outras pesquisas foram realizadas com vistas a identificar as variáveis que influenciam o desempenho acadêmico. McKenzie e Schweitzer (2001), ao buscarem analisar os preditores acadêmicos, psicossociais, cognitivos e demográficos do desempenho de estudantes universitários australianos, verificaram que aqueles com poder de explicação do desempenho acadêmico foram: desempenho anterior (mais significativo), integração na universidade, autoeficácia e atribuição de responsabilidades. A influência do desempenho anterior do

discente em seu desempenho futuro também foi constatada nas pesquisas de Kalbers e Weinstein (1999), Byrne e Flood (2008), Aldin, Nayebzadeh e Heirany (2011), Ferreira, Santos, Miranda e Leal (2014) e Baccaro (2014), em consonância com a afirmação de Ausubel (1968) de que o conhecimento já acumulado pelo estudante influencia a aprendizagem deste.

Alves, Corrar e Slomski (2004) observaram a influência dos docentes do ensino superior no desempenho dos alunos brasileiros no que se refere a domínio atualizado das disciplinas, técnicas de ensino e recursos didáticos. Duckworth e Seligman (2006) buscaram identificar os fatores que explicam o fato de as meninas norte-americanas terem melhores notas do que os meninos em quase todas as disciplinas do ensino fundamental ao superior, culminando na conclusão de que discentes do gênero feminino têm maior autodisciplina e autocontrole.

Fonseca (2010) estudou os efeitos do consumo de álcool no desempenho escolar na adolescência em Portugal, concluindo que o uso moderado e ocasional da substância não traz impacto no desempenho acadêmico. Miranda, Lemos, Pimenta e Ferreira (2013), ao analisarem 39 artigos cujo objetivo era identificar as variáveis que afetam o desempenho dos alunos, constataram que variáveis relacionadas ao corpo discente foram as mais pesquisadas e as que melhor explicam o desempenho do estudante, embora o docente e a Instituição de Ensino Superior também possam exercer papel importante. Os autores concluíram que as variáveis demográficas não são as de maior peso no sucesso acadêmico dos estudantes, embora situação socioeconômica e número de filhos sejam variáveis positivamente relacionadas ao desempenho. Fatores como absenteísmo, horas de sono, conhecimento prévio do aluno e sua especialização foram citados, igualmente, como relacionados ao desempenho, além de variáveis comportamentais, como: motivação, aptidão para a área, tipo de aprendizagem e ansiedade.

Constata-se que desempenho acadêmico é um tema complexo, que envolve inúmeras variáveis e abre caminhos para a realização de pesquisas em áreas de conhecimento diversas (Miranda, Mamede, Marques & Rogers, 2014). Apesar dessa complexidade e da dificuldade em buscar consensos, Barros e Mendonça (2000) reforçam que conhecer os fatores que influenciam o desempenho dos alunos é fundamental para a elaboração de políticas públicas voltadas para reverter o fraco desempenho educacional, que tem limitado o processo de desenvolvimento social no Brasil.

Especificamente quando se trata da contabilidade, como o profissional contábil vem assumindo, cada vez mais, um papel importante no desenvolvimento da economia, faz-se imprescindível a realização de pesquisas que testem as variáveis que possam influenciar a educação contábil e, conseqüentemente, melhorar esse processo de aprendizagem (Miranda, Mamede, Marques & Rogers, 2014), abrindo possibilidade para investigações distintas, como a possível relação entre narcisismo e desempenho acadêmico, detalhada na sequência.

2.7.3.2 Relação entre Narcisismo e Desempenho Acadêmico

Segundo Wallace e Baumeister (2002), altos níveis de autoconfiança e de autoeficácia têm sido associados a conquistas superiores, a exemplo do que foi verificado nos estudos de Baumeister, Hamilton e Tice (1985) e Tuckman e Sexton (1992). Baumeister, Hamilton e Tice (1985), ao realizarem um experimento com 64 estudantes, verificaram que expectativas privadas de sucesso – ou seja, as expectativas dos próprios estudantes – melhoraram seu desempenho, enquanto as expectativas advindas de terceiros resultaram em piora no desempenho dos participantes da pesquisa. Tuckman e Sexton (1992), ao apresentarem os resultados de sete estudos nos quais estudantes universitários eram classificados de acordo com o grau em que acreditavam em sua própria capacidade de realizar uma tarefa específica, observaram que aqueles que acreditavam mais em si mesmos conseguiam um desempenho superior na tarefa realizada, superando, inclusive, suas próprias expectativas.

Tendo em vista essas constatações, Wallace e Baumeister (2002) mencionam que há boas razões teóricas que sustentam a premissa de que o narcisismo pode facilitar o sucesso. No entanto, em relação às evidências empíricas, os autores observaram que os estudos têm produzido resultados contraditórios sobre as possíveis ligações entre narcisismo e desempenho acadêmico. Gabriel, Critelli e Ee (1994), em pesquisa realizada com 146 estudantes universitários dos Estados Unidos, verificaram que o narcisismo foi positivamente correlacionado com o autorrelato de inteligência, porém não foi encontrada nenhuma correlação entre este e o real desempenho em testes de inteligência. De forma similar, o estudo de John e Robins (1994) também permitiu inferir que enquanto os indivíduos narcisistas acreditavam realizar muito bem uma tarefa as avaliações dos observadores indicaram a inexistência de diferenças na realização das tarefas pelos narcisistas em relação aos demais participantes da pesquisa.

John e Robins (1994) examinaram a precisão e o viés de autoavaliação de determinados sujeitos em relação a seu desempenho em uma tarefa de discussão em grupo. O desempenho em cada assunto também foi avaliado por cinco pares no grupo e por uma equipe de onze psicólogos treinados. A amostra foi composta por estudantes de *Master of Business Administration* (MBA) da Universidade da Califórnia, totalizando 102 indivíduos (56 homens e 46 mulheres), que participaram de 17 grupos de 6 indivíduos. Os resultados empíricos culminaram em três conclusões. Primeira: As pessoas são menos precisas ao avaliar seu próprio desempenho do que ao avaliar o desempenho dos outros. Segunda: Embora muitas pessoas tenham avaliado a si mesmas mais positivamente do que seria justificado, um número substancial avaliou-se de forma bastante realista e algumas fizeram até mesmo autoavaliações irrealisticamente negativas. Terceira: Os indivíduos cujas autoavaliações foram as mais irrealisticamente positivas tendiam a apresentar as pontuações mais altas nos instrumentos utilizados para identificar traços narcisistas.

Farwell e Wohlwend-Lloyd (1998) realizaram uma série de estudos para medir os níveis de narcisismo de estudantes universitários em comparação a suas expectativas acadêmicas e ao desempenho real. Os resultados indicaram uma correlação positiva entre o nível de narcisismo do estudante e sua estimativa de nota final no curso. No entanto, não foi encontrada correlação significativa entre o nível de narcisismo e o desempenho real.

Estudos anteriores demonstraram que os narcisistas tendem a avaliar seu desempenho como excepcional. Porém, seu desempenho real, muitas vezes, não pode ser considerado melhor do que o de outras pessoas (Wallace & Baumeister, 2002). Essa superestimação do desempenho acadêmico e, até mesmo, de carreiras futuras pode ser adaptativa no curto prazo, já que indivíduos narcisistas têm opiniões mais positivas a respeito de si mesmos. Com o tempo, contudo, essa autoestima diminui, levando a resultados negativos no longo prazo para aqueles com este tipo de personalidade. Tais resultados negativos ou, mesmo, a simples possibilidade de tê-los podem estimular os indivíduos narcisistas a descumprirem normas éticas em busca de um desempenho superior. Consequentemente, a expectativa de desempenho inflada pode no longo prazo prejudicar a adaptação dos narcisistas ao ambiente em que estão inseridos, uma vez que, embora seja objetivamente benéfico ser otimista sobre suas habilidades, em algum momento uma avaliação realista deve ser considerada, a fim de se realmente atingir o sucesso (Hudson, 2012).

2.7.4 O Narcisismo e as Reações Negativas a Falhas

2.7.4.1 Fracasso Acadêmico no Ensino Superior

O tema do fracasso ou insucesso acadêmico no ensino superior tem sido amplamente debatido por estudantes, docentes, instituições de ensino superior, governo e a sociedade em geral, com abordagens diversas, mas com preocupações comuns: o insucesso como um problema, mas, também, como causa de outras realidades igualmente preocupantes, tais como, evasão escolar no ensino superior, número de anos para terminar um curso e satisfação individual com o percurso acadêmico (Brites-Ferreira *et al.*, 2011). Brites-Ferreira *et al.* (2011) complementam que na literatura são encontrados vários exemplos de diferentes formas de segregar, integrar e organizar fatores que surgem associados aos fenômenos de insucesso.

Para Correia, Gonçalves e Pile (2003), o insucesso acadêmico foi inicialmente tratado como um problema isolado de um estudante que não consegue transitar de ano. Posteriormente passou a ser visto como um fenômeno social, estando nele implicados não só os intervenientes mais diretos, os alunos, mas, igualmente, todos os outros atores envolvidos no processo educativo: pais, docentes, instituição de ensino e governo.

Por definição, ainda segundo Correia, Gonçalves e Pile (2003), o fracasso acadêmico seria um impedimento ao prosseguimento dos estudos, sendo verificado em todos os níveis de ensino e instituições escolares, atingindo percentuais significativamente elevados. Apresenta um caráter precoce, uma vez que tende a aparecer de uma forma mais intensa nos primeiros anos de escolaridade e é socialmente seletivo, pois o seu grau de incidência varia conforme os meios sociais de origem dos alunos. É, além disso, encarado como um fenômeno cumulativo. Ou melhor, um estudante que for reprovado tem maior probabilidade de reprovar novamente. Por isso, não se trata de um acontecimento isolado na vida do aluno (Correia, Gonçalves & Pile, 2003).

Quanto aos fatores que, direta ou indiretamente, podem influenciar o percurso acadêmico dos estudantes, Correia, Gonçalves e Pile (2003) os segregam em quatro dimensões: a) individual (intrínseca ao aluno), que engloba o percurso e o desempenho acadêmico dos estudantes, os dados socioeconômicos, os contatos pessoais e os fatores psicológicos; b) pedagógica/didática, que se refere à relação entre docentes e alunos, assim como aos aspectos

relacionados a organização curricular e transmissão de conhecimentos, entre outros; c) institucional, que diz respeito à universidade, implicando não só os equipamentos e serviços, mas também as condições de frequência e a participação em diversas atividades acadêmicas; e d) ambiental externa, que se refere à transição para novos espaços de vida, sejam eles culturais ou geográficos. Correia, Gonçalves e Pile (2003) concluem o estudo sugerindo algumas medidas de combate ao fracasso acadêmico, tais como: priorizar o funcionamento bianual (em semestres seguidos) de algumas disciplinas (especialmente as de conotação predominantemente quantitativa); aumentar o número de semanas letivas; reduzir a época de avaliações e promover a avaliação contínua.

Soares, Almeida, Diniz e Guisande (2006), ao analisarem as pesquisas de Aspinwall e Taylor (1992), Mouw e Khanna (1993), Anaya (1996), dentre outras, resumiram as características associadas ao sucesso e ao fracasso acadêmico, mencionando aquelas que os estudantes “trazem” para a universidade (sociodemográficas, acadêmicas e desenvolvimentais), bem como aquelas relativas à qualidade das instituições universitárias (infraestrutura, recursos e serviços), pois a interação estabelecida entre ambas é fator importantes a considerar neste processo.

Pereira *et al.* (2006) também reuniram algumas variáveis tratadas na literatura que interferem no insucesso do aluno, destacando como principais: transição e adaptação à universidade; questões acadêmicas (englobando currículos, estresse e ansiedade diante de exames); e desenvolvimento pessoal. Quanto a esta última variável, os autores salientam que os problemas de natureza pessoal, quer os relacionados ao processo de desenvolvimento do aluno, quer os de natureza patológica, interferem no insucesso do estudante, tornando-se prioritário que as universidades se atenham ao nível da saúde física e mental dele. Desse modo, alerta-se para a necessidade de implementar estruturas de aconselhamento psicológico na Instituição de Ensino Superior (IES).

Baseados em estudos como os anteriormente citados, Brites-Ferreira *et al.* (2011) dividiram as variáveis associadas ao fracasso escolar em dois grandes grupos: a) relacionadas à instituição; e b) relacionadas ao indivíduo. Em relação ao primeiro grupo, os autores citaram: equipamentos e serviços oferecidos pela instituição, atividades pedagógicas e atividades extracurriculares, além de material de apoio, condições proporcionadas pela instituição, seu prestígio (Correia, Gonçalves & Pile, 2003; Curado & Machado, 2005), competência dos

docentes e sua preparação científica e pedagógica (Rego & Sousa, 1998). Segundo Brites-Ferreira *et al.* (2011), para evitar o fracasso acadêmico, é essencial que o estudante ingresse no ensino superior informado e ciente do futuro curso a frequentar. Nesse sentido, as IES devem apostar em uma divulgação efetiva e consciente de suas alternativas formativas, incluindo informações em *sites* institucionais, promoção de feiras vocacionais etc.

Quanto aos aspectos pedagógicos e curriculares que visem evitar o insucesso acadêmico, podem ser utilizadas estratégias de ensino centradas no aluno (Felder & Brent, 2007) e dinamização de *workshops* dirigidos a docentes (Huet & Tavares, 2005). Brites-Ferreira *et al.* (2011) ressaltam que a existência de um número maior de novos públicos no ensino superior (trabalhadores-estudantes, alunos estrangeiros) implica, também, uma atenção crescente e a adequação das práticas pedagógicas a estas populações. Salientam, finalmente, a relevância da promoção de atividades não curriculares, muitas vezes, desenvolvidas por associações de estudantes, que promovem o desenvolvimento dos alunos de forma global.

No grupo referente às variáveis relacionadas ao indivíduo, Brites-Ferreira *et al.* (2011) incluem: transição para o ensino superior, fatores contextuais e fatores individuais. Em nível contextual, os autores expõem que as condições sociodemográficas em que os alunos chegam ao ensino requerem atenção especial, necessitando de políticas de apoio social, como: disponibilização de bolsas de estudo, residências universitárias e existência de refeitórios ou cantinas. Globalmente, nas IES qualquer infraestrutura pedagógica, como computadores, bibliotecas e salas de estudo, procura minimizar os problemas sentidos pelos alunos com dificuldades financeiras, de modo a não contribuir para o fracasso acadêmico (Brites-Ferreira *et al.*, 2011). Por fim, em nível individual, surgem diferentes atividades, umas associadas a estruturas de auxílio especializado, como apoio psicológico e psicopedagógico e outras relacionadas à figura de docente-tutor ou de colega-mentor (Brites-Ferreira *et al.*, 2011).

Além de fatores institucionais e das características sociodemográficas, traços de personalidade podem, igualmente, assumir papel importante na determinação do fracasso acadêmico, como é o caso do narcisismo, detalhado na sequência.

2.7.4.2 Relação entre Narcisismo e Fracasso

O indivíduo narcisista caracteriza-se por apresentar um senso inflado de autoimportância, que se reflete em: sentimentos de grandiosidade, comportamento arrogante, necessidade constante de admiração e atenção, falta de empatia e busca de sucesso e poder. Com isso, pode manipular as pessoas ao seu redor, com vistas a cumprir a expectativa de ser dotado de privilégios especiais. No entanto, Bogart, Benotsch e Pavlovic (2004) ressaltam que a autoestima dos narcisistas é instável e que eles podem reagir com extrema hostilidade a qualquer ameaça a seu autoconceito.

Enquanto algumas pesquisas têm se concentrado em relatar a heterogeneidade do narcisismo, com suas conotações positivas e negativas (classificadas neste estudo como “narcisismo construtivo” e “narcisismo destrutivo”), outras têm se preocupado em encontrar suporte empírico para a “raiva narcisista” (Bogart, Benotsch & Pavlovic, 2014). Rhodewalt e Morf (1998) complementam que os narcisistas reagem ao fracasso com maior raiva do que indivíduos menos narcisistas, especialmente quando a falha se concretiza após um sucesso. Os achados sugerem, portanto, que raiva e fúria estão relacionadas à grandiosidade da fenomenologia do narcisismo.

Bushman e Baumeister (1998), depois de analisarem 260 estudantes norte-americanos de psicologia (130 homens e 130 mulheres), descobriram que a combinação de narcisismo e avaliações negativas resulta em níveis excepcionalmente elevados de agressividade para com a fonte da avaliação. Os resultados demonstraram que os indivíduos com altos níveis de narcisismo foram mais agressivos diante de avaliações negativas, além de serem seletivos em termos de quando e contra quem direcionavam a agressão. O narcisismo não foi associado à agressão seguida de *feedback* positivo e não foi preditivo de agressão quando a vítima em potencial não era a fonte do *feedback* negativo. Os resultados empíricos permitiram inferir, ainda, que os narcisistas são mais suscetíveis a apresentar comportamentos agressivos na vida cotidiana, uma vez que têm maior chance de receber *feedback* contraditório que ameaça sua autoestima potencialmente elevada.

De forma similar, Barry, Chaplin e Grafeman (2006) estudaram 120 estudantes de psicologia (60 indivíduos do gênero feminino e 60 do gênero masculino), também dos Estados Unidos, com o intuito de identificar uma possível relação entre narcisismo e comportamentos

agressivos após *feedback* negativo. A identificação dos traços narcisistas foi realizada mediante a aplicação do Inventário da Personalidade Narcisista (NPI) de Raskin & Hall (1979). Com base em análises de correlação, os autores verificaram que o narcisismo pode ser particularmente associado ao aumento da agressividade após um *feedback* negativo em certas condições de avaliação. As análises de mudanças no comportamento agressivo dentro de cada padrão comparativo revelou que o narcisismo foi significativamente relacionado com o aumento da agressão somente na condição de *feedback* negativo normativo; ou seja, quando houve a comparação em relação aos outros. A mesma situação não foi percebida quando a comparação foi em relação ao mesmo indivíduo, mas considerando desempenhos passados. Estes resultados são interessantes à luz de descobertas recentes de que o narcisismo está associado à excitação emocional intensificada quando se trata de comparações sociais (Bogart, Benotsch & Pavlovic, 2004) e de que o narcisismo teoricamente corresponde a expectativas elevadas de *feedback* proveniente de outros (Rhodewalt & Morf, 1998; Wallace & Baumeister 2002).

Estudantes narcisistas, ao reagirem ao fracasso de maneira muito mais negativa do que aqueles não narcisistas, com ansiedade esmagadora e raiva, são arrastados para um ciclo negativo, assim como ocorre com a dificuldade destes em procurar aconselhamento. Contratempos acadêmicos desafiam seu senso de si. Desse modo, o aluno pode evitar frequentar as aulas e parar de estudar para fugir do desafio à sua autoestima. Isso leva a piores notas e, conseqüentemente, a uma piora ainda maior em sua autoestima (Hudson, 2012).

Hudson (2012) reforça que essa situação não irá conduzir a um resultado acadêmico saudável. O autor acrescenta que o fato de indivíduos narcisistas terem dificuldade em lidar com contratempos e obstáculos é prejudicial não só a sua trajetória acadêmica, mas também a sua vida fora da universidade. Seguindo esse raciocínio, a busca constante de indivíduos narcisistas por um desempenho superior e a dificuldade em aceitar o contrário, ocasionando reações negativas a falhas, podem culminar em práticas consideradas desonestas no ambiente acadêmico, conforme detalhamento nos tópicos que seguem.

2.7.5 O Narcisismo, a Ética e a Desonestidade Acadêmica

2.7.5.1 Ética *versus* Moral

De acordo com Lopes de Sá (2000), a ética, em seu sentido de maior amplitude, tem sido compreendida como a ciência da conduta humana perante o ser e seus semelhantes. Envolve, assim, os estudos da aprovação ou desaprovação da ação dos homens e a consideração de valor como equivalente de uma medição do que é real e voluntarioso no campo das ações virtuosas. Andrade (2011) esclarece que na vida cotidiana o termo *ética* é, normalmente, usado como sinônimo do termo *moral*. Entretanto, os conceitos são academicamente tratados como distintos, ainda que relacionados.

Srour (2003, p. 14) explica:

O termo ‘ética’ origina-se do grego *ethos* que vem a ser o caráter distintivo, os costumes, hábitos e valores de uma determinada coletividade ou pessoa. Foi traduzido em latim por *mos* – ou *mores* no plural – que significa também conjunto de costumes ou de normas adquiridas por hábito. A palavra moral, em português, deriva daí.

Ainda de acordo com Srour (2003), os fatos morais têm caráter concreto-real e seu âmbito é histórico, revestindo-se de relativismo cultural. As morais, nesse sentido, embora formal ou informalmente codificadas, têm um caráter histórico-real, são empíricas e observáveis, constituem a matéria prima a ser processada. Já ética está no plano do abstrato-formal, investiga os agentes sociais e seu papel é aplicar conceitos na observação, descrição e explicação dos fatos morais.

Vázquez (2006) observa que, apesar de a ética ter tido suas raízes no fato da moral, como sistema de regulamentação das relações entre os indivíduos ou entre estes e a sociedade, os termos não são sinônimos. Segundo o autor mencionado, a moral é objeto de ciência que se refere a um conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito que regulam o comportamento individual e social dos homens. Ou, então, pode ser compreendida como um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos em uma comunidade social. A ética, de outro lado, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições.

Em suma, o emprego das expressões *conduta ética*, *comportamento ético* e *ação ética* pode ser considerado inapropriado, haja vista que os termos sinônimos *conduta*, *comportamento* e *ação* estão no plano histórico-real ou empírico (Srouf, 2003). O mais adequado seria utilizar as expressões *conduta moral*, *comportamento moral* e *ação moral*, para indicar uma ação moralmente correta (Andrade, 2011).

Neste estudo, assim como na pesquisa de Andrade (2011), apesar da preocupação em diferenciar os termos *ética* e *moral*, as expressões originalmente empregadas nos textos dos autores utilizados no referencial teórico serão mantidas.

2.7.5.2 Desonestidade Acadêmica

Um dos principais obstáculos para a realização de uma revisão de literatura acerca da desonestidade acadêmica consiste na ausência de uma definição geral aceita (Kibler, 1993). Lambert, Hogan e Barton (2003), conforme ressaltado por Avelino e Lima (2014), relatam que diversas definições incluem a intenção da pessoa ao engajar-se em comportamento desonesto ou antiético (Tibbetts, 1999; Von Dran, Callahan & Taylor, 2001). Outros estudos definem a desonestidade acadêmica com base em um comportamento específico, como fraude em provas ou plágio (McCabe & Bowers, 1994; McCabe & Trevino, 1993). Observam-se, ainda, definições mais gerais, de base comportamental, como é o caso do conceito proposto por Weaver, Davis, Look, Buzzanga e Neal (1991), segundo o qual a desonestidade acadêmica pode ser definida como uma violação da política considerada honesta pela instituição.

Lambert, Hogan e Barton (2003) sugerem uma definição própria, conceituando o termo como quaisquer ações fraudulentas ou tentativas de realização destas por parte de um estudante mediante a utilização de meios não autorizados ou inaceitáveis em trabalhos acadêmicos.

Quanto às formas de desonestidade acadêmica, Pavela (1978) as classifica em: a) fraude/cola, mediante a utilização de materiais não autorizados em atividades acadêmicas, tais como, provas e trabalhos; b) fabricação de informações, referências ou resultados; c) plágio; e d) auxiliar outros estudantes a praticar a desonestidade acadêmica, permitindo, por exemplo, que copiem determinado trabalho ou fornecendo cola em uma prova.

Entre os comportamentos desonestos descritos, a prática de plágio, especificamente, tornou-se um desafio para as instituições de ensino e tem recebido significativa atenção por parte da sociedade. Sanchez e Innarelli (2012) destacam dois fatores que têm contribuído para a atenção despendida ao tema: a grande evolução dos mecanismos de busca de informação via web, o que tem resultado em facilitação para a cópia de conteúdos; e a percepção de que essa recorrente prática durante os anos escolares poderia estimular em futuros profissionais a formação de parte dos valores e comportamentos hoje criticáveis, tendo em vista que uma parcela dos indivíduos que apresentam comportamentos antiéticos no ambiente corporativo já cometeu práticas escolares desonestas anteriormente.

A realização de ações situadas no escopo da desonestidade acadêmica pode ser considerada um fato comum em Instituições de Ensino Superior. Segundo Moffatt (1990), a universidade no nível do curso de graduação parece ser um lugar onde trapacear é quase tão natural quanto respirar, tratando-se de uma habilidade acadêmica quase tão importante quanto ler e escrever.

Schab (1991), pesquisador da Universidade da Geórgia, Estados Unidos, relata que um instrumento de pesquisa desenvolvido em 1968 foi administrado a 1629 estudantes do ensino médio em 1969, a 1.100 em 1979 e a 1.291 em 1989, com o propósito de investigar questões concernentes à desonestidade acadêmica. Os resultados empíricos permitiram inferir que entre 1969 e 1989 as respostas dos alunos refletiram opiniões cada vez mais pessimistas sobre a desonestidade no ambiente acadêmico e na sociedade como um todo. O medo do fracasso sobressaiu a razão mais comum para realizar algum tipo de trapça, medo este mais evidente em estudantes narcisistas, conforme já tratado anteriormente. Além disso, ao longo das três décadas cobertas pelo estudo a desonestidade passou a ser vista como cada vez mais necessária, sendo o sucesso nos negócios atribuída por grande parte dos respondentes a atividades fraudulentas.

Newstead, Franklyn-Stokes e Armstead (1996), ao realizarem uma pesquisa sobre a prática de fraude envolvendo estudantes universitários ingleses, verificaram que dentre os comportamentos desonestos investigados 54% dos estudantes admitiram já terem copiado material de uma fonte bibliográfica sem citar o autor, 48% já inventaram dados, 46% já deixaram um colega copiar um trabalho e 37% admitiram alterar dados para obter um resultado significativo.

Em estudo realizado por Whitley (1998), foram revisadas 107 pesquisas publicadas entre 1970 e 1996 relacionadas a práticas desonestas por parte de estudantes universitários. O autor verificou que cerca de 70% deles admitiram ter praticado plágio, cola ou cópia de trabalhos escolares. Grimes (2004) analisou e comparou as percepções de 2.460 estudantes dos Estados Unidos, Europa e Ásia quanto à desonestidade. Para tal, desenvolveu um instrumento composto por dezesseis pares de declarações, para que os respondentes avaliassem, por meio de uma escala *Likert*, o grau de desonestidade presente em cada uma delas. Cada par era composto por uma assertiva descrevendo um ato desonesto no âmbito acadêmico e outra representando uma situação análoga no ambiente de trabalho (por exemplo, “contar ao professor uma razão falsa para faltar a uma aula ou exame” e “contar ao empregador uma razão falsa para faltar ao trabalho”). Grimes (2004) concluiu que atos considerados desonestos são comuns nas salas de aula das faculdades dos locais analisados, na medida em que um número significativo de alunos relatou observar vários atos desonestos durante sua permanência na universidade, além de indicarem que a desonestidade acadêmica é socialmente aceitável e não eticamente errada.

Smyth e Davis (2004) investigaram 265 estudantes matriculados no *Gordon College*, nos Estados Unidos, a respeito de atitudes consideradas antiéticas. Verificaram que 43% dos respondentes já haviam testemunhado uma situação de cola e 45,6% confessaram já ter realizado a prática ao menos uma vez. Observaram, também, que, apesar de uma elevada parcela de estudantes concordar que este tipo de trapaça é eticamente errada, quase metade dos respondentes a considera socialmente aceitável. Diante disso, os autores ressaltam a necessidade de a comunidade acadêmica dar maior atenção à questão da desonestidade, tratando a fraude acadêmica como um assunto prioritário. Deve haver esforços para expor aos alunos os problemas da trapaça, suas consequências e impactos no longo prazo de tais atitudes para a sociedade como um todo. Smyth e Davis (2004) concluem o estudo destacando que dentro de uma faculdade ou universidade a abordagem pode ser tanto coletiva, como individual, partindo do professor. No entanto, é necessário ir além de declarações políticas e códigos de ética escritos, mas não impostos, para resolver este problema generalizado e em constante crescimento.

No cenário nacional, Silva *et al.* (2006) investigaram 56 estudantes de faculdades de engenharia do estado de São Paulo e verificaram que 72,7% dos estudantes da amostra já haviam recebido pedidos de cola e 45,5% afirmaram já terem pedido cola.

Salienta-se que as ações desonestas citadas podem ser classificadas em “intencionais” e “não intencionais”. Conforme esclarece Rodriguez (2003), há alunos que quando copiam ou roubam ideias de outras pessoas estão cientes do que fazem. Eles sabem que estão cometendo um ato desonesto, mas ainda assim optam por realizá-lo. De outro lado, há alunos que, por exemplo, ao desenvolverem um ensaio ou relatório que envolve a consulta de outras fontes, copiam as ideias dos autores consultados sem atribuir o devido crédito. Esta também é uma forma de plágio, mas pode ser que o estudante não tenha formação adequada para o uso de citações e referências, e, portanto, realiza a ação sem saber que está cometendo um ato desonesto. Cavalcanti (2008) observa que nos dois casos está-se diante de práticas de desonestidade acadêmica. Entretanto, o primeiro grupo tomaria essa atitude independente de ter ou não conhecimentos técnicos sobre utilização de referências bibliográficas. O segundo grupo, de forma contrária, não teria cometido o ato caso soubesse como citar o autor.

No que tange às causas prováveis para a desonestidade acadêmica, Noah e Eckstein (2001) mencionam uma série de fatores, dentre os quais se podem destacar: pressão para obter sucesso, concorrência do mercado de trabalho, valor que a sociedade atribui para títulos acadêmicos e possíveis recompensas que o aluno terá.

A prática de atitudes desonestas no cenário acadêmico merece destaque, já que elas podem se estender para o mercado de trabalho. Smyth e Davis (2002) salientam que os estudantes de hoje serão os tomadores de decisões no futuro e que por este motivo torna-se relevante examinar como as atitudes desonestas praticadas por estes indivíduos poderiam influenciar seu futuro profissional.

2.7.5.3 Desonestidade Acadêmica e o Reflexo no Ambiente Profissional

A preocupação com o nível de ética profissional tem sido crescente no cenário atual. Escândalos financeiros nacionais e internacionais, como os da *Enron*, *Global Crossing*, *Qwest*, *HealthSouth* e Petrobras, resultaram em perdas para uma infinidade de acionistas, fazendo com que os valores de muitos fundos de aposentadoria de empregados se desintegrassem, além de contribuir para o declínio geral da confiança no mercado de ações (Smyth & Davis, 2004).

Depois desses acontecimentos, os investidores passaram a exercer maior pressão sobre as agências reguladoras, especialmente nos Estados Unidos, com o intuito de impor restrições que evitassem novas ocorrências de fraudes contábeis. Todavia, a real efetividade dessas medidas pode não ter sido promissora, porque um grande número e uma ampla variedade de indivíduos permitiram que tais atividades antiéticas se estabelecessem, envolvendo muito além de CEOs e conselhos de administração. Auditores independentes, contadores gerenciais, advogados, corretores e analistas financeiros também tomaram decisões que permitiram que as atividades questionáveis continuassem e prosperassem (Smyth & Davis, 2004). Alguns destes profissionais participaram ativamente das ações antiéticas, enquanto outros simplesmente tomaram conhecimento dos fatos e os ignoraram.

Certamente, a natureza generalizada dos escândalos divulgados sugere que tem havido uma deterioração das normas éticas no local de trabalho corporativo. No entanto, em muitas situações a aceitação de comportamentos eticamente desonestos não teve início no ambiente de trabalho, mas sim em outros contextos da vida do indivíduo. A desonestidade no ambiente acadêmico, por exemplo, é uma forma de comportamento antiético e há razões para se inferir que os alunos que cometem fraudes na faculdade hoje em breve se tornarão adultos que trabalham e que podem continuar com comportamento antiético semelhante no local de trabalho (Smith, Davy, Rosenberg & Haight, 2002).

Considerando que os estudantes universitários de hoje serão os tomadores de decisão de amanhã, ratifica-se a importância de examinar suas atitudes em direção à desonestidade desde o ambiente acadêmico. A trapaça entre estudantes universitários é uma preocupação crescente, particularmente porque pesquisas têm demonstrado que a tomada de decisões antiéticas no passado é uma forte preditora de fraudes futuras (Davis & Ludvigson, 1995) e, mais especificamente, que existe uma correlação entre o comportamento desonesto na faculdade e o subsequente comportamento antiético no local de trabalho (Crown & Spiller, 1998). Martin, Rao e Sloan (2009), ao analisarem o comportamento de 158 indivíduos que haviam realizado cursos de graduação e pós-graduação na área de administração em uma universidade dos Estados Unidos, verificaram que os participantes que apresentaram alto potencial de ocorrência de práticas profissionais eticamente questionáveis também apresentaram comportamentos academicamente desonestos quando eram estudantes.

Adicionalmente, Baird (1980) e McCabe e Trevino (1993), pesquisadores de universidades norte-americanas, descobriram que estudantes da área de negócios (como é o caso de alunos do curso de Ciências Contábeis) se engajam mais em comportamentos academicamente desonestos do que indivíduos de outras áreas. Crown e Spiller (1998) observaram que estes resultados são consistentes com a literatura sobre ética empresarial que relata que os estudantes da área de negócios parecem ser mais tolerantes com comportamentos antiéticos do que seus pares de outras áreas.

Essas questões reforçam a necessidade de se investigar com profundidade a questão da desonestidade no ambiente acadêmico, especialmente quando se trata de estudantes de graduação em Ciências Contábeis. Há de se destacar, também, o fato de que estudantes excessivamente narcisistas tenderiam a apresentar com mais frequência comportamentos eticamente questionáveis, conforme detalhado no tópico que segue.

2.7.5.4 Relação entre Narcisismo e Desonestidade Acadêmica

No âmbito acadêmico, a excelência é altamente valorizada e vista como uma porta de entrada para *status* e poder. Isso representa um desafio para os narcisistas, tendo em vista que o desempenho é, muitas vezes, medido em relação a normas que permitem a comparação direta com seus pares (Brunell *et al.*, 2011). A comparação é especialmente importante para os narcisistas, uma vez que em uma sociedade na qual o sonho do sucesso foi esvaziado de qualquer sentido além do seu próprio os indivíduos nada possuem para medir seus próprios feitos, a não ser os feitos de outros homens (Lasch, 1983). Diante disso, ganha destaque o conceito de comparação social.

A teoria da comparação social, segundo Veríssimo (2001), foi cunhada por Festinger (1954). Baseia-se na ideia de que os indivíduos têm a necessidade de se comparar com outros semelhantes ou ligeiramente superiores em dimensões relevantes, para poderem se autoavaliar e validarem, assim, suas próprias crenças acerca de si próprios, preferencialmente de forma positiva. Há uma necessidade básica de autoestima positiva de obter, por meio da comparação com os outros, uma avaliação positiva de si mesmos. Para Costa-Lopes, Vala, Pereira e Aguiar (2008), uma premissa fundamental da teoria em questão é a de que as pessoas têm a necessidade de avaliar suas opiniões e capacidades, mas, na ausência de meios objetivos de avaliação, comparam essas opiniões e capacidades com as de outras pessoas.

A informação advinda da comparação social é especialmente marcante para os narcisistas, que podem ser mais propensos do que os não narcisistas a processar a informação social em termos de sua autorrelevância. No estudo de Morf e Rhodewalt (1993), quando os autores solicitaram aos participantes que avaliassem outro semelhante que, aparentemente, os havia superado em uma tarefa, verificaram que os indivíduos mais narcisistas forneciam avaliações mais negativas do que aqueles menos narcisistas.

Bogart, Benotsch e Pavlovic (2004), ao analisarem 109 estudantes matriculados em um curso de psicologia na *Kent State University*, Estados Unidos, observaram que, em geral, indivíduos com traços de narcisismo em excesso reagem a informações advindas da comparação social de modo amplificado, experimentando maior efeito positivo a partir de comparações para baixo e maior hostilidade em comparações para cima. Ou seja, tendiam a ter sua autoestima aumentada quando comparados a indivíduos que acreditavam estar em pior situação e reagem com hostilidade quando comparados a pessoas com melhor situação. Estes resultados sugerem que os indivíduos que se vêem como detentores do direito de obter favores especiais são especialmente estimulados quando suas experiências coincidem com essa visão de mundo, mas podem se sentir irritados e chateados quando outros parecem estar recebendo mais recursos do que eles.

Krizan e Bushman (2011) explicam que o ego inflado dos narcisistas se baseia em expectativas irreais e que para manterem sua visão de autoimportância no mundo real estes indivíduos se valem de comparações com pessoas que percebem como em pior situação do que eles, mesmo quando são amigos ou membros da família. Os narcisistas tendem a demonstrar um interesse geral em comparações sociais, em particular com aqueles indivíduos que veem como inferiores. Ao fazerem comparações sociais descendentes frequentes, os narcisistas podem manter o seu senso de superioridade diante dos “altos e baixos” da vida cotidiana. Assim, a superioridade percebida do narcisista, conseguida por meio de comparações sociais frequentes contra “alvos em baixa”, serve como uma ferramenta importante na manutenção da autovisão grandiosa destes indivíduos.

O interesse narcisista em “ficar à frente” e em “se dar bem” denota, portanto, uma forte orientação para comparações sociais (Krizan & Bushman, 2011). Essa necessidade de reafirmação de superioridade é que faz com que indivíduos que apresentam esses traços de

personalidade exacerbados tendam a buscar, a todo momento, um desempenho que os destaque dos demais.

Como exemplo da busca constante de indivíduos narcisistas por um desempenho superior e da dificuldade em aceitar o contrário, pode-se mencionar, também, o já citado estudo de Bushman e Baumeister (1998), que envolveu um experimento com 260 estudantes norte-americanos de psicologia. Ao informarem a eles que outros alunos haviam avaliado negativamente os ensaios escritos por eles, observaram que estudantes com tendências narcisistas reagiam de forma substancialmente mais agressiva a tais notas e comentários que indivíduos menos narcisistas. Tal comportamento pode estimular estes alunos com tendências narcisistas a descumprir normas éticas como forma de manter o alto desempenho, culminando em práticas de desonestidade acadêmica.

Os narcisistas são menos propensos do que os não narcisistas a experimentar sentimentos de culpa (Campbell, Foster & Brunell, 2004), tornando-os mais suscetíveis a engajar-se em comportamentos considerados imorais, como a má conduta acadêmica. Consequentemente, uma ausência de culpa poderia ser esperada entre aqueles que são mais predispostos em se envolver em comportamentos que violam as normas (Brunell *et al.*, 2011).

Embora no contexto teórico se possa visualizar uma possibilidade acentuada de existência de relação entre narcisismo e desonestidade acadêmica, pouco se sabe em termos empíricos sobre a participação do narcisismo na violação de normas éticas no ambiente acadêmico, como realizar fraudes para atingir determinado desempenho (Brunell *et al.*, 2011). Brown, Budzek e Tamborski (2009) verificaram uma associação positiva entre o narcisismo e um tipo de fraude em que a pessoa não apresenta a intenção explícita de enganar, mas sim de explicar seu comportamento, para que seja possível interpretá-lo como algo diferente de fraude. No entanto, no caso de fraude deliberada, quando há a intenção de trapacear, não foi encontrada associação positiva e significativa com o narcisismo.

Menon e Sharland (2011) constataram que níveis mais elevados de narcisismo não implicam um impacto direto na desonestidade acadêmica, mas não descartam uma relação indireta. Ou seja, se uma pessoa não está propensa a explorar os outros ou não acha que tal atitude vale a pena, seu comportamento em relação à fraude não é alterado. Portanto, só porque os

estudantes apresentam tendências narcisistas isso não significa necessariamente que eles tendem a pensar que realizar algum tipo de fraude no ambiente acadêmico é aceitável.

Brunell *et al.* (2011) encontraram uma ligação entre narcisismo e desonestidade acadêmica. Mais especificamente, verificaram que uma das dimensões do narcisismo – o exibicionismo – pode ser positivamente associada à desonestidade acadêmica. Na medida em que o exibicionismo reflete o desejo dos narcisistas por admiração e funciona como um meio de demonstrar superioridade perante os outros (Rose & Campbell, 2004), os indivíduos exibicionistas, no estudo de Brunell *et al.* (2011), mostraram-se mais propensos a demonstrar disposição para realizar fraudes com o intuito de obter sucesso e impressionar os demais academicamente. Adicionalmente, os autores observaram que estes indivíduos tendiam a se sentir menos culpados pela realização da trapaça.

Enquanto pesquisas em ambientes de trabalho indicam a tendência generalizada de indivíduos narcisistas ignorarem padrões morais para atingir seus objetivos profissionais, seja mediante a tomada de decisões impulsivas e arriscadas (Chatterjee & Hambrick, 2007), apresentando comportamentos contraproducentes no local de trabalho (Judge, LePine, & Rich, 2006; Penney & Spector, 2002), seja se envolvendo em crimes de colarinho branco (Blickle, Schlegel, Fassbender, & Klein, 2006), o impacto do narcisismo em atitudes semelhantes no contexto acadêmico permanece sem resposta (Brunell *et al.*, 2011) e ainda suscita discussões.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Descrevem-se neste capítulo os procedimentos metodológicos adotados no estudo, compreendendo: caracterização da pesquisa; definição da população, da amostra e dos procedimentos de coleta de dados; formulação das hipóteses; apresentação das variáveis; discussão dos modelos estatísticos; análise dos dados; e limitações da pesquisa.

3.1 Definição das Características da Pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, na medida que foram identificados e analisados os fatores associados ao narcisismo não patológico em estudantes de graduação em Ciências Contábeis. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006), os estudos descritivos medem, avaliam ou coletam dados sobre diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno a ser pesquisado. Ou seja, em um estudo descritivo seleciona-se uma série de questões e medem-se ou coletam-se informações sobre cada uma delas, para, assim, descrever o que se pesquisa.

Na abordagem do problema, o estudo caracteriza-se, predominantemente, como quantitativo, haja vista que a partir das técnicas de análises de dados foram elaboradas análises quantitativas para a mensuração de fenômenos. De acordo com Gall, Gall e Borg (2007), a pesquisa quantitativa é usualmente considerada sinônimo de pesquisa positivista. Dentre as características deste tipo de pesquisa, os autores destacam: assume uma realidade social objetiva, sendo tal realidade constante ao longo do tempo; visualiza as relações causais entre os fenômenos sociais, a partir de uma perspectiva mecanicista; estuda populações ou amostras, para representar populações; estuda comportamentos e outros fenômenos observáveis; analisa a realidade social por meio de variáveis; utiliza conceitos e teorias preconcebidas, para determinar quais dados serão coletados; gera dados numéricos, para representar o ambiente social; e utiliza métodos estatísticos, para analisar os dados e os procedimentos de inferência estatística e para generalizar os resultados de uma amostra representativa para a população. Quanto à estratégia, o delineamento da pesquisa configura-se como um estudo de levantamento.

3.2 População, Amostra e Coleta de Dados

A primeira etapa da pesquisa consistiu na construção da fundamentação teórica, abordando os aspectos comportamentais relacionados a narcisismo, desempenho e desonestidade. Em um segundo momento, a partir de consulta à literatura, foram utilizados dois instrumentos para a realização do estudo: um para identificar traços de personalidade narcisista em estudantes de graduação em Ciências Contábeis, selecionado mediante consultas a escalas existentes e validadas empiricamente; e outro para identificar as percepções dos respondentes quanto à severidade de algumas situações consideradas desonestas nos ambientes acadêmico e profissional, também selecionado mediante consulta à literatura e já validado em pesquisas anteriores.

A população do estudo engloba os estudantes matriculados no curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo (USP). De acordo com o informativo *A FEA em números 2016* (FEA, 2016), no 1º semestre de 2015, 663 alunos encontravam-se matriculados no curso em questão. Destes, 121 concluíram a graduação em 2015. Em 2016, foram ofertadas 100 (cem) vagas para o período noturno. A amostra, de natureza não probabilística, incluiu 153 estudantes ingressantes em 2014 (turmas 21 e 22), 2015 (turmas 21 e 22) e 2016 (turma 21), considerando-se critérios de acessibilidade. Optou-se por não aplicar o instrumento de pesquisa aos alunos ingressantes em 2013 porque no primeiro semestre de 2016 (período de realização da coleta de dados) eles encontravam-se cursando disciplinas a distância e matérias optativas em turmas dispersas. Destaca-se, ainda, que o curso de Ciências Contábeis oferecido na IES analisada tem duração mínima de quatro anos e são ofertadas anualmente 100 (cem) vagas para o período noturno, segregadas em duas turmas.

A Universidade de São Paulo foi selecionada em decorrência de sua posição de destaque frente às demais IES brasileiras. Segundo o *site* oficial da instituição (USP, 2016a), trata-se de uma universidade pública, mantida pelo estado de São Paulo e ligada à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. A proeminência da instituição no cenário nacional tem sido reconhecida por diferentes *rankings* mundiais criados para medir a qualidade das universidades a partir de uma série de critérios, principalmente os relacionados à produtividade científica.

A USP foi a instituição da América Latina mais bem colocada na edição de 2015 da lista de 1.000 universidades avaliadas pelo Centro de Rankings Universitários Mundiais (*Center for World University Rankings* – CWUR), que mede oito critérios diferentes de qualidade e prioriza a qualidade dos ex-alunos das instituições: 25% da nota das universidades é medida pelo número relativo de pessoas formadas nelas que ganharam prêmios internacionais importantes, de acordo com o tamanho da instituição; 25%, pelo número de formandos que atualmente ocupam cargos de dirigentes nas melhores empresas do mundo; e 25%, pela qualidade dos professores, a partir do número de prêmios e medalhas de relevância. O restante da pontuação é composto pelo número de publicações em jornais de reputação, de publicações em jornais de grande influência e de citações em pesquisas, pelo índice que mede o impacto geral da instituição e pelas patentes internacionais solicitadas pela universidade.

No *ranking Times Higher Education* (THE), em sua 12ª edição (2015-2016), a USP foi a universidade com melhor desempenho da América Latina. O *ranking* avalia o desempenho dos estudantes e a produção acadêmica nas áreas de Engenharia e Tecnologia, Artes e Humanidades, Ciências da Vida, Saúde, Física e Ciências Sociais. Considera, ainda, pesquisa, transferência de conhecimento e perspectiva internacional, bem como o ambiente de ensino. A Universidade de São Paulo ocupou, também, a primeira posição dentre as IES brasileiras no *QS World University Rankings* 2014/15, avaliação anual que indica e compara o desempenho de 700 universidades em todo o mundo, publicado pela *Quacquarelli Symonds* (QS). O *ranking* em questão analisa aspectos como: pesquisa de reputação acadêmica, opinião de empregadores e dados sobre citações de pesquisas. No *QS University Rankings: Latin America* 2016, sobre o desempenho das universidades da América Latina, a IES em análise ficou novamente em primeiro lugar. Por fim, em relação ao *QS World University Ranking* 2016, a USP, que mantém o posto de melhor universidade brasileira, pulou 23 posições, alcançando a 120ª colocação (Moreno, 2016).

O desenvolvimento do contato entre estudantes e o mercado de trabalho se faz presente na IES selecionada, o que favorece a realização desta pesquisa. Mais especificamente, na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA/USP), unidade em que se insere o curso de Ciências Contábeis, existe, por exemplo, a FEA Júnior USP, que, segundo o *site* oficial da instituição, trata-se de uma entidade cujo objetivo é complementar a formação dos alunos e prepará-los para o futuro no mercado, estimulando o empreendedorismo. Formada e gerida pelos próprios estudantes, presta serviços de consultoria para pequenas

empresas, empreendedores e organizações do terceiro setor, além de promover palestras, competições de resolução de casos e recrutamentos.

Em busca de seu objetivo de construir mais uma ponte entre os estudantes e o mercado de trabalho, a FEA deu início, no segundo semestre de 2014, ao curso Conexão Mercado, que prepara estudantes de segundo e terceiro ano para se destacarem em processos seletivos e ajuda a aflorar seu autoconhecimento profissional. Cita-se, também, a existência do Programa de Orientação de Carreira (PROCAR), que realiza oficinas de planejamento de carreira, reunindo alunos do último ano de todos os cursos da FEA, compreendendo atividades de autoconhecimento, o que constitui um subsídio para um planejamento de carreira mais coerente com as organizações. Em 2016, a empresa júnior da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da USP promoveu a 15ª Feira de Recrutamento e Carreira. O evento gratuito pretendeu colocar os universitários em contato com organizações de variados segmentos, além de proporcionar oportunidades de estágio. No ano em questão, foram mais de 30 empresas participantes, como P&G, Bradesco, Mercedes-Benz, Itaú, GE e AVON (USP, 2016b).

Periodicamente, são divulgadas vagas de estágios aos estudantes matriculados na instituição. Segundo dados de 2010, a FEA dividia com a Escola Politécnica (Poli-USP), a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e o Instituto Militar de Engenharia (IME) a preferência das empresas na busca por um estagiário. Instituições financeiras privadas, consultorias, indústrias farmacêuticas e grandes companhias do segmento de bens de consumo foram responsáveis pela contratação de 725 alunos em 2009 e de 529 estudantes no primeiro trimestre de 2010 (FEA Alunos, 2010). Em pesquisa realizada pela consultoria Seja Trainee para identificar as instituições de ensino superior que fornecem o maior número de *trainees* para o mercado de trabalho, a FEA/USP ficou entre as vinte instituições de ensino, entre faculdades e universidades, que rendem maior empregabilidade a jovens interessados em começar a carreira como *trainees* (Pati, 2016).

A qualidade do curso de Ciências Contábeis, especificamente, bem como a formação de estudantes com preparação adequada para atuação no mercado se reflete também no índice de aprovação dos egressos da FEA/USP no Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC). Enquanto a média nacional oscila entre 15% e 40% (dependendo do

exame), os índices da FEA/USP têm ficado acima de 90%, sendo de 100% em algumas edições do exame (SINDCONT-SP, 2016).

Constata-se, diante do que foi tratado, a relevância da Universidade de São Paulo no contexto das IES brasileiras, principalmente no que tange ao estímulo do contato de estudantes com o mercado de trabalho, situação propícia para investigações acerca da temática abordada neste estudo.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados, optou-se pela aplicação de um questionário impresso aos estudantes – com o intuito de aumentar a adesão destes e, conseqüentemente, o número de respostas –, realizada pela pesquisadora entre 11 e 13 de abril de 2016. Foram considerados os alunos do período noturno que estavam cursando as disciplinas obrigatórias e que se encontravam presentes na data da coleta de dados, totalizando uma amostra de 153 respondentes. Salienta-se que a aplicação somente foi efetivada após o cumprimento de um pré-teste na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição de vínculo da pesquisadora, em que 37 estudantes dos cursos de Ciências Contábeis e Controladoria & Finanças sugeriram as devidas modificações e esclarecimentos no instrumento de pesquisa.

O questionário utilizado, após as alterações decorrentes do pré-teste, ficou composto por quatro partes (APÊNDICE 2), a serem detalhadas nos tópicos seguintes: a) Dados gerais do participante, incluindo informações sobre gênero, idade, estado civil e exercício de atividade remunerada, dentre outros; b) Inventário de Personalidade Narcisista (NPI), para identificar a presença de traços de personalidade narcisista nos estudantes componentes da amostra; c) Autoavaliação do desempenho durante a trajetória acadêmica; e d) Instrumento para avaliação da percepção dos respondentes em relação a atitudes consideradas desonestas, segregado em contexto acadêmico e profissional.

A realização da pesquisa deu-se mediante o consentimento dos participantes, após os devidos esclarecimentos (APÊNDICE 1), obedecendo aos seguintes critérios: a participação foi voluntária e o estudante poderia cancelar ou interromper sua participação a qualquer momento sem penalidade ou impacto em sua situação no curso ou notas; o anonimato do respondente foi garantido, de forma que não haveria riscos de que dados individuais fossem identificados; e a análise dos resultados seria feita e divulgada de forma agregada. Ressalta-se que o instrumento de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP)

da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 11/01/2016 (ANEXO 1). Conforme detalhado na página eletrônica do órgão em questão, necessitam da aprovação do COEP os projetos de pesquisa cuja fonte primária de informação seja o ser humano, individual ou coletivamente, direta ou indiretamente – incluindo suas partes. O COEP é um dos Comitês de Ética brasileiros vinculados ao Sistema CEP-CONEP, organizado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), órgão consultivo do Conselho Nacional de Saúde (CNS), com sede em Brasília. O projeto foi aprovado pela entidade em questão em 28/03/2016 (ANEXO 1), sendo a aplicação dos questionários realizada apenas após a liberação do parecer favorável (ANEXO 2).

3.3 Hipóteses

Com o intuito de verificar o relacionamento entre o narcisismo e as variáveis *desempenho acadêmico* e *desonestidade*, apresenta-se, na sequência, a construção das hipóteses que nortearam esta pesquisa:

H₁: Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a considerar seu desempenho acadêmico (autoavaliado) superior.

H₂: Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a exibir desempenho acadêmico (real) equivalente àquele observado em indivíduos menos narcisistas.

H₃: Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a considerar atitudes desonestas no âmbito acadêmico menos severas.

H₄: Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a considerar atitudes desonestas no ambiente profissional menos severas.

3.4 Variáveis Analisadas

Com base no modelo de Libby, Bloomfield e Nelson (2002), apresenta-se na Figura 2 o mapeamento da parte empírica deste estudo, incluindo as definições conceituais e operacionais das variáveis analisadas.

Figura 2 – Estrutura da validade preditiva

Fonte: Elaborada pela autora.

O *link 1*, conforme esclarece Pippin (2006), representa a relação da teoria subjacente. Uma vez que nenhuma teoria pode ser testada diretamente, tal procedimento é realizado por meio da avaliação da relação entre as definições operacionais de conceitos chave da teoria (*link 4*). Para que este teste seja válido, as ligações entre os conceitos e as definições operacionais (*links 2 e 3*) devem ser válidas; ou seja, os *links 2 e 3* do *libby boxes* conectam as definições conceituais e operacionais das variáveis X e Y.

Nas seções que seguem, apresenta-se a descrição das variáveis analisadas no estudo e das respectivas *proxies* a serem utilizadas.

3.4.1 Traços de Personalidade Narcisista

Com base em Wallace e Baumeister (2002), a pesquisa empírica sobre o narcisismo não patológico desenvolveu-se após a criação do Inventário de Personalidade Narcisista, em inglês *Narcissistic Personality Inventory* (NPI), um questionário de autorrelato preconizado por Raskin e Hall (1979), cujo objetivo consistia em medir o nível de narcisismo subclínico de um indivíduo. O NPI não foi projetado para identificar uma doença e tornou-se a medida padrão de narcisismo em populações consideradas “normais”. O instrumento em questão tem sido o mais utilizado em estudos empíricos (Wink, 1992; Kubarych, Deary & Austin, 2004), apresentando confiabilidade e validade adequadas (Raskin & Terry, 1988; Rhodewalt & Morf, 1995). Optou-se, desse modo, por empregar o Inventário de Personalidade Narcisista nesta pesquisa, a exemplo de estudos recentes como os de Foster, Campbell e Twenge (2003), Kubarych, Deary e Austin (2004), Young e Pinsky (2006), Corry, Merritt, Mrug e Pamp (2008), Trzesniewski, Donnellan e Robins (2008), Miller *et al.* (2009), Ackerman *et al.* (2011) e Brunell *et al.* (2011).

O NPI é uma medida de escolha forçada, de forma que cada item do instrumento contém um par de declarações (por exemplo: “Eu não sou melhor nem pior do que a maioria das pessoas” contra “Eu penso que sou uma pessoa especial): uma pontuação de 1 ponto é atribuída à resposta narcisista; e uma de 0, à resposta não narcisista (Brunell *et al.*, 2011). O nível de narcisismo é obtido, portanto, por meio da soma total dos pontos alcançados no inventário. A princípio, o NPI foi construído englobando 80 itens e, posteriormente, uma série de estudos contínuos publicados (Raskin & Hall, 1981) e não publicados produziu um instrumento de 54 itens. Em decorrência das pesquisas de Raskin e Terry (1988), o modelo passou a contar com 40 itens. Neste estudo, utilizou-se a versão da escala contendo 40 itens: as pontuações dos indivíduos são somadas considerando os itens, sendo que escores mais altos representam maiores níveis de traços narcisistas.

Magalhães e Koller (1994) esclarecem que a escala NPI propõe-se a avaliar a multidimensionalidade do constructo, assim como seus principais componentes, por meio de sete subescalas relativamente independentes e representativas de dimensões significativas. Os

componentes extraídos da escala total, que geram as sete subescalas, denominadas “dimensões narcísicas”, são, segundo os autores mencionados: autoridade, exibicionismo, superioridade, intitulação, autossuficiência, vaidade e exploração.

3.4.2 Avaliação do Desempenho Acadêmico e Desonestidade

O desempenho acadêmico dos estudantes foi obtido inicialmente por meio de consulta aos próprios alunos, sendo solicitado a eles que avaliassem seu desempenho durante a trajetória acadêmica, qualificando-o como superior (acima da média – acima de 50%) ou inferior (abaixo da média – abaixo de 50%), de acordo com o modelo utilizado por Cornachione Junior, Cunha, De Luca e Ott (2010). O desempenho real foi obtido na IES selecionada, representando a média geral das notas do estudante no último semestre cursado.

Quanto à desonestidade, o foco deste trabalho é na desonestidade acadêmica. Porém, como investigação adicional foi analisada também a desonestidade no ambiente profissional daqueles estudantes já inseridos no mercado de trabalho. Para tal, foi utilizado um instrumento de pesquisa formulado por Grimes (2004), empregado também no estudo de Smyth e Davis (2002).

O instrumento em questão avalia a percepção dos estudantes quanto à severidade de atitudes consideradas desonestas, englobando o ambiente acadêmico e o profissional. Consiste em dezesseis pares de assertivas envolvendo situações de conotação desonesta, de forma que o respondente classifica suas percepções de acordo com o grau de desonestidade envolvido em cada uma delas. Cada par refere-se a um ato acadêmico comumente classificado como “desonesto” e uma situação análoga envolvendo o ambiente de trabalho. Por exemplo: “Receber de fonte não autorizada as perguntas da prova antes de realizá-la” e “Receber de fonte não autorizada informações sigilosas de concorrência ou licitação antes do fim do seu prazo”. Os estudantes, então, classificam cada assertiva conforme percebem o grau de desonestidade associado a elas, mediante uma escala tipo *Likert* de 7 (sete) pontos, que varia entre “Nem um pouco desonesto” (pontuação igual a 1) e “Severamente desonesto” (pontuação igual a 7).

Na Tabela 1, apresenta-se um resumo das variáveis e das *proxies* selecionadas no estudo, bem como das hipóteses a estas relacionadas.

Tabela 1 – Resumo das variáveis e proxies selecionadas e das hipóteses a estas relacionadas

VARIÁVEL	PROXY	FONTE/ESTUDOS SIMILARES	HIPÓTESE	SINAL ESPERADO
Traços de Personalidade Narcisista	Pontuação total obtida no Inventário de Personalidade Narcisista	Raskin & Hall (1979); Raskin & Terry (1988)	Não aplicável	Não aplicável
Autoavaliação do Desempenho Acadêmico	Auto avaliação do desempenho, classificado como “superior” ou “inferior”	Cornachione Junior, Cunha, De Luca & Ott (2010)	H₁ : Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a considerar seu desempenho acadêmico (autoavaliado) superior.	+
Desempenho Acadêmico real	Rendimento do estudante no semestre, variando de 0 a 10 (média ponderada das notas)	Gabriel, Critelli e Ee (1994); Farwell & Wohlwend-Lloyd (1998); Wallace & Baumeister (2002)	H₂ : Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a exibir desempenho acadêmico (real) equivalente àquele observado em indivíduos menos narcisistas.	Não aplicável
Desonestidade Acadêmica	Média da pontuação obtida no instrumento de avaliação de percepções acerca da desonestidade (contexto acadêmico)	Grimes (2004)	H₃ : Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a considerar atitudes desonestas no âmbito acadêmico menos severas.	–
Desonestidade profissional	Média da pontuação obtida no instrumento de avaliação de percepções acerca da desonestidade (contexto profissional)	Grimes (2004)	H₄ : Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a considerar atitudes desonestas no ambiente profissional menos severas.	–

Fonte: Elaborada pela autora.

Espera-se, portanto, que quanto mais alta a pontuação do aluno no NPI, maior a probabilidade de ele classificar seu desempenho acadêmico como “superior”, tendo em vista as constatações dos estudos de Gabriel, Critelli e Ee (1994), John e Robins (1994), Farwell e Wohlwend-Lloyd (1998), Wallace e Baumeister (2002) e Hudson (2012) de que indivíduos narcisistas tendem a superestimar seu desempenho. Em relação ao desempenho real, embora haja boas razões teóricas que sustentem a prerrogativa de que o narcisismo pode facilitar o sucesso (Wallace & Baumeister, 2002), empiricamente, espera-se que o desempenho acadêmico (real) de estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados não seja superior àquele apresentado pelos demais indivíduos, em consonância com os estudos de

Gabriel, Critelli e Ee (1994), Farwell e Wohlwend-Lloyd (1998) e Wallace e Baumeister (2002).

No que diz respeito à desonestidade, seja no ambiente acadêmico ou no profissional, acredita-se que quanto maior a pontuação do indivíduo no NPI menor sua média de pontuação no instrumento para avaliação da percepção em relação a atitudes consideradas desonestas. Isto é, estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tenderiam a considerar comportamentos desonestos menos severos, apresentando conduta moral questionável. A base para tal afirmativa, quando analisado o ambiente acadêmico, encontra-se nos estudos de Brown, Budzek e Tamborski (2009) e Brunell *et al.* (2011), no que se refere à maior propensão de os indivíduos narcisistas se envolverem em comportamentos cunhados como desonestos. Quanto à desonestidade no ambiente profissional, o raciocínio se mantém. Assume-se, desse modo, que o fato de indivíduos narcisistas buscarem constantemente um desempenho superior e apresentarem dificuldade em aceitar o fracasso pode estimulá-los a descumprir normas éticas como forma de manter o alto desempenho, culminando em maior tolerância a práticas consideradas desonestas.

3.5 Modelos Estatísticos

Para alcançar o objetivo geral deste estudo e testar a associação entre traços de personalidade narcisista e o desempenho e a desonestidade de estudantes do curso de Ciências Contábeis, foram estimados quatro modelos, conforme abordado na sequência.

3.5.1 Modelos I e II: Relação entre Narcisismo e Desempenho Acadêmico

No primeiro modelo, a variável dependente refere-se à autoavaliação do desempenho do estudante durante sua trajetória acadêmica, definida com base na Parte III do questionário aplicado neste estudo. Tal variável, de natureza dicotômica, representa a avaliação do desempenho com base no relato dos próprios estudantes, classificado como “superior” ou “inferior”. A variável explicativa narcisismo representa a pontuação total obtida no NPI (Raskin & Hall, 1979; Raskin & Terry, 1988).

Optou-se, também, por incluir como variáveis de controle o gênero do estudante e a colocação/classificação dele no vestibular, mantendo-se a linha de pensamento daquilo que

será tratado quando da investigação do desempenho real. Assim, embora neste modelo se considere a avaliação do desempenho com base no relato dos próprios estudantes, e não no desempenho real, prevalece o raciocínio de que estudantes do gênero feminino apresentariam expectativa de desempenho superior. Isso encontra respaldo empírico no estudo de Cornachione Junior, Cunha, De Luca e Ott (2010), que, ao analisarem 826 estudantes de quatro universidades localizadas em diferentes estados brasileiros (Ceará, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul), descobriram que, do total de alunas, um maior percentual se autoavaliou como possuidoras de desempenho acadêmico superior (70%). Em comparação aos homens, um percentual menor do total de estudantes do sexo masculino (59%) se autoavaliou como possuidores de desempenho acadêmico superior.

De forma análoga, pressupõe-se que estudantes mais bem classificados no vestibular têm maior probabilidade de considerar seu desempenho acadêmico superior, seguindo o raciocínio de que o desempenho anterior do discente pode torná-los mais autoconfiantes quanto a suas habilidades.

O modelo utilizado para testar a associação entre o narcisismo e a autoavaliação do desempenho pode ser descrito da seguinte forma:

$$\ln\left(\frac{p}{1-p}\right) = \beta_0 + \beta_1 NARC_1 + \beta_2 GEN_2 + \beta_3 VEST_3 + \varepsilon \quad (1)$$

Em que:

p = probabilidade da resposta “sim” para desempenho superior;

$1 - p$ = probabilidade da resposta “não”;

NARC (Narcisismo) = pontuação total obtida no Inventário de Personalidade Narcisista (Raskin & Hall, 1979; Raskin & Terry, 1988);

GEN (Gênero do estudante) = 1 para gênero feminino; = 0 para gênero masculino;

VEST (Colocação/classificação no vestibular) = posição do estudante no concurso vestibular, padronizada para variar de 1 (indivíduo classificado em primeiro lugar) a 100 (estudante classificado em último lugar);

ε = erro do modelo.

No segundo modelo, a variável dependente refere-se ao desempenho real do estudante durante o último semestre cursado, definido com base na média ponderada das notas (variando de 0 a

10). A variável explicativa narcisismo, assim como observado no modelo anterior, representa a pontuação total obtida no NPI (Raskin & Hall, 1979; Raskin & Terry, 1988).

Optou-se, também, por incluir neste modelo algumas variáveis de controle que pudessem estar relacionadas ao desempenho acadêmico, detalhadas em seguida.

- Gênero – variável qualitativa de natureza dicotômica, sendo 1 para o feminino e 0 para o masculino. Diferenças relacionadas ao gênero têm sido alvo de pesquisas em áreas do conhecimento distintas. De acordo com Ormrod (2008), no que diz respeito às habilidades cognitivas e acadêmicas, por exemplo, meninos e meninas agem de forma semelhante em testes de inteligência geral. No entanto, os indivíduos do gênero masculino, em geral, têm uma vantagem sobre meninas na resolução de problemas matemáticos após a puberdade, enquanto que as mulheres se destacam em atividades de leitura e escrita. Além disso, em sala de aula os meninos tendem a participar mais e são mais ativos do que as meninas (Ormrod, 2008).

Pesquisas anteriores encontraram resultados semelhantes ao verificarem diferenças no desempenho acadêmico de estudantes, demonstrando que nas respectivas amostras analisadas discentes do gênero feminino apresentaram desempenhos (notas) melhores do que os alcançados por estudantes do gênero masculino (Duckworth & Seligman, 2006; Magalhães & Andrade, 2006; Araújo, Camargos, Camargos & Dias, 2014). Duckworth e Seligman (2006) ressaltam que as mulheres apresentam melhores notas em relação aos homens por apresentarem maior autocontrole e maior autodisciplina.

Outra possível justificativa é resumida por Araújo, Camargos, Camargos e Dias (2014): alunos do gênero masculino se inserem no mercado de trabalho mais cedo, tendo que conciliar os estudos com o trabalho, ao passo que as alunas costumam postergar sua inserção no mercado, possuindo mais tempo para se dedicarem aos estudos. Ademais, os autores destacam que a realidade no mercado brasileiro ainda obriga as mulheres a se esforçarem mais durante a graduação para obter condições de trabalho compatíveis às dos homens. Espera-se, portanto, que estudantes do gênero feminino apresentem desempenho superior em comparação com alunos do gênero masculino.

- Variáveis socioeconômicas – variáveis qualitativas que indicam o nível de escolaridade dos pais (ensino fundamental, médio ou ensino superior) e o tipo de instituição em que o estudante cursou, predominantemente, o ensino médio (pública ou particular). Em relação ao primeiro aspecto, Waiselfisz (2000a) afirma que é possível verificar uma influência significativa do nível educacional familiar nos resultados escolares dos estudantes. Quanto ao tipo de instituição ao qual o estudante encontrava-se vinculado no ensino médio, este também pode ser um fator determinante para o desempenho acadêmico.

Barros *et al.* (2001) investigaram os determinantes do baixo desempenho educacional brasileiro, sendo a análise focalizada no universo de indivíduos entre 11 e 25 anos de idade residentes em áreas urbanas localizadas nas regiões Nordeste e Sudeste. Das variáveis consideradas para análise, a escolaridade dos pais e, em particular, da mãe foi, de forma robusta, a mais importante para determinar o desempenho educacional dos jovens em questão. Queiroz (2003) elaborou um estudo acerca da desigualdade no ensino superior ao analisar as relações entre cor, status e desempenho de estudantes da Universidade Federal da Bahia. A autora constatou que os alunos advindos de escolas particulares, independentemente do segmento racial, possuem melhor desempenho escolar.

Emílio *et al.* (2004), ao analisarem os determinantes do acesso à universidade pública, com base nos dados dos candidatos inscritos no exame vestibular realizado em 2000 pela FUVEST e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1999, contataram que os fatores mais importantes sobre o desempenho dos candidatos foram: escolaridade dos pais e tipo de escola que os candidatos frequentaram.

Menezes Filho (2006), de forma similar, realizou um trabalho com o objetivo de examinar o desempenho de alunos matriculados na 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, bem como de estudantes matriculados no 3º ano do ensino médio, utilizando dados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). O autor concluiu que fatores ligados às características dos alunos e de suas famílias são os que mais explicam o desempenho escolar dos estudantes, dentre eles a educação da mãe. Menezes Filho (2006) verificou, também, que, mesmo levando em consideração todas

as variáveis familiares dos indivíduos, os alunos matriculados em escolas particulares possuem melhor desempenho escolar do que os da rede pública de ensino.

Guimarães e Arraes (2008) analisaram o impacto que algumas variáveis socioeconômicas exercem no desempenho dos candidatos inscritos no vestibular da Universidade Federal do Ceará (UFC) no ano de 2004. Das variáveis socioeconômicas consideradas, o fato de o estudante estar inserido no mercado de trabalho e de ter concluído o ensino médio em escola pública apresentou um efeito negativo sobre a possibilidade de sucesso no exame vestibular. Já a variável que demonstrou o nível de escolaridade dos pais dos candidatos foi significativa sobre o sucesso deles.

Oliveira e Melo-Silva (2010) verificaram a influência de variáveis socioeconômicas e culturais na trajetória de carreira de graduados nos anos de 2003 e 2004, culminando na conclusão de que as variáveis escolaridade dos pais, nível socioeconômico e natureza do ensino cursado (público ou particular) estão relacionadas, de forma proporcional, ao sucesso obtido pelo estudante no exame vestibular.

- Colocação/classificação no vestibular – variável que representa a posição do aluno no *ranking* referente ao vestibular. Estudos anteriores têm demonstrado que o desempenho anterior do discente exerce influência em seu desempenho futuro. Nas pesquisas de Kalbers e Weinstein (1999) e Byrne e Flood (2008), os autores constataram que o desempenho obtido pelo estudante no ensino fundamental está relacionado com o desempenho do discente no curso de graduação. No trabalho de Aldin, Nayeibzadeh e Heirany (2011), verificou-se uma relação entre o desempenho na pós-graduação *stricto sensu* e aquele obtido em etapas anteriores da carreira acadêmica.

De forma análoga, Ferreira, Santos, Miranda e Leal (2014) concluíram que o desempenho escolar no ensino fundamental está relacionado ao desempenho acadêmico de alunos do curso de Ciências Contábeis, que o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* está relacionado ao desempenho acadêmico durante o curso de graduação e que existe correlação positiva entre os coeficientes de desempenho acadêmico semestrais dos alunos ao longo do curso de graduação. Seguindo essa linha, espera-se que estudantes mais bem classificados no vestibular apresentem, em média, desempenho superior na universidade.

Em face do que foi tratado, o modelo utilizado para testar a associação entre o narcisismo e o desempenho é assim descrito:

$$DESEMP_i = \beta_0 + \beta_1 NARC_i + \beta_2 GEN_i + \beta_3 MAESUP_i + \beta_4 MAEMED_i + \beta_5 PAISUP_i + \beta_6 PAIMED_i + \beta_7 PUB_i + \beta_8 VEST_i + \varepsilon_i \quad (2)$$

Em que:

DESEMP (Desempenho Acadêmico) = média ponderada das notas do estudante no último semestre cursado, variando de 0 a 10;

NARC (Narcisismo) = pontuação total obtida no Inventário de Personalidade Narcisista (Raskin & Hall, 1979; Raskin & Terry, 1988);

GEN (Gênero do estudante) = 1 para gênero feminino; = 0 para gênero masculino;

MAESUP (escolaridade da mãe) = 1 caso o maior grau de escolaridade da mãe seja o ensino superior; = 0 caso contrário;

MAEMED (escolaridade da mãe) = 1 caso o maior grau de escolaridade da mãe seja o ensino médio; = 0 caso contrário;

PAISUP (escolaridade do pai) = 1 caso o maior grau de escolaridade do pai seja o ensino superior; = 0 caso contrário;

PAIMED (escolaridade do pai) = 1 caso o maior grau de escolaridade do pai seja o ensino médio; = 0 caso contrário;

PUB (tipo de escola que frequentou no ensino médio) = 1 caso o estudante tenha cursado a maior parte do ensino médio em escola pública; = 0 caso contrário;

VEST (Colocação/classificação no vestibular) = posição do estudante no concurso vestibular, padronizada para variar de 1 (indivíduo classificado em primeiro lugar) a 100 (estudante classificado em último lugar);

ε_i = erro do modelo.

3.5.2 Modelos III e IV: Relação entre Narcisismo e Desonestidade

No terceiro modelo, a variável dependente representa a percepção do estudante acerca de atitudes consideradas desonestas no âmbito acadêmico, definida com base na Parte IV do questionário (pontuação total obtida no instrumento de avaliação da percepção de desonestidade em um contexto acadêmico). A operacionalização da variável explicativa concernente ao narcisismo deu-se mediante a soma da pontuação obtida no Inventário de Personalidade Narcisista.

As variáveis de controle utilizadas, sendo as três primeiras já testadas no estudo de Avelino e Lima (2014) em instrumento similar, e a base para sua inclusão no modelo são descritas na sequência:

- Gênero – variável qualitativa de natureza dicotômica, sendo 1 para o masculino e 0 para o feminino. Estudos realizados em áreas do conhecimento não necessariamente relacionadas têm demonstrado que há diferença nas escolhas feitas por homens e mulheres. Silveira (2006) esclarece em relação a essa questão que a concepção de gênero vem sendo tratada sob diferentes enfoques: da relação de poder, do nível de comprometimento, dos comportamentos organizacionais decorrentes de maior ou menor heterogeneidade dos grupos, do desenvolvimento de carreira e assimetrias de recompensa e dos estilos de gerenciamento e valores pessoais. Em comum, essas pesquisas aceitam a concepção de que, se de um lado há diferenças biológicas que caracterizam o pertencimento ao sexo masculino ou ao feminino, de outro a masculinidade (ou feminilidade) é uma construção social e reproduz as condições contextuais desenvolvidas e reforçadas pelas instituições, como: sistema educacional, políticas públicas e organizacionais, família, religião e cultura nacional (Silveira, 2006).

A questão do gênero desempenha um papel, inclusive, na forma como os estudantes respondem às demandas educacionais (Eccles, 2007). Em determinadas situações, os professores tratam homens e mulheres de modo diferente nas salas de aula, um comportamento que poderia levar os alunos a acreditarem que certos padrões de comportamento associados a seu gênero são esperados por seus professores (Eccles, 2007).

Estudos anteriores têm indicado que indivíduos do gênero masculino são mais propensos a cometerem atos relacionados à desonestidade acadêmica (Hetherington & Feldman, 1964; McCabe & Trevino, 1993; Allen, Fuller & Lockett, 1998), embora estes resultados não sejam unânimes. Portanto, espera-se que estes indivíduos sejam mais tolerantes em relação à realização de atitudes desonestas.

- Exercício de atividade concomitante ao curso, seja remunerada ou não – variável qualitativa de natureza dicotômica, sendo 1 para estudantes que exercem alguma

atividade relevante simultaneamente ao curso de Ciências Contábeis e 0 no caso contrário. No que se refere ao exercício de atividade remunerada, observa-se que o estudante trabalhador empreende maior esforço para permanecer se dedicando ao estudo, principalmente nos aspectos relacionados a incompatibilidade de horários, fadiga física, custos com transporte, dificuldade em encontrar horários para atender às necessidades de leitura etc. Estes indivíduos precisam, portanto, conciliar as exigências do curso, do trabalho e da vida pessoal (Costa, 2000). Tal situação poderia estimulá-los a cometer atos relacionados à desonestidade acadêmica, tendo como justificativa a falta de tempo para se dedicar ao curso de graduação.

Allen, Fuller e Luckett (1998) encontraram evidências empíricas de que estudantes que trabalham em tempo parcial são mais propensos a se envolverem em algum tipo de fraude no ambiente acadêmico. De forma similar, as atividades não remuneradas, caso impliquem grande demanda de tempo, também poderiam estimular os estudantes a apresentarem comportamentos considerados desonestos, na medida em que teriam menos tempo para se dedicar aos estudos. Espera-se, desse modo, que estudantes que exercem alguma atividade relevante concomitante ao curso, seja remunerada ou não, estariam mais propensos a considerar menos severas atitudes vinculadas à desonestidade acadêmica.

- Idade – variável quantitativa correspondente à idade do indivíduo. Estudos anteriores identificaram que alunos mais jovens são mais propensos a se envolverem em fraudes ou em alguma forma de desonestidade acadêmica (Allen, Fuller & Luckett, 1998; Taniguchi, 2011).
- Desempenho acadêmico real – variável quantitativa referente ao desempenho do estudante durante o último semestre cursado pelo aluno, definido com base na média ponderada das notas (variando de 0 a 10). A média em questão é calculada da seguinte maneira, conforme informações disponíveis na página eletrônica da Universidade de São Paulo (USP, 2016c) e considerando apenas as disciplinas em que o estudante foi aprovado (Média Ponderada "Limpa"):

$$\frac{[\text{SOMATÓRIO}(nota * (\text{crédito-aula} + \text{crédito-trabalho}))]}{\text{SOMATÓRIO}(\text{crédito-aula} + \text{crédito-trabalho})}$$

Estudos como os de Crown e Spiller (1998), Whitley (1998) e Paulhus e Dubois (2015) demonstraram que estudantes com desempenho acadêmico inferior (notas mais baixas, menores pontuações em testes específicos) são mais propensos a trapacear. Com base nestes resultados, espera-se que exista uma relação negativa entre o desempenho acadêmico atual e a probabilidade de se tolerar algum comportamento academicamente desonesto. Smith, Davy, Rosenberg e Haight (2002) salientam que os educadores devem estar atentos a essa questão, oferecendo programas de tutoria formal ou informal a estudantes que procuram assistência e/ou que obtiveram resultados baixos em testes, como um meio para reduzir a necessidade percebida dos alunos para trapacear a fim de obter sucesso.

- Autoavaliação do desempenho – variável qualitativa de natureza dicotômica, sendo 1 para estudantes que consideraram seu desempenho inferior e 0 para aqueles que relataram desempenho superior. A mesma linha de pensamento defendida em relação ao desempenho real pode ser seguida quando se considera a autoavaliação do desempenho. Neste estudo, pressupõe-se que estudantes que avaliam seu desempenho como inferior ao dos demais alunos seriam mais tolerantes no que tange à prática de fraudes ou alguma outra forma de desonestidade acadêmica caso houver oportunidade, a fim de, possivelmente, reverter o resultado percebido como inferior.

Em face do exposto, o modelo utilizado para testar a associação entre narcisismo e desonestidade acadêmica é assim descrito:

$$DESACAD_i = \beta_0 + \beta_1 NARC_i + \beta_2 GEN_i + \beta_3 ATIV_i + \beta_4 IDADE_i + \beta_5 DESEMP_i + \beta_6 AUTODESEMP_i + \varepsilon_i \quad (3)$$

Em que:

DESACAD (Desonestidade Acadêmica) = pontuação total obtida no instrumento de avaliação da percepção de desonestidade em um contexto acadêmico;

NARC (Narcisismo) = pontuação total obtida no Inventário de Personalidade Narcisista (Raskin & Hall, 1979; Raskin & Terry, 1988);

GEN (Gênero do estudante) = 1 para gênero masculino; = 0 para gênero feminino;

ATIV (Exercício de atividade concomitante ao curso, seja remunerada ou não) = 1 para estudantes que exercem alguma atividade relevante simultaneamente ao curso de Ciências Contábeis; = 0 caso contrário;

IDADE (Idade do indivíduo);

DESEMP (Desempenho Acadêmico) = média ponderada das notas do estudante no último semestre cursado, variando de 0 a 10;

AUTODESEMP (Autoavaliação do Desempenho) = auto avaliação do desempenho acadêmico, sendo = 1 para desempenho superior (acima da média – acima de 50%), e = 0 para desempenho inferior (abaixo da média – abaixo de 50%);

ε_i = erro do modelo.

Em relação ao quarto modelo, a variável dependente consiste na pontuação total obtida no instrumento de avaliação da percepção de desonestidade em um contexto profissional. A operacionalização da variável explicativa referente ao narcisismo mantém-se de acordo com os modelos anteriores.

As variáveis de controle utilizadas são descritas a seguir:

- Gênero – variável qualitativa de natureza dicotômica, sendo 1 para o masculino e 0 para o feminino. Seguindo os pressupostos estabelecidos no que tange à desonestidade acadêmica, assume-se que estudantes do gênero masculino seriam mais propensos, igualmente, a cometer atos relacionados à desonestidade no ambiente profissional e, portanto, ser mais tolerantes quando se deparam com atitudes neste sentido. Indícios acerca desta situação podem ser encontrados no estudo de Blickle, Schlegel, Fassbender e Klein (2006), cujos resultados permitiram inferir que o gênero pode ser considerado um preditor para a ocorrência de crimes de colarinho branco, sendo menor a proporção de mulheres entre os criminosos.
- Desonestidade acadêmica – pontuação total obtida no instrumento de avaliação da percepção de desonestidade em um contexto acadêmico. A trapaça no passado é um forte preditor de comportamento futuro no mesmo sentido (Davis & Ludvigson, 1995; Martin, Rao & Sloan, 2009), indicando que indivíduos que apresentam alto potencial de ocorrência de práticas profissionais eticamente questionáveis também apresentaram comportamentos academicamente desonestos quando eram estudantes.

Diante do que foi tratado, o modelo utilizado para testar a associação entre narcisismo e desonestidade no contexto profissional é assim descrito:

$$DESPROF_i = \beta_0 + \beta_1 NARC_i + \beta_2 GEN_i + \beta_3 DESACAD_i + \beta_4 IDADE_i + \varepsilon_i \quad (4)$$

Em que:

DESPROF (Desonestidade Profissional) = pontuação total obtida no instrumento de avaliação da percepção de desonestidade em um contexto profissional;

NARC (Narcisismo) = pontuação total obtida no Inventário de Personalidade Narcisista (Raskin & Hall, 1979; Raskin & Terry, 1988);

GEN (Gênero do estudante) = 1 para gênero masculino; = 0 para gênero feminino;

DESACAD (Desonestidade Acadêmica) = pontuação total obtida no instrumento de avaliação da percepção de desonestidade em um contexto acadêmico;

IDADE (Idade do indivíduo);

ε_i = erro do modelo.

3.6 Análise dos Dados

Para o tratamento estatístico dos dados, foram utilizadas técnicas de análise multivariada. De acordo com Mingoti (2007), a estatística multivariada consiste em um conjunto de métodos estatísticos utilizados em situações nas quais várias variáveis são medidas concomitantemente em cada elemento amostral. Em geral, segundo a autora, as variáveis são correlacionadas entre si e quanto maior o número de variáveis mais complexa a análise por métodos comuns de estatística univariada. Neste estudo, as técnicas de análise multivariada utilizadas consistiram em testes de correlação para identificar possíveis problemas de multicolinearidade, testes de diferença de médias (Teste-T de variância combinada para a diferença de médias), configurando uma análise preliminar acerca da possível relação entre narcisismo, desempenho acadêmico e desonestidade (nos contextos profissional e acadêmico) e estimação de modelos de regressão linear múltipla e regressão logística.

A análise de regressão se ocupa do estudo da dependência de uma variável – a variável dependente – em relação a uma ou mais variáveis – as variáveis explicativas (que podem ser quantitativas ou qualitativas), com vistas a estimar e/ou prever o valor médio (da população) da primeira em termos dos valores conhecidos ou fixados (em amostragens repetidas) das

últimas (Gujarati, 2006). Nesta pesquisa, a associação entre traços de personalidade narcisista e aspectos relacionados ao desempenho acadêmico e à desonestidade (acadêmica e profissional) foi verificada por meio da estimação de três modelos de regressão linear múltipla, considerando: um nível de significância (α) de 0,05 e apresentando o narcisismo como variável explicativa; o desempenho real dos estudantes; e a média da pontuação alcançada nos instrumentos de avaliação da percepção de desonestidade como variáveis dependentes. Salienta-se que foram realizados testes para verificar os principais problemas relacionados aos pressupostos do modelo clássico de regressão linear, quais sejam: multicolinearidade e heterocedasticidade.

Quanto à relação entre traços de personalidade narcisista e autoavaliação do desempenho, esta foi verificada mediante a estimação de um modelo *logit*. A regressão logística, de acordo com Fávero *et al.* (2009, p. 441), consiste em uma técnica desenvolvida para:

[...] investigar a relação entre variáveis explicativas, métricas e não métricas e uma variável dependente categórica binária. Diferentemente da regressão múltipla, a regressão logística não pressupõe a existência de homogeneidade de variância e normalidade dos resíduos.

Isto é, a regressão logística destina-se a aferir a probabilidade de ocorrência de um evento e a identificar características dos elementos pertencentes a cada grupo determinado pela variável categórica.

Foram realizados, também, testes de correlação entre as variáveis quantitativas selecionadas, com o intuito de identificar indícios de associação entre as variáveis, além de testes de diferença de médias, possibilitando uma análise exploratória anterior à estimação do modelo de regressão. Em relação aos testes de diferença de médias, os estudantes foram segregados em grupos, considerando a mediana, o que permitiu analisar se as médias das pontuações no Inventário de Personalidade Narcisista eram estatisticamente diferentes nos grupos analisados.

3.7 Limitações do Estudo

Esta pesquisa tratou, predominantemente, do narcisismo na perspectiva cultural, ou social, não abordando o narcisismo patológico de forma estrita. Em relação à definição operacional da variável referente ao narcisismo, uma vez que não há a possibilidade de identificar e

observar diretamente traços de personalidade narcisista nos estudantes analisados, estes foram mensurados de forma indireta, por meio de uma escala que envolve autorrelato.

O autorrelato, conforme destacam Kohlsdorf e Costa Júnior (2009), não garante que haja correspondência exata entre o comportamento real e aquele verbalizado, por algumas razões: a) o comportamento relatado difere do comportamento real porque eventos encobertos não são reconhecidos de forma legítima; b) o comportamento relatado não é o real, mas o comportamento socialmente desejável, considerando influências da história de reforçamento do indivíduo; e c) o participante não compreende inteiramente os itens que compõem o instrumento utilizado, resultando em significações distintas para participante e pesquisador. A fim de tentar minimizar a discrepância entre o dado obtido a partir do autorrelato e o comportamento real, foi prestado todo o esclarecimento necessário no próprio questionário, além da disponibilização de um contato do pesquisador com o intuito de sanar qualquer tipo de dúvida.

Adicionalmente, as *proxies* empregadas para narcisismo e desonestidade envolveram a seleção de um único instrumento de mensuração. Ou seja, apenas uma escala foi utilizada para cada *proxy*, considerando a impossibilidade de contemplar todas as escalas já desenvolvidas para identificar tais características. Desse modo, os instrumentos selecionados não são um fim em si mesmos, podendo ser aumentados e outras informações poderem ser adicionadas.

No que tange à amostra da pesquisa, os estudantes participantes foram selecionados mediante a utilização de critérios de acessibilidade, o que requer cuidados para a realização de inferências, tendo em vista que a amostra selecionada pode diferir substancialmente da população em que esta foi extraída.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O objetivo desta pesquisa consiste em identificar se traços não patológicos de personalidade narcisista em estudantes de graduação do curso de Ciências Contábeis estão relacionados ao desempenho e à percepção destes acerca da desonestidade. A amostra da pesquisa é composta por 153 estudantes matriculados na Universidade de São Paulo.

A descrição dos resultados do estudo contempla: detalhamento do perfil dos estudantes; análise do Inventário de Personalidade Narcisista (NPI); percepções dos estudantes acerca da desonestidade; relação entre narcisismo e desempenho acadêmico; e relação entre narcisismo e desonestidade.

4.1 Perfil dos Estudantes

Os dados sobre a Instituição de Ensino Superior analisada (Tabela 2) revelam que 87,58% dos estudantes são solteiros; 35,95% têm idade média até 20 anos; 68,63% são do gênero masculino; 41,18% ingressaram no curso, predominantemente, no ano de 2015; 35,95% têm previsão de formatura para 2018; 63,40% cursaram o ensino médio em instituições privadas; e 62,75% exercem atividade remunerada.

A média etária dos respondentes foi de 24 anos, sendo a idade modal de 19 e 20 anos. Tais dados são similares aos apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em pesquisas realizadas em 2013 e 2014 em todo o País. Em 2013, em média, o vínculo discente na condição de matrícula em um curso de graduação presencial foi de 25,8 anos. Os ingressos na graduação presencial ocorriam, em média, aos 24,6 anos e a conclusão do curso, em média, aos 28,1 anos (INEP, 2014). Em 2014, a idade modal dos estudantes brasileiros matriculados em universidades era de 21 anos, sendo 18 anos a idade modal do ingressante e 23 anos a do concluinte, considerando os cursos de graduação presenciais (INEP, 2015).

Tabela 2 – Perfil dos estudantes

Identificação		Frequência	%
Estado Civil	Solteiro	134	87,58
	Casado	16	10,46
	Divorciado	2	1,30
	Não Informado	1	0,66
	TOTAL	153	100,00
Faixa Etária	Até 20 anos	55	35,95
	Entre 21 e 30 anos	79	51,63
	Acima de 30 anos	18	11,76
	Não Informado	1	0,66
	TOTAL	153	100,00
Gênero	Feminino	48	31,37
	Masculino	105	68,63
	TOTAL	153	100,00
Ano de ingresso no curso	2010	3	1,96
	2011	3	1,96
	2012	10	6,53
	2013	11	7,19
	2014	26	16,99
	2015	63	41,18
	2016	36	23,53
	Não Informado	1	0,66
	TOTAL	153	100,00
Ano previsão de formatura	2016	17	11,11
	2017	31	20,26
	2018	55	35,95
	2019	38	24,84
	2020	9	5,88
	Não Informado	3	1,96
	TOTAL	153	100,00
Tipo de Instituição de Ensino onde cursou a maior parte do ensino médio	Pública	54	35,29
	Privada	97	63,40
	Não Informado	2	1,31
	TOTAL	153	100,00
Atividade relevante não remunerada	Sim	44	28,76
	Não	109	71,24
	TOTAL	153	100,00
Atividade relevante remunerada	Sim	96	62,75
	Não	57	37,25
	TOTAL	153	100,00

Fonte: Elaborada pela autora.

No que se refere ao gênero, apesar de na amostra analisada neste estudo predominarem estudantes do gênero masculino, dados do INEP (2014) demonstram tendência contrária nacionalmente. Em 2010, 3.016.300 matrículas foram realizadas por estudantes do gênero feminino em cursos de graduação presenciais contra 2.432.810 efetuadas por indivíduos do gênero masculino. Em 2013, o número de matrículas realizadas por mulheres passou para 3.416.238 nos cursos presenciais contra 2.736.167 efetuadas por homens, sendo a variação encontrada para o sexo feminino de 2010 para 2013 de 13,3%. Pode-se verificar a participação predominantemente feminina nas três situações investigadas na pesquisa de

2013: ingressos (56,1%), matrículas (57,2%) e concluintes (60,6%) (INEP, 2014). Em 2014, chegou-se a conclusão similar: as mulheres eram os estudantes mais frequentes, independente da modalidade de ensino (INEP, 2015).

Em relação ao fato de a maior parcela dos estudantes analisados exercer algum tipo de atividade remunerada, tal cenário pode ser atribuído ao turno do curso de Ciências Contábeis, tendo em vista que a graduação no período noturno pode ser considerada um elemento facilitador para que o aluno opte por conciliar trabalho e estudo, ou um resultado do próprio perfil do curso. No cenário brasileiro em geral, nota-se, em pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), que o número de jovens entre 15 e 29 anos que estuda e trabalha ao mesmo tempo caiu entre 2004 e 2014. Em 2004, 22,6% das pessoas nessa faixa etária se dedicavam às duas atividades, proporção que chegou a 17,3% em 2014. Uma vez que o grupo de jovens que não estuda nem trabalha se manteve quase estável no período em análise, correspondendo a cerca de um quinto da população de 15 a 29 anos, o IBGE (2015) ressaltou o crescimento do número de pessoas que se dedicam exclusivamente aos estudos, que aumentou de 59,3% para 67%.

Finalmente, embora a maioria dos estudantes da amostra tenha cursado o ensino médio, predominantemente, em instituições privadas (63%), observa-se a tendência de aumento de alunos provenientes de escolas públicas na IES analisada. Em 2015, o número de ingressantes oriundos de escolas públicas na USP cresceu 8% em relação ao ano anterior, passando de 32,3% para 35,1%. Nos últimos cinco anos, de 2010 a 2015, o percentual de novos alunos que entraram na USP oriundos da escola pública aumentou em 36%. Já o número absoluto de estudantes provenientes deste tipo de instituição aumentou de 2.730 em 2008 para 3.847 em 2015 (USP, 2015).

4.2 Análise do Inventário de Personalidade Narcisista (NPI)

A análise do Inventário de Personalidade Narcisista (Tabela 3) se deu inicialmente pelo cálculo das frequências relativa e absoluta em cada uma das assertivas elencadas no instrumento. Das 40 questões consideradas, a resposta de cunho narcisista foi predominante em apenas quatro delas, a saber: questão 8 (Vou ser um sucesso); questão 10 (Vejo-me como um bom líder), questão 29 (Gosto de me olhar no espelho) e questão 33 (Gostaria de ser um líder).

Tabela 3 – Inventário de Personalidade Narcisista (NPI)

	A	Freq.	%	B	Freq.	%
1.	Tenho um talento natural para influenciar as pessoas.	68	44,44	Não tenho muito jeito para influenciar os outros.	85	55,56
2.	A modéstia não é meu forte.	38	24,84	Sou uma pessoa essencialmente modesta.	115	75,16
3.	Faria quase tudo sob risco.	27	17,65	Tendo a ser uma pessoa razoavelmente cautelosa.	126	82,35
4.	Quando as pessoas me elogiam, às vezes fico sem jeito (envergonhado).	136	88,89	Sei que sou bom porque todo mundo fica dizendo que sou bom.	17	11,11
5.	A ideia de dominar o mundo me horroriza.	89	58,17	O mundo seria melhor se eu o dominasse.	64	41,83
6.	Geralmente eu dou um jeitinho para me safar das encrencas.	42	27,63	Tento aceitar as consequências do meu comportamento.	110	72,37
7.	Prefiro me misturar com a multidão.	109	71,71	Gosto de ser o centro das atenções.	43	28,29
8.	Vou ser um sucesso.	86	56,21	Não estou muito preocupado com o sucesso.	67	43,79
9.	Não sou melhor ou pior que a maioria das pessoas.	112	73,20	Penso que sou uma pessoa especial.	41	26,80
10.	Não tenho certeza de que poderia ser um bom líder.	62	40,52	Vejo-me como um bom líder.	91	59,48
11.	Sou uma pessoa segura.	61	39,87	Gostaria de ser mais seguro(a).	92	60,13
12.	Gosto de ter autoridade sobre as outras pessoas.	64	42,11	Não me importo de seguir ordens.	88	57,89
13.	Acho fácil manipular pessoas.	51	33,33	Não gosto quando sinto que estou manipulando pessoas.	102	66,67
14.	Insisto em ter o respeito que me é devido.	42	27,45	Geralmente eu tenho o respeito que me é devido.	111	72,55
15.	Não tenho prazer especial em exibir meu corpo.	132	86,27	Gosto de exibir meu corpo.	21	13,73
16.	Consigo decifrar as pessoas como se fossem um livro.	73	48,03	Às vezes é difícil compreender as pessoas.	79	51,97
17.	Quando eu me sinto responsável assumo a tomada de decisões.	141	92,76	Tudo o que quero é a incumbência de tomar decisões.	11	7,24
18.	Tudo o que quero é ser razoavelmente feliz.	120	78,43	Quero ser importante aos olhos de todos.	33	21,57
19.	Meu corpo não é nada especial.	87	56,86	Gosto de olhar para o meu corpo.	66	43,14
20.	Tento não ser uma pessoa exibida.	127	83,01	Se eu tiver uma chance, provavelmente me exibirei.	26	16,99
21.	Sempre sei o que estou fazendo.	43	28,10	Às vezes não tenho certeza do que estou fazendo.	110	71,90
22.	Às vezes eu dependo das pessoas para fazer as coisas.	93	60,78	Raramente dependo de alguém para fazer as coisas.	60	39,22
23.	Às vezes eu conto boas histórias.	117	76,47	Todos gostam de ouvir minhas histórias.	36	23,53
24.	Espero muito das outras pessoas.	39	25,66	Gosto de fazer algo pelas pessoas.	113	74,34
25.	Nunca vou ficar satisfeito até conseguir tudo que mereço.	58	38,16	Aproveito as satisfações da vida na medida em que ocorrem.	94	61,84
26.	Elogios me deixam sem jeito.	77	50,33	Gosto de ser elogiado.	76	49,67
27.	Tenho um forte desejo de poder.	51	33,33	O poder em si mesmo não me interessa.	102	66,67
28.	Não me importo em estar fora de moda.	105	68,63	Gosto de criar novas manias, estilos e costumes.	48	31,37
29.	Gosto de me olhar no espelho.	77	50,33	Não sou particularmente interessado em me olhar no espelho.	76	49,67

(continua)

(conclusão)

	A	Freq.	%	B	Freq.	%
30.	Geralmente gosto de ser o centro das atenções.	44	28,76	Sinto desconfortável sendo o centro das atenções.	109	71,24
31.	Posso viver minha vida do jeito que quiser.	65	42,48	As pessoas nem sempre podem viver como gostariam.	88	57,52
32.	Não significa muito para mim ser uma autoridade.	105	69,08	As pessoas sempre parecem reconhecer minha autoridade.	47	30,92
33.	Gostaria de ser um líder.	91	59,48	Faz pouca diferença para mim ser ou não líder.	62	40,52
34.	Estou me conduzindo para ser alguém muito importante.	36	23,68	Espero ser bem sucedido.	116	76,32
35.	As pessoas geralmente acreditam naquilo que lhes digo.	126	82,35	Posso fazer qualquer pessoa acreditar no que eu quiser que acredite.	27	17,65
36.	Sou um líder nato.	27	17,65	Liderança é uma qualidade que leva muito tempo para ser desenvolvida.	126	82,35
37.	Gostaria que algum dia alguém escrevesse minha biografia.	33	21,57	Não gosto de gente que se intromete em minha vida por qualquer motivo.	120	78,43
38.	Quando em público, fico perturbado quando as pessoas não notam minha aparência.	19	12,42	Quando em público, eu não me importo de ficar misturado na multidão.	134	87,58
39.	Sou mais capaz que as outras pessoas.	13	8,50	Existem muitas coisas que posso aprender com as outras pessoas.	140	91,50
40.	Sou muito semelhante a qualquer pessoa	101	66,45	Sou uma pessoa extraordinária.	51	33,55

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se, desse modo, que os respondentes apresentam expectativas otimistas quanto ao futuro, acreditando que serão pessoas de sucesso. Em relação a este aspecto, embora possuir opiniões positivas a respeito de si mesmo possa ser algo benéfico e adaptativo no curto prazo, em algum momento uma avaliação realista precisa ser considerada, a fim de realmente atingir o sucesso (Hudson, 2012). Ainda, a maioria dos respondentes que compõem a amostra gostaria de ocupar posições de liderança e consideram-se bons neste papel, além de sentirem-se bem olhando-se no espelho, o que denota a vaidade característica de indivíduos narcisistas. Este último aspecto pode se tratar de um diferencial da própria geração atual, uma vez que o nível de narcisismo é exacerbado na era das “selfies” e das redes sociais.

Realizada a análise do NPI de uma forma global, há de se considerar, também, as sete subescalas presentes no construto, segregadas por Raskin e Terry (1988), assim denominadas: autoridade, autossuficiência, superioridade, exibicionismo, exploração, vaidade e intitulação, seguindo a tradução de Magalhães e Koller (1994). As características elencadas nas subescalas já foram citadas ao longo deste trabalho como atributos de indivíduos narcisistas: exibicionistas, com sentimentos e pensamentos de onipotência que envolvem o

controle/exploração dos outros, vaidosos, intolerantes a críticas, tendência a serem críticos de outros que são diferentes deles mesmos, bem como se considerarem autosuficientes e não precisarem de ninguém, dentre outras. O item “intitulação” relaciona-se a sentimentos de direito envolvendo a expectativa de privilégios especiais sobre os outros e isenções especiais de demandas sociais normais (Raskin & Terry, 1988).

Considerando tais informações, decidiu-se neste estudo, a título de conhecimento adicional, distribuir as assertivas que compõem o NPI nas sete subescalas definidas por Raskin e Terry (1988), apesar de as análises posteriores somente considerarem o inventário em sua conotação global.

Na Tabela 4, detalha-se tal distribuição.

Tabela 4 – Subescalas que englobam o Inventário de Personalidade Narcisista (NPI)

Subescala	Autoridade	Autossuficiência	Superioridade	Exibicionismo	Exploração	Vaidade	Intitulação
Questões	1. Tenho um talento natural para influenciar as pessoas.	17. Tudo o que quero é a incumbência de tomar decisões.	4. Sei que sou bom porque todo mundo fica dizendo que sou bom.	2. A modéstia não é meu forte.	6. Geralmente eu dou um jeitinho para me safar das encrencas	15. Gosto de exibir meu corpo.	5. O mundo seria melhor se eu o dominasse.
	8. Vou ser um sucesso.	21. Sempre sei o que estou fazendo.	9. Penso que sou uma pessoa especial.	3. Faria quase tudo sob risco.	13. Acho fácil manipular pessoas.	19. Gosto de olhar para o meu corpo.	14. Insisto em ter o respeito que me é devido
	10. Vejo-me como um bom líder.	22. Raramente dependo de alguém para fazer as coisas.	26. Gosto de ser elogiado.	7. Gosto de ser o centro das atenções	16. Consigo decifrar as pessoas como se fossem um livro.	29. Gosto de me olhar no espelho.	18. Quero ser importante aos olhos de todos.
	11. Sou uma pessoa segura.	31. Posso viver minha vida do jeito que quiser.	37. Gostaria que algum dia alguém escrevesse minha biografia.	20. Se eu tiver uma chance, provavelmente me exibirei.	23. Todos gostam de ouvir minhas histórias.		24. Espero muito das outras pessoas.
	12. Gosto de ter autoridade sobre as outras pessoas.	34. Estou me conduzindo para ser alguém muito importante.	40. Sou uma pessoa extraordinária.	28. Gosto de criar novas manias, estilos e costumes.	35. Posso fazer qualquer pessoa acreditar no que eu quiser que acredite.		25. Nunca vou ficar satisfeito até conseguir tudo que mereço.
	32. As pessoas sempre parecem reconhecer minha autoridade.	39. Sou mais capaz que as outras pessoas		30. Geralmente gosto de ser o centro das atenções.			27. Tenho um forte desejo de poder.
	33. Gostaria de ser um líder.			38. Quando em público, fico perturbado quando as pessoas não notam minha aparência.			
	36. Sou um líder nato.						

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Raskin e Terry (1988).

Na Tabela 5, evidenciam-se as estatísticas descritivas da pontuação no NPI, tendo em vista cada uma das subescalas anteriormente mencionadas e a pontuação total no instrumento em análise.

Tabela 5 – Estatística descritiva da pontuação no Inventário de Personalidade Narcisista (NPI)

Variável	Obs.	Média	Desvio-padrão	Mín.	Máx.
Autoridade	153	3,496732	2,303099	0	8
Autossuficiência	153	1,490196	1,170457	0	5
Superioridade	153	1,424837	1,265394	0	5
Exibicionismo	153	1,601307	1,698838	0	6
Exploração	153	1,496732	1,288227	0	5
Vaidade	153	1,071895	1,058205	0	3
Intitulação	153	1,875817	1,406378	0	5
Pontuação total no NPI	153	12,45752	6,539341	1	30

Nota: pontuação máxima possível em cada uma das subescalas – Autoridade: 8 pontos; Autossuficiência: 6 pontos; Superioridade: 5 pontos; Exibicionismo: 7 pontos; Exploração: 5 pontos; Vaidade: 3 pontos; Intitulação: 6 pontos.

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados extraídos do STATA®.

A pontuação máxima possível no instrumento de pesquisa é de 40 pontos, sendo 30 pontos o valor máximo obtido neste estudo. A média de pontuação no NPI ($\bar{x} = 12,46$), relativa à amostra selecionada neste estudo – estudantes de graduação em Ciências Contábeis matriculados na Universidade de São Paulo – foi inferior aos escores médios relatados em uma ampla gama de estudos internacionais, embora tais pesquisas não tenham sido realizadas, necessariamente, com discentes do curso em questão. Raskin e Terry (1988), por exemplo, ao analisarem as respostas de 1.018 estudantes de graduação oriundos da Universidade da Califórnia entre os anos de 1979 e 1985 encontraram uma pontuação média no NPI de 15,55.

No estudo de Foster, Campbell e Twenge (2003), cuja análise envolveu 3.445 respondentes de seis continentes, a pontuação média na escala foi de 15,2. Em pesquisas posteriores, os valores não variaram significativamente. Young e Pinsky (2006), pesquisadores da Universidade do Sul da Califórnia, avaliaram alunos de MBA e relataram uma média de pontuação no NPI de 16,18. Miller e Campbell (2008), da Universidade da Geórgia, analisaram 271 estudantes e encontraram uma média de 16,4. Na pesquisa de Trzesniewski, Donnellan e Robins (2008), realizada com jovens estudantes de psicologia introdutória matriculados na Universidade da Califórnia, a pontuação média foi de 15,23.

No trabalho de Miller *et al.* (2009), pesquisadores da Universidade da Geórgia e Watson (2012), os valores encontrados foram de 16,60 no primeiro, ao investigar 200 estudantes, e de 16,14 no segundo, mediante a análise de 308 alunos de graduação de uma universidade do leste dos Estados Unidos. No que tange a estudos nacionais realizados acerca da temática em análise, pode-se citar o trabalho de D'Souza (2016). Conquanto a autora não tenha efetuado uma análise específica do narcisismo, e sim de características de personalidade do *Dark Triad*, composto por traços não patológicos do narcisismo, da psicopatia e do maquiavelismo, os achados de um pré-teste realizado antes da finalização do estudo com 30 estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública de São Paulo permitiram observar que 70% dos pesquisados evidenciaram baixos traços de personalidade do *Dark Triad*. Esta pesquisa segue a mesma linha ao demonstrar que os estudantes brasileiros analisados apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais baixos quando comparados àqueles relatados em outros países.

No que se refere à pontuação segregada nas sete subescalas definidas por Raskin e Terry (1988), destaca-se a média de pontuação do item Autoridade ($\bar{x} = 3,50$), visivelmente superior às apresentadas nas subescalas restantes. Neste item, relacionam-se a capacidade do narcisista em influenciar outros indivíduos com sua crença de que é uma pessoa de sucesso, segura, um bom líder e que se sente bem ao demonstrar autoridade. Ainda que se possa cogitar, em um primeiro momento, que esta poderia ser uma característica passível de ser observada em estudantes de Ciências Contábeis, uma vez que o curso tem se empenhado em formar, cada vez mais, contadores com pensamento de gestores e capazes de tomar decisões, nos estudos de Raskin e Terry (1988) e Young e Pinsky (2006) o destaque também se deu na subescala Autoridade ($\bar{x} = 4,16$ e $4,63$, respectivamente), embora estes tenham sido realizados com estudantes de cursos distintos.

Nota-se, portanto, que os estudantes de Ciências Contábeis analisados, em sua maioria, apresentam alguns comportamentos cunhados como narcisistas, apesar de não ser possível inferir se estes estão em um nível considerado normal ou excessivo. Isso porque neste estudo optou-se por não arbitrar um ponto de corte para segregar indivíduos com níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados e aqueles com níveis mais baixos. Embora tal procedimento tenha sido realizado em pesquisas anteriores (Rhodewalt & Morf, 1998; Morf, Weir & Davidov, 2000; Bogart, Benotsch & Pavlovic, 2004), não há uma padronização nesse sentido, de modo que preferiu-se manter o posicionamento de Miller e Campbell (2010) de

que não há qualquer ponto de corte reconhecido para segregar traços narcisistas entre o que é considerado "normal" e níveis considerados excessivos. Ademais, essa segregação em grupos também não foi realizada no estudo que deu origem ao NPI (Raskin & Terry, 1988).

4.3 Percepções Acerca da Desonestidade

A realização de ações caracterizadas como desonestas no âmbito acadêmico pode ser considerada um fato comum em Instituições de Ensino Superior. Pesquisas como as de Newstead, Franklyn-Stokes e Armstead (1996), Grimes (2004), Smyth e Davis (2004) e Silva *et al.* (2006), já detalhadas ao longo do referencial teórico, têm demonstrado que este tipo de prática é comum quando são analisados estudantes universitários, envolvendo desde plágio a pedidos e fornecimento de cola.

A Tabela 6 sumariza as questões iniciais acerca da desonestidade acadêmica elencadas nesta pesquisa, com base no instrumento proposto por Grimes (2004).

Tabela 6 – Questões iniciais sobre desonestidade acadêmica

Questão		Frequência	%
Na universidade, você já testemunhou um colega “colando” em exames ou tarefas de disciplina?	Sim	128	83,66
	Não	25	16,34
	TOTAL	153	100,00
Quanto colegas você tem conhecimento de que foram surpreendidos “colando” em avaliações ou tarefas de disciplina?	Nenhum	76	49,67
	De 1 a 5	61	39,87
	De 6 a 10	4	2,61
	11 ou mais	11	7,19
	Não Informado	1	0,66
	TOTAL	153	100,00
Alguma vez você “colou” em avaliações ou tarefas de disciplina?	Sim	96	62,74
	Não	56	36,60
	Não Informado	1	0,66
	TOTAL	153	100,00
Na universidade, você já foi solicitado a fornecer “cola” em avaliações ou tarefas de disciplina?	Sim	105	68,63
	Não	48	31,17
	TOTAL	153	100,00
Se você fosse solicitado a fornecer “cola”, em avaliações ou tarefas de disciplina, a alguém que não fosse seu amigo íntimo, você o ajudaria?	Sim	87	56,86
	Não	65	42,48
	Não Informado	1	0,66
	TOTAL	153	100,00
Se você fosse solicitado a fornecer “cola”, em avaliações ou tarefas de disciplina, a um amigo muito próximo, você o ajudaria?	Sim	136	88,89
	Não	16	10,46
	Não Informado	1	0,65
	TOTAL	153	100,00

(continua)

(conclusão)

Questão		Frequência	%
Você considera “colar” ética/moralmente errado?	Sim	95	62,09
	Não	58	37,91
	TOTAL	153	100,00
Você tem medo da punição se for surpreendido “colando” em avaliações ou tarefas de disciplina?	Sim	117	76,47
	Não	35	22,87
	Não Informado	1	0,66
	TOTAL	153	100,00
Na sua percepção, “colar” é socialmente aceitável?	Sim	119	77,78
	Não	33	21,57
	Não Informado	1	0,65
	TOTAL	153	100,00

Fonte: Elaborada pela autora.

Na primeira questão, perguntou-se aos estudantes se eles já haviam testemunhado um colega “colando” em exames ou tarefas de disciplina. Mais de 83% dos discentes responderam afirmativamente, resultado semelhante ao encontrado no estudo de Grimes (2004). Neste último, menos de 10% dos alunos de economias classificadas pelo autor como em transição (Albânia, Belarus, Croácia, Quirguistão, Letônia, Lituânia, Rússia e Ucrânia) relataram que não observaram qualquer tipo de atitude considerada academicamente desonesta no ambiente universitário, contra 16% dos discentes norte-americanos. Nota-se que a significativa maioria dos estudantes universitários têm observado colegas em conduta acadêmica desonesta, ponderando os mais distintos países.

A detecção da cola não é recorrente na amostra analisada nesta pesquisa: quase 50% dos estudantes citaram que não tinham conhecimento de colegas que foram surpreendidos “colando”. Nos Estados Unidos, um dos países investigados por Grimes (2004), observa-se resultado semelhante: 70% dos estudantes relataram nunca terem visto um colega sendo surpreendido colando. Ou seja, sugere-se que uma quantidade significativa de atos caracterizados como academicamente desonestos não são detectados.

Quando perguntados se alguma vez já haviam colado em avaliações ou tarefas de disciplina, 62,74% dos estudantes componentes da amostra responderam afirmativamente. No estudo de Grimes (2004), esta porcentagem foi de quase 76% quando considerados os discentes de economias em transição e de pouco mais de 50% quando retratados os estudantes norte-americanos. Na pesquisa de Whitley (1998), em que foram revisados 107 trabalhos publicados entre 1970 e 1996 relacionados a práticas desonestas por parte de estudantes universitários, o autor verificou que cerca de 70% admitiram ter praticado plágio, cola ou

cópia de trabalhos escolares. Já no estudo de Smyth e Davis (2004), em que foram analisados estudantes norte-americanos, 45,6% confessaram já ter realizado a prática de cola ao menos uma vez. Silva *et al.* (2006) observaram que 45,5% dos estudantes de faculdades de engenharia do estado de São Paulo afirmaram já ter pedido cola. Avelino e Lima (2014), por fim, verificaram que 64,7% dos estudantes avaliados no estudo – matriculados em três Instituições de Ensino Superior localizadas no estado de Minas Gerais, Paraná e Bahia, Brasil – afirmaram já ter apresentado algum comportamento considerado desonesto no ambiente acadêmico.

A quarta questão indagou aos estudantes se eles já haviam recebido pedido de cola em avaliações ou tarefas de disciplina, sendo que mais de 68% responderam afirmativamente. No estudo de Grimes (2004), a porcentagem foi de quase 88% quando considerados estudantes de economias em transição e de cerca de 61% em relação aos estudantes norte-americanos. Na pesquisa de Silva *et al.* (2006), os autores verificaram que 72,7% dos estudantes da amostra já haviam recebido pedidos de cola.

Nas questões 5 e 6, nota-se a tendência de os estudantes, em sua maioria, fornecerem cola quando solicitados. Quando não se tratava de um amigo íntimo, 56,86% dos respondentes afirmaram que forneceriam a cola, porcentagem que aumentava para 88,89% quando se tratava de um amigo íntimo. Verifica-se, portanto, que os alunos estariam mais dispostos a fornecer cola a um amigo, embora, em sua maioria, não negariam auxílio a colegas que não fossem tão íntimos. No estudo de Grimes (2004), cerca de 83% dos estudantes de economias em transição indicaram que iriam auxiliar um colega em caso de solicitação de cola, enquanto apenas 32% dos estudantes norte-americanos responderam afirmativamente a esta questão. Mais uma vez, em consonância com os resultados encontrados por Grimes (2004), ressalta-se que ações academicamente desonestas são comuns nas salas de aula das universidades, mesmo quando se avaliam estudantes de países significativamente distintos.

O grau de desonestidade acadêmica sugerido pelas discussões anteriores se torna surpreendente quando se analisam as questões seguintes. Quando considerada a amostra configurada nesta pesquisa, 76,47% dos estudantes têm medo de ser surpreendidos colando em avaliações ou tarefas de disciplina. Esta alta porcentagem vai ao encontro da verificada no estudo de Grimes (2004), em que mais de 80% dos respondentes de economias em transição e mais de 92% dos estudantes norte-americanos responderam que temiam as consequências de

serem pegos colando. Aparentemente, conforme reforçado pelo autor supracitado, a probabilidade de detecção da fraude é tão baixa e/ou a recompensa por conseguir “colar” é tão alta que muitos estudantes universitários estão dispostos a assumir o risco.

Duas outras questões, relativas à ética e à aceitabilidade social da cola, também reportam resultados interessantes. Embora 62,09% dos estudantes analisados neste estudo considerem colar ética/moralmente errado, mais de 77% afirmaram que esta prática é socialmente aceitável. O estudo de Grimes (2004) apresentou resultados distintos em relação a esta questão: mais de 85% dos estudantes norte-americanos responderam que a cola é uma prática eticamente errada e 49% que a prática é socialmente aceitável. Ou seja, há uma congruência entre as respostas, na medida em que a maioria dos estudantes analisados considera a cola eticamente errada e não aceitável socialmente. Todavia, em relação a esta última os resultados foram bem próximos de 50%. Quanto aos respondentes oriundos de economias em transição, ainda no que tange ao estudo de Grimes (2004), apenas cerca de 40% dos estudantes consideram colar ética/moralmente errado e aproximadamente 57% informaram que a cola era socialmente aceitável. Assim, enquanto a maioria dos estudantes norte-americanos considera a cola eticamente errada e quase metade relatou que esta era aceitável socialmente, nas economias em transição parcela significativa dos respondentes não considera a prática da cola eticamente errada e mais da metade acredita que seja um comportamento aceitável.

No Brasil, mais especificamente em relação aos estudantes do curso de Ciências Contábeis analisados nesta pesquisa, os discentes, em sua maioria, apesar de considerarem colar ética/moralmente errado, afirmaram que esta prática é socialmente aceitável, reforçando uma possível negligência de professores e de instituições de ensino no que se refere à cola em salas de aula. Segundo Grimes (2004), questões culturais também podem explicar as diferenças em termos de resultados. Em nações socialistas e ex-comunistas, ainda de acordo com o autor supracitado, o indivíduo é visto apenas como parte de um todo maior. Realizações individuais ocupavam posição secundárias em relação a conquistas coletivas durante a era comunista. Nesse sentido, alunos de economias ditas em transição, por exemplo, seriam mais familiarizados com o trabalho dentro de grupos maiores e esperariam maior cooperação para alcançar objetivos comuns. O compartilhamento de informações, que é visto como um ato desonesto em um exame ou atividade em sala de aula, não tem o mesmo estigma dado o contexto cultural dos alunos (Grimes, 2004).

Inferre-se, dadas as discussões realizadas, que a cola é uma prática reiterada nos mais distintos contextos culturais; que os estudantes tendem a fornecer cola quando solicitados, apesar de temerosos diante de uma possível punição; e que em algumas situações, mesmo considerando a prática ética/moralmente errada, tendem a tratá-la como socialmente aceitável. Diante disso, em linha com o mencionado por Smyth e Davis (2004), há a necessidade de a comunidade acadêmica discutir a questão da desonestidade de forma ampla, tratando o assunto como prioritário, com o propósito de minimizar este problema generalizado e em constante crescimento.

Nas Tabelas 7 e 8, investiga-se a percepção dos estudantes componentes da amostra em relação a atitudes caracterizadas como desonestas, englobando o ambiente acadêmico e o contexto profissional. Conforme já esclarecido, o instrumento consiste em dezesseis pares de assertivas envolvendo situações de conotação desonesta, de forma que o respondente deveria classificar suas percepções de acordo com o grau de desonestidade presente em cada uma delas. Cada par refere-se a um ato acadêmico comumente classificado como desonesto e a uma situação análoga envolvendo o ambiente de trabalho. Os estudantes teriam que classificar cada assertiva segundo percebem o grau de desonestidade associado a elas, mediante uma escala *Likert* de 7 (sete) pontos, que varia entre “Nem um pouco desonesto” (pontuação igual a 1) e “Severamente desonesto” (pontuação igual a 7). Assim, dentro de cada grupo de alunos, escores médios mais altos indicam uma percepção mais forte de desonestidade em relação a escores médios mais baixos (Grimes, 2004).

Tabela 7 – Percepção dos estudantes acerca de atitudes consideradas desonestas no âmbito acadêmico

Comportamento (em um contexto acadêmico)	Obs.	Média	Desvio-padrão	Mín.	Máx.
1. Aumentar as margens ou tamanho do tipo de letra para fazer o trabalho final parecer maior.	153	3,67	1,55	1	7
2. Contar ao professor mentira por faltar a aula ou prova.	153	5,07	1,60	1	7
3. Trabalhar menos do que a sua parte num trabalho em grupo.	153	5,45	1,60	1	7
4. Receber de fonte não autorizada as perguntas da prova antes de realizá-la.	153	5,63	1,56	1	7
5. Olhar para a folha de outro estudante durante a prova.	153	4,75	1,66	1	7
6. Permitir que outro estudante olhe para sua folha durante a prova.	153	3,86	1,70	1	7
7. Escrever um trabalho para outro estudante.	153	5,37	1,84	1	7
8. Pedir para outro estudante fazer a prova usando seu nome.	153	6,39	1,31	1	7
9. Preparar folhas de cola não autorizadas para um exame, mas não utilizá-las.	153	2,99	1,96	1	7
10. Usar folhas de cola não autorizadas durante uma prova.	153	5,29	1,56	1	7
11. Usar fontes para o trabalho final que não foram incluídas na bibliografia.	153	4,16	1,99	1	7
12. Usar citações diretas de outras fontes, sem incluir nas referências.	153	5,13	1,81	1	7
13. Entregar o mesmo trabalho que você fez para mais de uma disciplina.	153	3,80	2,00	1	7
14. Comprar trabalhos para entregar como se fossem seu.	153	6,19	1,42	1	7
15. Completar a prova para outro estudante.	153	5,89	1,50	1	7
16. Vender trabalhos para outro estudante.	153	5,82	1,73	1	7

Fonte: Elaborada pela autora.

Dentre os atos acadêmicos considerados mais desonestos pelos estudantes, destacam-se: Pedir para outro estudante fazer a prova usando seu nome (questão 8), Comprar trabalhos para entregar como se fossem seu (questão 14) e Completar a prova para outro estudante (questão 15). No estudo de Grimes (2004), apesar de a análise ter sido realizada em países de culturas distintas (economias em transição e Estados Unidos), o resultado foi similar, sendo a questão 8 classificada pelos estudantes como a atitude mais desonesta.

Quanto às atitudes elencadas como menos desonestas pelos estudantes, podem-se citar: Preparar folhas de cola não autorizadas para um exame, mas não utilizá-las (questão 9), Aumentar as margens ou tamanho do tipo de letra para fazer o trabalho final parecer maior (questão 1) e Entregar o mesmo trabalho que você fez para mais de uma disciplina (questão 13). Resultado análogo foi encontrado no estudo de Grimes (2004), de forma que a atitude considerada menos desonesta pelos estudantes norte-americanos foi a caracterizada na

questão 1 e a classificada como menos desonesta pelos alunos oriundos de economias em transição (Albânia, Belarus, Croácia, Quirguistão, Letônia, Lituânia, Rússia e Ucrânia) foi a enfatizada na questão 9.

Tendo em vista que a prática de atitudes desonestas no cenário acadêmico pode se estender para o mercado de trabalho, investigou-se, de forma adicional, a percepção dos estudantes componentes da amostra no que tange a atos desonestos no contexto profissional, conforme detalhado na Tabela 8. De forma equivalente ao reforçado na Tabela 7, o instrumento consistiu em dezesseis pares de assertivas envolvendo situações de conotação desonesta, de forma que o respondente teria que classificar suas percepções de acordo com o grau de desonestidade envolvido em cada uma delas, mediante uma escala tipo *Likert* de 7 (sete) pontos, que variava entre “Nem um pouco desonesto” (pontuação igual a 1) e “Severamente desonesto” (pontuação igual a 7).

Tabela 8 – Percepção dos estudantes acerca de atitudes consideradas desonestas no contexto profissional

Comportamento (em um contexto profissional)	Obs.	Média	Desvio-padrão	Mín.	Máx.
17. Tomar mais tempo que o permitido para almoçar e não comunicar isso.	105	4,56	1,81	1	7
18. Contar ao seu empregador mentira por faltar ao emprego.	107	5,79	1,40	1	7
19. Trabalhar menos do que a sua parte num projeto em grupo no trabalho.	106	5,72	1,39	1	7
20. Receber de fonte não autorizada informações sigilosas de concorrência ou licitação antes do fim do seu prazo.	107	6,00	1,48	1	7
21. Obter a lista de clientes de concorrentes com a intenção de atraí-los para sua empresa.	107	4,95	1,88	1	7
22. Mostrar sua lista de clientes com informações privadas para amigos que trabalham para o concorrente.	106	6,48	1,00	1	7
23. Escrever relatório para colegas.	107	4,84	1,73	1	7
24. Assinar o nome de outra pessoa para autorizar despesas.	107	6,39	1,12	1	7
25. Preencher relatório de despesa falso, mas não entregá-lo.	107	4,71	2,15	1	7
26. Preencher relatório de despesa falso e entregá-lo.	107	6,61	1,02	1	7
27. Falsificar informações em ficha de emprego.	107	6,31	1,32	1	7
28. Apresentar ideias de colegas como suas próprias.	108	6,41	1,12	1	7
29. Cobrar dois clientes pela mesma tarefa/trabalho apresentando-as como diferentes.	108	5,63	1,71	1	7
30. Pressionar colegas a fazerem o seu trabalho e, então, tomar o crédito pelo trabalho como seu próprio.	108	6,57	0,98	1	7
31. Bater o ponto de colegas ausentes.	108	6,10	1,37	1	7
32. Vender informações confidenciais sobre clientes.	108	6,65	1,02	1	7

Fonte: Elaborada pela autora.

Os atos considerados mais desonestos pelos estudantes, levando-se em conta o contexto profissional, foram os seguintes: Vender informações confidenciais sobre clientes (questão 32), Preencher relatório de despesa falso e entregá-lo (questão 26) e Pressionar colegas a fazerem o seu trabalho e, então, tomar o crédito pelo trabalho como seu próprio (questão 30). No estudo de Grimes (2004), tanto estudantes norte-americanos quanto aqueles de economias em transição elencaram como mais desonesta a atitude evidenciada na questão 32, em consonância com os estudantes brasileiros analisados nesta pesquisa.

Em relação aos atos considerados pelos estudantes como menos desonestos no contexto profissional, destacam-se: Tomar mais tempo que o permitido para almoçar e não comunicar isso (questão 17), Preencher relatório de despesa falso, mas não entregá-lo (questão 25) e Escrever relatório para colegas (questão 23). O item elencado na questão 17 também foi o classificado pelos estudantes norte-americanos e por aqueles advindos de economias em transição no estudo de Grimes (2004) como o menos desonesto.

Por fim, nota-se que, de maneira geral, os escores médios apresentados no instrumento relativo a atitudes desonestas no contexto profissional foram superiores às pontuações médias concernentes ao contexto acadêmico, fornecendo indícios de que os discentes tendem a perceber atitudes desonestas no ambiente profissional como mais graves. Situação análoga foi encontrada no trabalho de Grimes (2004), de forma que o autor sugere que os estudantes universitários mantêm padrões mais elevados de honestidade no contexto profissional quando este é comparado com o ambiente acadêmico. Isso pode, segundo o autor supracitado, refletir a crença de que existem diferenças entre a escola e o “mundo real”. Ademais, os estudantes podem considerar a possibilidade de perder o emprego como uma punição maior do que ser surpreendido em atitudes desonestas na universidade, o que garantiria, no máximo, a reprovação em alguma disciplina.

4.4 Relação entre Narcisismo e Desempenho Acadêmico

4.4.1 Testes de Diferença de Médias: Análise Preliminar

Após a apreciação das escalas estabelecidas neste estudo e antes da estimação dos modelos de regressão especificados nesta pesquisa, optou-se por realizar uma análise preliminar acerca da possível relação entre narcisismo e desempenho acadêmico. Para isso, foram realizados testes

de diferença de médias, com o propósito de identificar indícios para a rejeição ou não das duas primeiras hipóteses elencadas na pesquisa: **H₁** – Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a considerar seu desempenho acadêmico (autoavaliado) superior e **H₂** – Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a exibir desempenho acadêmico (real) equivalente àquele observado em indivíduos menos narcisistas. Destaca-se que se trata de uma análise preliminar, de modo que resultados mais robustos poderão ser especificados apenas no momento da estimação dos modelos de regressão.

Para a análise proposta, o procedimento mais intuitivo seria, em primeiro lugar, segregar os estudantes em dois grupos: aqueles com níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados e aqueles com um nível de narcisismo considerado “normal” ou com níveis mais baixos destes traços. Conforme já tratado ao longo deste trabalho, apesar de estudos como os de Rhodewalt e Morf (1998), Morf, Weir e Davidov (2000) e Bogart, Benotsch e Pavlovic (2004) estabelecerem essa segregação, utilizando critérios distintos, optou-se nesta pesquisa por não criar tal divisão, uma vez que não há critérios padronizados nesse sentido. Decidiu-se, então, realizar as análises em outra perspectiva, mas que possibilitasse as mesmas inferências.

Primeiramente, com o intuito de investigar a possível relação entre narcisismo e autoavaliação do desempenho, os estudantes componentes da amostra foram segregados em dois grupos: aqueles que avaliaram seu desempenho durante a trajetória acadêmica como Superior (acima da média – acima de 50%) e aqueles que se autoavaliaram como apresentando um desempenho Inferior (abaixo da média – abaixo de 50%). Após, investigaram-se as médias das pontuações destes dois grupos por meio do instrumento de avaliação do narcisismo – Inventário de Personalidade Narcisista. Espera-se, nesse sentido, que estudantes que avaliaram seu desempenho como sendo superior apresentem, em média, pontuações superiores no NPI, o que culmina em maiores níveis de traços de personalidade narcisista.

Procedeu-se à presunção de que os dados encontram-se adequadamente aproximados a uma distribuição normal, tendo em vista o tamanho da amostra. Portanto, realizou-se o Teste-T de variância combinada para a diferença de médias. Para que a comparação fosse realizada, primeiramente, analisou-se a variância, pressuposto inerente à aplicação do teste em questão. Assim, não se rejeitou a hipótese nula de igualdade das variâncias, permitindo a adoção do pressuposto de variâncias equivalentes para a comparação entre os dois grupos analisados. As

hipóteses testadas, no que tange ao Teste-T de variância combinada para a diferença de médias, foram:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 \quad \text{Vs.} \quad H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Em que:

- H_0 : A pontuação média no Inventário de Personalidade Narcisista é igual nos dois grupos analisados
- H_1 : A pontuação média no Inventário de Personalidade Narcisista é diferente nos dois grupos analisados.

Os resultados para o Teste-T, considerando duas amostras, encontram-se indicados na Tabela 9.

Tabela 9 – Teste de média da pontuação no NPI

Métrica	<i>Desempenho Superior (autoavaliado)</i>	<i>Desempenho Inferior (autoavaliado)</i>
<i>Média</i>	12,7963	11,86047
<i>Erro Padrão</i>	0,6348535	0,9852632
<i>Observações</i>	108	43
<i>Gl</i>	149	
<i>Stat t</i>	-0,7912	
<i>P(H₁: $\mu_1 \neq \mu_2$) bi-caudal</i>	0,4301	

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados extraídos do STATA®.

Embora, inicialmente, se vislumbre a possibilidade de indivíduos que avaliaram seu desempenho acadêmico como superior apresentarem média de pontuação no NPI também superior (12,796, contra a média de 11,860 apresentada pelo grupo de estudantes que se autoavaliaram como apresentando desempenho Inferior), tal diferença não pode ser considerada estatisticamente significativa (valor- $p > \alpha$, culminando na não rejeição de H_0). Assim, verifica-se que as médias das pontuações no Inventário de Personalidade Narcisista são estatisticamente iguais nos dois grupos analisados.

Ressalta-se, no entanto, que resultados mais concretos poderão ser inferidos apenas quando da estimação dos modelos de regressão, tendo em vista que a variável narcisismo será avaliada em conjunto com outros indicadores e que a análise será realizada em termos de influência na probabilidade de ocorrência do evento: autoavaliação do desempenho acadêmico como

superior. Desse modo, embora isoladamente os níveis de traços de personalidade narcisista pareçam similares nos dois grupos analisados, há a possibilidade de que a variável, avaliada em conjunto com outros indicadores e direcionando o foco para um contexto de probabilidade, exerça influência sobre a autoavaliação do desempenho por parte dos estudantes que compõem a amostra.

Após esta primeira incursão, investigou-se a possível relação entre narcisismo e desempenho real dos estudantes, segregando-os em dois grupos: aqueles que apresentaram desempenho real superior durante a trajetória acadêmica (igual ou superior a 7,10 – ponto de corte definido pela mediana) e aqueles que apresentaram desempenho inferior (inferior a 7,10 – ponto de corte definido pela mediana). Analisaram-se, então, as médias das pontuações destes dois grupos no instrumento de avaliação do narcisismo (NPI). Espera-se que não haja diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de traços de personalidade narcisista de estudantes que apresentaram desempenho acadêmico superior (real) em comparação àqueles cujo desempenho foi inferior (real).

Ressalta-se que houve indícios de arbitrariedade nesta divisão ponderando a mediana, porém considerou-se mais aprazível uma segregação em termos de desempenho, haja vista que o NPI refere-se a uma escala internacional já validada e em cuja concepção original não há orientações no sentido de separar indivíduos “normais” daqueles tratados como excessivamente narcisistas. Ademais, a mediana é uma função de estatística mais robusta, pois desconsidera os pontos fora da curva que enviesam a amostra (*outliers*), o que não é possível com a utilização da média.

De forma similar ao procedimento realizado anteriormente, presumiu-se a aproximação da normalidade dos dados em decorrência do tamanho da amostra. Desse modo, efetuou-se o Teste-T de variância combinada para a diferença de médias. Como não se rejeitou a hipótese nula de igualdade das variâncias, foi possível a adoção do pressuposto de variâncias equivalentes para a comparação entre os dois grupos analisados. Os resultados para o Teste-T, considerando duas amostras, encontram-se indicados na Tabela 10. Salienta-se que o número de observações varia em cada um dos testes porque foram definidos como válidos apenas os questionários com todas as questões de interesse respondidas.

Tabela 10 – Teste de média da pontuação no NPI

Métricas	<i>Desempenho Superior (real)</i>	<i>Desempenho Inferior (real)</i>
<i>Média</i>	11,32143	12,56863
<i>Erro padrão</i>	0,819846	0,9306354
<i>Observações</i>	56	51
<i>Gl</i>	105	
<i>Stat t</i>	1,0094	
<i>P(H₁: $\mu_1 \neq \mu_2$) bi-caudal</i>	0,3151	

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados extraídos do STATA®.

Os resultados encontrados permitem inferir que para a amostra analisada e considerando o ponto de corte definido pela mediana das notas não há diferenças estatisticamente significativas entre as médias das pontuações no Inventário de Personalidade Narcisista nos dois grupos analisados (valor- $p > \alpha$, culminando na não rejeição de H_0), conforme já esperado. Em outras palavras, indivíduos que apresentaram desempenho superior na universidade não exibiram pontuações superiores no NPI, reforçando a ideia de que, empiricamente, o narcisismo não se relaciona com o desempenho acadêmico real. Desse modo, embora teoricamente se possa sustentar a premissa de que este traço de personalidade facilitaria o sucesso, tendo em vista que o narcisista possui uma série de características valorizadas em instituições burocráticas, como o desencorajamento a ligações pessoais profundas (Lasch, 1983; Wallace & Baumeister, 2002), resultados empíricos têm demonstrado, de forma recorrente, que o desempenho acadêmico (real) de estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados não é superior àquele apresentado pelos demais indivíduos (Gabriel, Critelli & Ee, 1994; Farwell & Wohlwend-Lloyd, 1998; Wallace & Baumeister, 2002).

Destaca-se, porém, que resultados mais concretos poderão ser deduzidos apenas quando da estimação dos modelos de regressão, uma vez que a variável narcisismo será avaliada em conjunto com outros indicadores e a que análise será realizada em termos da possibilidade de tal variável ser considerada um fator explicativo para o desempenho real dos estudantes.

4.4.2 Modelo I: Relação entre Narcisismo e Autoavaliação do Desempenho

Efetuada as análises preliminares, por meio de testes de diferença de médias, evoluiu-se no sentido de estimar os modelos de regressão propostos neste estudo. No primeiro modelo, segundo já tratado, a variável dependente refere-se à autoavaliação do desempenho do

estudante durante sua trajetória acadêmica. Tal variável, de natureza dicotômica, representa a avaliação do desempenho relatado pelos próprios estudantes, classificado como Superior ou Inferior, sendo, portanto, necessária a estimação de um modelo *logit* binário. A variável explicativa principal, o narcisismo, consiste na pontuação total obtida pelo estudante no NPI (Raskin & Hall, 1979; Raskin & Terry, 1988).

Como variáveis de controle, incluíram-se gênero do discente e classificação no vestibular, conforme explicitado na sequência e já detalhado no tópico sobre a abordagem metodológica:

$$\ln\left(\frac{p}{1-p}\right) = \beta_0 + \beta_1 NARC_1 + \beta_2 GEN_2 + \beta_3 VEST_3 + \varepsilon \quad (5)$$

Em que:

p = probabilidade da resposta “sim” para desempenho superior;

$1 - p$ = probabilidade da resposta “não”;

NARC (Narcisismo) = pontuação total obtida no Inventário de Personalidade Narcisista (Raskin & Hall, 1979; Raskin & Terry, 1988);

GEN (Gênero do estudante) = 1 para gênero feminino; = 0 para gênero masculino;

VEST (Colocação/classificação no vestibular) = posição do estudante no concurso vestibular, padronizada para variar de 1 (indivíduo classificado em primeiro lugar) a 100 (estudante classificado em último lugar);

ε = erro do modelo.

A amostra final para a estimação do modelo em questão foi composta por 132 observações válidas do total de 153 questionários respondidos, uma vez que foram considerados somente aqueles com todas as questões de interesse respondidas.

O modelo de regressão logística explicitado neste estudo foi estimado, inicialmente, considerando todas as variáveis independentes. Em seguida, utilizou-se a abordagem *stepwise*, que, segundo Hair, Anderson, Tatham e Black (2005), é um processo de estimação no qual variáveis independentes entram no modelo sequencialmente, de acordo com o poder discriminatório acrescentado por elas à previsão de pertinência do grupo.

Na Tabela 11, apresentam-se os resultados do modelo de regressão *logit* da probabilidade de os estudantes avaliarem seu desempenho acadêmico como superior, incluindo todas as

variáveis independentes. Este modelo pode ser considerado globalmente válido pela análise da razão estatística de máxima verossimilhança (*LR statistic*), uma vez que o valor-p encontrado foi inferior ao α estabelecido na pesquisa (0,05).

Tabela 11 – Resultados do modelo binário de regressão da probabilidade de os estudantes avaliarem seu desempenho acadêmico como Superior

					Obs.	132
					LR chi2(14)	42,73
					Prob > chi2	0,0000
					Pseudo R²	0,2728
<i>Variáveis</i>	<i>Coeficientes</i>	<i>Erro padrão</i>	<i>Z</i>	<i>valor-p</i>		
Constante	3,441764	0,772433	4,46	0,000		
NARC	0,07246	0,040301	1,80	0,072		
VEST	-0,06335	0,012352	-5,13	0,000		
GEN	-0,81032	0,503844	-1,61	0,108		

Fonte: Dados extraídos do STATA®.

Na Tabela 12, apresentam-se os resultados do modelo utilizando-se a abordagem *stepwise*, sendo este o considerado para a análise final. O modelo pode ser avaliado como globalmente válido pela análise da razão estatística de máxima verossimilhança (*LR statistic*), já que o valor-p encontrado foi inferior ao α estabelecido na pesquisa (0,05).

Tabela 12 – Resultados do modelo binário de regressão da probabilidade de os estudantes avaliarem seu desempenho acadêmico como Superior - abordagem *stepwise*.

					Obs.	132
					LR chi2(14)	40,10
					Prob > chi2	0,0000
					Pseudo R²	0,2561
<i>Variáveis</i>	<i>Coeficientes</i>	<i>Erro padrão</i>	<i>Z</i>	<i>valor-p</i>		
Constante	2,964104	0,689748	4,30	0,000		
NARC	0,080106	0,039652	2,02	0,043		
VEST	-0,06118	0,012088	-5,06	0,000		

Fonte: Dados extraídos do STATA®.

A partir da análise da Tabela 12, verifica-se que as variáveis *narcisismo* (NARC) e *classificação/colocação no vestibular* (VEST) podem ser consideradas estatisticamente significativas ($\text{valor-p} < \alpha$), o que implica que elas exercem influência sobre a probabilidade de os estudantes avaliarem seu desempenho acadêmico como superior. No entanto, os coeficientes estimados evidenciam a variação no logaritmo da razão da probabilidade de ocorrência do evento em análise, dado o aumento unitário nas variáveis consideradas. Para se

obter a influência direta de cada variável explicativa na probabilidade de os estudantes avaliarem seu desempenho como superior, foi calculado o efeito marginal, apresentado na Tabela 13.

Tabela 13 – Cálculo dos efeitos marginais

<i>Variáveis</i>	<i>Efeito Marginal</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>Z</i>	<i>valor-p</i>
NARC	0,012981	0,00629	2,06	0,039
VEST	-0,00991	0,00177	-5,62	0,000

Fonte: Dados extraídos do STATA®.

A análise do efeito marginal indica que aumentos unitários na variável *narcisismo*, representada pela pontuação total obtida no Inventário de Personalidade Narcisista, provocam crescimento de 0,01 ponto percentual na probabilidade de o estudante avaliar seu desempenho acadêmico como superior. Este resultado corrobora a não rejeição da primeira hipótese elencada nesta pesquisa: **H₁** – Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a considerar seu desempenho acadêmico (autoavaliado) superior. Assim, diante dos achados e considerando a amostra selecionada neste estudo, infere-se que quanto maior a pontuação do indivíduo no NPI maior a probabilidade de este classificar seu desempenho acadêmico como superior, em consonância com as constatações de Gabriel, Critelli e Ee (1994), John e Robins (1994), Farwell e Wohlwend-Lloyd (1998), Wallace e Baumeister (2002) e Hudson (2012) de que indivíduos narcisistas tendem a superestimar seu desempenho. Resta saber, na análise seguinte (Modelo II), se o desempenho real do discente acompanha essa perspectiva.

No que tange à variável *colocação no vestibular*, também se encontrou a relação esperada. Desse modo, indivíduos mais bem classificados no processo seletivo de ingresso – vestibular (ou seja, aqueles que ocuparam as primeiras posições, já que, no caso, uma posição dita “menor”, primeiro lugar e segundo lugar, é a desejada) – têm maior probabilidade de considerarem seu desempenho acadêmico (autoavaliado) superior. Em relação ao desempenho real, estudos anteriores (Kalbers & Weinstein, 1999; Byrne & Flood, 2008; Aldin, Nayebzadeh & Heirany, 2011; Ferreira, Santos, Miranda & Leal, 2014; Baccaro, 2014) já haviam constatado que o desempenho anterior do discente exerce influência em seu desempenho futuro. Nota-se, diante dos resultados encontrados neste estudo, que essa prerrogativa pode ser estendida para a autoavaliação do desempenho, apesar de tal inferência se limitar à amostra analisada na pesquisa em questão. Em outras palavras, o desempenho

anterior do discente pode torná-lo mais autoconfiante e otimista sobre suas habilidades/possibilidades, embora não se possa realizar conclusões, ainda, acerca do desempenho real destes estudantes.

Quanto a *gênero*, esta variável não foi considerada estatisticamente significativa no modelo em análise, de forma que, considerando a amostra elencada neste estudo, não exerce influência sobre a probabilidade de os alunos avaliarem seu desempenho acadêmico como Superior.

Na Tabela 14, evidenciam-se as classificações corretas e incorretas do modelo estimado, com base no ponto de corte de 0,5.

Tabela 14 – Resultados da classificação do modelo da situação dos estudantes componentes da amostra

Auto avaliação do desempenho	Classificação do desempenho pelo modelo		Percentual de acerto
	<i>Classificado como Desempenho Superior</i>	<i>Classificado como Desempenho Inferior</i>	
<i>Classificado como Desempenho Superior</i>	84	11	84/95 = 88,42% (sensibilidade)
<i>Classificado como Desempenho Inferior</i>	21	16	16/37 = 43,24% (especificidade)
Total			(84+16) / 132 = 75,76%

Fonte: Elaborada pela autora.

Observa-se que o modelo apresentou 75,76% de classificação correta acerca da autoavaliação do desempenho. Das 95 observações referentes à classificação do desempenho como superior 84 foram captadas pelo modelo, o que indica alto nível de acerto (88,42%) para os estudantes que avaliaram seu desempenho acadêmico como superior. Para as observações referentes aos estudantes que avaliaram seu desempenho acadêmico como inferior obteve-se o percentual de apenas 43,24% de classificação correta. A baixa especificidade evidencia uma limitação em relação à capacidade preditiva da regressão. No entanto, em linhas gerais, pode-se considerar que o modelo apresentou bom ajuste em termos de tabela de expectativa de predição, ressaltando que o percentual de classificação correta é significativamente maior quando se consideram os estudantes que avaliaram seu desempenho acadêmico como superior.

Adicionalmente, optou-se por analisar a curva ROC (*Receiver Operating Characteristic*), que relaciona a sensibilidade *versus* a especificidade do modelo estimado, evidenciada na Figura

3. Um modelo com nenhum poder preditivo teria a curva ROC como uma linha de 45 graus. Quanto maior o poder preditivo do modelo, maior a concavidade da curva, de modo que a área sob a curva é utilizada como uma medida de capacidade preditiva do modelo.

Figura 3 – Curva ROC

Fonte: Dados extraídos do STATA®.

Confirma-se que o modelo estimado apresentou boa capacidade preditiva, com uma área sob a curva de 0,8263, reforçando a prerrogativa de que é adequado para a previsão da autoavaliação dos estudantes quanto a seu desempenho acadêmico. Ou seja, o narcisismo, representado pela pontuação total obtida pelo estudante no Inventário de Personalidade Narcisista (NPI) e a colocação deste no vestibular apresentam boa capacidade preditiva quando da autoavaliação do desempenho. A primeira variável já vinha sendo relacionada a avaliações otimistas quanto ao desempenho em pesquisas empíricas anteriores, embora o desempenho real dos estudantes narcisistas não tenha seguido a mesma linha. O desempenho anterior do discente também apresentou boa capacidade para prever a autoavaliação do desempenho, em consonância com o que vinha sendo observado em relação ao desempenho real. Ressalta-se, porém, a necessidade de um número maior de variáveis explicativas para melhor classificar a amostra, sendo esta uma sugestão para estudos futuros.

4.4.3 Modelo II: Relação entre Narcisismo e Desempenho Acadêmico Real

Os modelos de regressão linear múltipla especificados neste estudo foram estimados, inicialmente, considerando todas as variáveis independentes, de forma similar ao estabelecido no Modelo I (regressão logística). Em seguida, utilizou-se a abordagem *stepwise*. Portanto, ambos os modelos encontram-se representados, mas a análise final foi efetuada com base no modelo estimado mediante o emprego da ferramenta *stepwise*.

No Modelo II, buscou-se investigar a relação entre narcisismo e desempenho real dos estudantes analisados, sendo a variável dependente a *média ponderada do desempenho do aluno durante o último semestre cursado* (variando de 0 a 10) e a variável independente principal o *narcisismo*, representada pela pontuação total obtida no Inventário de Personalidade Narcisista. Adicionalmente, foram incluídas no modelo, detalhado em seguida, as seguintes variáveis de controle: *gênero, escolaridade da mãe e do pai, tipo de escola que o estudante frequentou no ensino médio e colocação no vestibular*.

$$DESEMP_i = \beta_0 + \beta_1 NARC_i + \beta_2 GEN_i + \beta_3 MAESUP_i + \beta_4 MAEMED_i + \beta_5 PAISUP_i + \beta_6 PAIMED_i + \beta_7 PUB_i + \beta_8 VEST_i + \varepsilon_i \quad (6)$$

Em que:

DESEMP (Desempenho Acadêmico) = média ponderada das notas do estudante no último semestre cursado, variando de 0 a 10;

NARC (Narcisismo) = pontuação total obtida no Inventário de Personalidade Narcisista (Raskin & Hall, 1979; Raskin & Terry, 1988);

GEN (Gênero do estudante) = 1 para gênero feminino; = 0 para gênero masculino;

MAESUP (escolaridade da mãe) = 1 caso o maior grau de escolaridade da mãe seja o ensino superior; = 0 caso contrário;

MAEMED (escolaridade da mãe) = 1 caso o maior grau de escolaridade da mãe seja o ensino médio; = 0 caso contrário;

PAISUP (escolaridade do pai) = 1 caso o maior grau de escolaridade do pai seja o ensino superior; = 0 caso contrário;

PAIMED (escolaridade do pai) = 1 caso o maior grau de escolaridade do pai seja o ensino médio; = 0 caso contrário;

PUB (tipo de escola que frequentou no ensino médio) = 1 caso o estudante tenha cursado a maior parte do ensino médio em escola pública; = 0 caso contrário;

VEST (Colocação/classificação no vestibular) = posição do estudante no concurso vestibular, padronizada para variar de 1 (indivíduo classificado em primeiro lugar) a 100 (estudante classificado em último lugar);

ε_i = erro do modelo.

A amostra final para a estimação deste modelo foi composta por 106 observações válidas, do total de 153 questionários respondidos, tendo em vista que foram considerados somente aqueles com todas as questões de interesse respondidas.

A análise da matriz de correlação entre as variáveis independentes quantitativas utilizadas no estudo, necessária para identificar possíveis problemas de multicolinearidade na regressão, permitiu identificar que não há alta correlação entre as variáveis *colocação no vestibular* e *narcisismo*.

Na Tabela 15, apresenta-se o coeficiente de correlação supracitado.

Tabela 15 – Coeficiente de correlação

VARIÁVEL	VEST	NARC
Colocação no vestibular (VEST)	1	
Narcisismo (NARC)	0,096	1

Fonte: Dados extraídos do STATA®.

Com o propósito de investigar o problema da heterocedasticidade, realizou-se o teste de *Breusch-Pagan*. O valor-p encontrado (0,0453) foi inferior ao nível de significância estabelecido ($\alpha = 0,05$), o que implica rejeição da hipótese nula de que os resíduos do modelo possuem variância constante. Optou-se, então, por reestimar a regressão, considerando erros-padrão robustos.

Na Tabela 16, apresentam-se os resultados dos modelos de regressão, o primeiro incluindo todas as variáveis explicativas e o segundo estimado por meio da abordagem *stepwise*. Destaca-se que as regressões foram estimadas considerando erros-padrão robustos.

Tabela 16 – Modelo de regressão – relação entre narcisismo e desempenho real

VARIÁVEL	(1) DESEMP	(2) DESEMP
Constante	8,820*** (0,197)	8,515*** (0,0872)
VEST	-0,0343*** (0,00222)	-0,0339*** (0,00220)
PUB	0,209** (0,0985)	0,276*** (0,0835)
GEN	-0,0580 (0,0797)	
MAEMED	-0,211 (0,155)	
MAESUP	-0,213 (0,162)	
PAIMED	-0,0170 (0,136)	
PAISUP	-0,0429 (0,142)	
NARC	-0,00349 (0,00636)	
Observações	106	106
R ² Ajustado	0,771	0,774
R ²	0,789	0,778

Erros padrão entre parênteses

*** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados extraídos do STATA®.

Narcisismo, a principal variável de interesse neste estudo, não foi considerada estatisticamente significativa, o que implica sua não influência no desempenho real apresentado pelos estudantes componentes da amostra. Este resultado culmina, em última instância e em conjunto com os resultados encontrados no teste de diferença de médias, na falta de elementos para rejeitar a segunda hipótese elencada nesta pesquisa, a saber: **H₂** – Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a exibir desempenho acadêmico (real) equivalente àquele observado em indivíduos menos narcisistas. Tal achado era esperado, pois, embora haja razões teóricas que sustentem a premissa de que o narcisismo pode facilitar o sucesso, os resultados empíricos têm demonstrado, consistentemente, que indivíduos que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a avaliar seu desempenho como superior (resultado encontrado, também, no Modelo I). No entanto, o desempenho real não segue a mesma tendência (Gabriel, Critelli & Ee, 1994; John & Robins, 1994; Farwell & Wohlwend-Lloyd, 1998).

No que tange às variáveis estatisticamente significativas como fatores explicativos para o desempenho real apresentado pelos estudantes componentes da amostra, os resultados da estimação do modelo evidenciam duas delas: *colocação/classificação no vestibular* e *tipo de instituição em que o aluno cursou o ensino médio*. Nesse sentido, a variação no *ranking* de classificação no vestibular provoca uma variação negativa na variável dependente *desempenho*. Ou seja, indivíduos mais bem classificados no processo seletivo de ingresso – vestibular (o que se reflete nas primeiras posições, já que, no caso, uma posição dita “menor” é a almejada) – tendem a apresentar, em média, desempenho superior na universidade. Isso corrobora a ideia de que o desempenho anterior do discente exerce influência em seu desempenho futuro, fato já constatado em pesquisas anteriores (Kalbers & Weinstein, 1999; Byrne & Flood, 2008; Aldin, Nayebzadeh & Heirany, 2011; Ferreira, Santos, Miranda & Leal, 2014; Baccaro, 2014), embora haja divergências em relação às *proxies* de desempenho passado utilizadas nos estudos mencionados. Em outras palavras, há indícios de que “o aluno que apresentou desempenho satisfatório em etapas iniciais de ensino continuará mantendo desempenho satisfatório ao longo de sua trajetória acadêmica” (Ferreira, Santos, Miranda & Leal, 2014, p. 2). Este mesmo aspecto é tratado na teoria da assimilação, preconizada por David Ausubel (1968), cuja premissa é a de que a bagagem de conhecimentos já acumulados pelo estudante é o fator que mais influencia a aprendizagem deste.

Há de se discutir, diante destes resultados e tendo em vista especificamente a amostra analisada, o papel da Instituição de Ensino Superior e dos docentes inseridos nesta na formação dos estudantes, a fim de que seja possível elaborar estratégias de ensino que levem em consideração os conhecimentos prévios do aluno. Além disso, pode-se conferir atenção especial a discentes cujo desempenho passado foi deficiente, estimulando a participação em monitorias, estudos em grupo etc, de forma a minimizar a possível tendência de eles continuarem apresentando desempenho inferior ao longo da trajetória acadêmica.

Quanto à variável *tipo de escola que o estudante cursou no ensino médio*, observou-se na amostra analisada que indivíduos oriundos de escolas públicas apresentam, em média, desempenho superior (refletido em notas maiores) ao de estudantes procedentes de instituições particulares. Tal resultado encontra-se divergente do encontrado em estudos como os de Queiroz (2003), Menezes Filho (2006) e Guimarães e Arraes (2008), que apontam desempenho superior quando se avaliam estudantes de escolas particulares. Porém, está em consonância com a pesquisa realizada por Baccaro (2014) na Universidade de São Paulo

(USP), considerando alunos matriculados em doze cursos distintos (Licenciatura em Ciências Exatas, Gerontologia, Pedagogia, Informática, Enfermagem, Filosofia, Engenharia de Alimentos, Nutrição, História, Engenharia, Computação e Matemática, Psicologia e Administração).

Baccaro (2014) encontrou evidências de que características que favorecem o resultado dos estudantes no vestibular podem impactar de forma negativa o desempenho no curso superior. Uma dessas características diz respeito, justamente, ao tipo de instituição que o discente cursou o ensino médio. A autora verificou que alunos que cursaram o ensino médio em escolas particulares se saem melhor no vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), mas no curso superior a relação se inverte. O professor Felipe Tarábola, vice-diretor da Escola de Aplicação da USP, em entrevista ao *site* Tô no Rumo (Lopes, 2014), criado pela Organização Não Governamental Ação Educativa de São Paulo, apresenta percepção equivalente: “Uma vez ultrapassada essa barreira, do vestibular, o que começa a contar são outras variáveis. Muitos alunos de escola pública que ingressam na universidade conseguem elaborar suas dificuldades nos cursos e investem naquilo, com uma dedicação, para suprir dificuldades de habilidades, de bagagens cobradas nos diferentes cursos”.

Resultado similar já havia sido encontrado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em pesquisa realizada em 2006. Segundo reportagem do *Jornal da Unicamp* (Kassab, 2006), com base em informações advindas de entrevista coletiva do então reitor José Tadeu Jorge, o desempenho acadêmico dos alunos contemplados pelo Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) ao longo de 2005 foi melhor do que o dos demais colegas em 31 dos 56 cursos da universidade em análise. O PAAIS prevê que estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio na rede pública recebam, na segunda fase do vestibular, 30 pontos a mais na nota final. O levantamento do desempenho dos estudantes, solicitado pelo Conselho Universitário (CONSU) e feito por meio de parceria entre a Comissão Permanente para os Vestibulares (COMVEST) e a Diretoria Acadêmica (DAC), apontou que os alunos bonificados pelo PAAIS classificaram-se melhor que seus colegas no primeiro ano cursando a Unicamp quando comparados com sua classificação no vestibular. Ou seja, os estudantes foram mais bem ranqueados na Unicamp do que no vestibular (Kassab, 2006).

Em suma, parafraseando as conclusões de Baccaro (2014, p. 116), algumas “variáveis ajudam o aluno a ingressar no curso superior; no entanto, elas podem impactar de diversas formas o rendimento acadêmico, inclusive negativamente”. Desse modo, embora alunos que se classificaram melhor no vestibular tenham mantido o bom desempenho acadêmico ao longo do curso na amostra analisada nesta pesquisa, aqueles oriundos de escolas públicas, mesmo com a possibilidade de apresentarem desempenho inferior no vestibular (trata-se de uma conjectura, uma vez que esta relação não foi analisada neste estudo), têm chances de reverter tal situação ao longo da trajetória acadêmica.

As demais variáveis consideradas no modelo de regressão estimado – *gênero*, *escolaridade do pai* e *escolaridade da mãe* – não foram acatadas como estatisticamente significativas. Assim, para a amostra em análise não foram encontradas evidências de que tais variáveis impactam o desempenho dos estudantes analisados, divergindo de estudos anteriores relacionados ao tema – Duckworth e Seligman (2006), Magalhães e Andrade (2006), Araújo, Camargos, Camargos e Dias (2014), em relação ao gênero; e Barros *et al.* (2001), Emílio *et al.* (2004), Menezes Filho (2006), Guimarães e Arraes (2008) e Oliveira e Melo-Silva (2010) no que se refere à escolaridade dos pais.

4.5 Relação entre Narcisismo e Desonestidade

4.5.1 Testes de Diferença de Médias: Análise Preliminar

Assim como realizado no que tange às variáveis *narcisismo* e *desempenho acadêmico*, optou-se por efetuar uma análise preliminar quanto à possível relação entre a primeira variável mencionada e a desonestidade. Para tal, foram realizados testes de diferença de médias, com o intuito de identificar indícios para a rejeição ou não das duas últimas hipóteses elencadas na pesquisa: **H₃** – Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a considerar atitudes desonestas no âmbito acadêmico menos severas e **H₄** – Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a considerar atitudes desonestas no ambiente profissional menos severas. Ressalta-se, novamente, que se trata de uma análise preliminar, de forma que resultados mais robustos poderão ser especificados apenas no momento da estimação dos modelos de regressão.

Para a análise supracitada, do mesmo modo como mencionado em momento anterior, tendo em vista que não há qualquer ponto de corte reconhecido para segregar traços narcisistas entre o que é considerado "normal" e níveis considerados excessivos (Miller & Campbell, 2010), bem como a falta de padronização nos critérios utilizados por estudos que arbitraram uma divisão entre níveis mais altos e mais baixos de narcisismo, preferiu-se segregar os estudantes componentes da amostra em termos de pontuação no instrumento acerca de atitudes consideradas desonestas, tanto no âmbito acadêmico como no contexto profissional.

Com o propósito de investigar a possível relação entre a variável *narcisismo* e a percepção dos estudantes em relação a atitudes consideradas desonestas no ambiente acadêmico, estes foram segregados em dois grupos: aqueles que obtiveram pontuação acima da mediana no instrumento que avalia atitudes desonestas no contexto acadêmico (igual ou superior a 81 – ponto de corte definido pela mediana) e aqueles que apresentaram pontuação abaixo da mediana (inferior a 81 – ponto de corte definido pela mediana). Em seguida, investigaram-se as médias das pontuações destes dois grupos no instrumento de avaliação do narcisismo – Inventário de Personalidade Narcisista. Espera-se, nesse sentido, que estudantes com pontuações mais baixas no construto de desonestidade em análise – ou seja, que consideram comportamentos desonestos menos severos – apresentem, em média, pontuações superiores no NPI, o que resulta em níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados.

Destaca-se, novamente, que houve indícios de arbitrariedade nesta divisão ponderando a mediana. No entanto, considerou-se mais amena uma segregação em termos de desonestidade, uma vez que o NPI refere-se a uma escala amplamente utilizada e em cuja concepção original não há orientações no sentido de separar indivíduos “normais” daqueles considerados excessivamente narcisistas. Além disso, a mediana desconsidera os *outliers*, o que não é possível com a utilização da média.

Procedeu-se à presunção da adequada aproximação dos dados a uma distribuição normal e analisou-se a variância destes, pressuposto inerente à aplicação do Teste-T de variância combinada. Não se rejeitou a hipótese nula de igualdade das variâncias, permitindo a adoção do pressuposto de variâncias equivalentes para a comparação entre os dois grupos elencados. Os resultados para o Teste-T, considerando duas amostras, encontram-se indicados na Tabela 17.

Tabela 17 – Teste de média de pontuação no NPI

Métricas	<i>Desonestidade Acadêmica (acima da mediana)</i>	<i>Desonestidade Acadêmica (abaixo da mediana)</i>
<i>Média</i>	12,05128	12,88
<i>Erro padrão</i>	0,7829556	0,7092592
<i>Observações</i>	78	75
<i>Gl</i>	151	
<i>Stat t</i>	0,7826	
<i>P(H₁: $\mu_1 \neq \mu_2$) bi-caudal</i>	0,4351	

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados extraídos do STATA®.

Os achados permitem observar que para a amostra analisada e considerando o ponto de corte definido pela mediana não há diferenças estatisticamente significativas entre as médias das pontuações no Inventário de Personalidade Narcisista nos dois grupos analisados (valor- $p > \alpha$, refletindo na não rejeição de H_0). Menciona-se, porém, que resultados mais concretos poderão ser deduzidos apenas quando da estimação dos modelos de regressão, haja vista que a variável *narcisismo* será avaliada em conjunto com outros indicadores e que a análise será realizada em termos da possibilidade de tal variável ser considerada um fator explicativo para a percepção dos estudantes acerca de atitudes desonestas no ambiente acadêmico.

Análise equivalente foi proposta em relação à desonestidade em um contexto profissional, segregando os estudantes também em dois grupos: aqueles que obtiveram pontuação acima da mediana no instrumento que avalia atitudes desonestas no contexto profissional (igual ou superior a 95 – ponto de corte definido pela mediana) e aqueles que apresentaram pontuação abaixo da mediana (inferior a 95 – ponto de corte definido pela mediana). Na sequência, investigaram-se as médias das pontuações destes dois grupos no instrumento de avaliação do narcisismo – Inventário de Personalidade Narcisista. A expectativa é que estudantes com pontuações mais baixas no construto de desonestidade profissional – ou seja, que consideram comportamentos desonestos menos severos – apresentem, em média, pontuações superiores no NPI, o que resulta em níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados.

A presunção da aproximação da normalidade dos dados se manteve e não se rejeitou a hipótese nula de igualdade das variâncias, sendo possível a realização do Teste-T de variância combinada para a diferença de médias. Os resultados para o teste em questão, considerando duas amostras, encontram-se indicados na Tabela 18. Salienta-se, mais uma vez, que o

número de observações varia em cada um dos testes, pois foram definidos como válidos apenas os questionários com todas as questões de interesse respondidas.

Tabela 18 – Teste de média de pontuação no NPI

Métricas	<i>Desonestidade Profissional (acima da mediana)</i>	<i>Desonestidade Profissional (abaixo da mediana)</i>
<i>Média</i>	12,37288	13,82
<i>Erro padrão</i>	0,8739687	0,891543
<i>Observações</i>	59	50
<i>Gl</i>	107	
<i>Stat t</i>	1,1531	
<i>P(H₁: $\mu_1 \neq \mu_2$) bi-caudal</i>	0,2515	

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados extraídos do STATA®.

Os resultados permitem inferir que para a amostra considerada e tendo em vista o ponto de corte definido pela mediana não há diferenças estatisticamente significativas entre as médias das pontuações no Inventário de Personalidade Narcisista nos dois grupos analisados (valor- $p > \alpha$, resultando na não rejeição de H_0). Destaca-se, no entanto, assim como observado nos testes anteriores, que resultados mais robustos poderão ser deduzidos apenas quando da estimação dos modelos de regressão, já que a variável *narcisismo* será avaliada em conjunto com outros indicadores e que a análise será efetuada em termos da possibilidade de tal variável ser considerada um fator explicativo para a percepção dos estudantes acerca de atitudes desonestas no contexto profissional.

4.5.2 Modelo III: Relação entre Narcisismo e Desonestidade Acadêmica

Finalizadas as análises preliminares, mediante a realização de testes de diferença de médias, deu-se sequência à prática deste trabalho de estimar os modelos de regressão. No terceiro modelo, procurou-se investigar a relação entre a variável *narcisismo* e a percepção do estudante quanto a atitudes consideradas desonestas no âmbito acadêmico, sendo a variável dependente a *pontuação total obtida no instrumento de avaliação da percepção de desonestidade em um contexto acadêmico* e a variável independente principal o *narcisismo*, representado pela pontuação total do indivíduo no NPI. Ademais, foram incluídas no modelo, elencado na sequência e já explicitado no tópico referente à abordagem metodológica, as seguintes variáveis de controle: *gênero*, *exercício de atividade concomitante ao curso*, *seja remunerada ou não*, *idade*, *desempenho acadêmico real* e *autoavaliação do desempenho*.

$$DESACAD_i = \beta_0 + \beta_1 NARC_i + \beta_2 GEN_i + \beta_3 ATIV_i + \beta_4 IDADE_i + \beta_5 DESEMP_i + \beta_6 AUTODESEMP_i + \varepsilon_i \quad (7)$$

Em que:

DESACAD (Desonestidade Acadêmica) = pontuação total obtida no instrumento de avaliação da percepção de desonestidade em um contexto acadêmico;

NARC (Narcisismo) = pontuação total obtida no Inventário de Personalidade Narcisista (Raskin & Hall, 1979; Raskin & Terry, 1988);

GEN (Gênero do estudante) = 1 para gênero masculino; = 0 para gênero feminino;

ATIV (Exercício de atividade concomitante ao curso, seja remunerada ou não) = 1 para estudantes que exercem alguma atividade relevante simultaneamente ao curso de Ciências Contábeis; 0 = caso contrário;

IDADE (Idade do indivíduo);

DESEMP (Desempenho Acadêmico) = média ponderada das notas do estudante no último semestre cursado, variando de 0 a 10.

A amostra final para a estimação deste modelo foi composta por 107 observações válidas, do total de 153 questionários respondidos, uma vez que foram considerados somente aqueles com todas as questões de interesse respondidas, assim como realizado na estimação do Modelo II.

A análise da matriz de correlação entre as variáveis independentes quantitativas utilizadas no estudo, imprescindível para identificar possíveis problemas de multicolinearidade na regressão, permitiu identificar que não há alta correlação entre as variáveis: *desempenho real*, *idade* e *narcisismo* (Tabela 19).

Tabela 19 – Coeficientes de correlação

VARIÁVEL	DESEMP	IDADE	NARC
Desempenho real (DESEMP)	1		
Idade (IDADE)	0,0888	1	
Narcisismo (NARC)	-0,0933	-0,168	1

Fonte: Dados extraídos do STATA®.

Com o intuito de analisar o problema da heterocedasticidade, realizou-se o teste de *Breusch-Pagan*. O valor-p encontrado (0,0130) foi inferior ao nível de significância estabelecido ($\alpha = 0,05$), o que denota rejeição da hipótese nula de que os resíduos do modelo possuem variância constante. Optou-se, então, por reestimar a regressão, considerando erros-padrão robustos.

Na Tabela 20, detalham-se os resultados dos modelos de regressão, o primeiro incluindo todas as variáveis explicativas e o segundo estimado por meio da abordagem *stepwise*. Ressalta-se que as regressões foram estimadas considerando erros-padrão robustos.

Tabela 20 – Modelo de regressão – relação entre narcisismo e desonestidade acadêmica

VARIÁVEL	(1) DESACAD	(2) DESACAD
Constante	41,53** (17,99)	66,05*** (4,895)
IDADE	0,546*** (0,207)	0,512*** (0,176)
DESEMP	4,052* (2,336)	
GEN	-6,045 (3,800)	
ATIV	-0,901 (4,596)	
AUTODESEMP	-2,544 (4,882)	
NARC	0,0887 (0,240)	
Observações	107	107
R ² Ajustado	0,058	0,032
R ²	0,111	0,0409

Erros padrão entre parênteses

*** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados extraídos do STATA®.

Esperava-se, inicialmente, que quanto mais alta a pontuação do indivíduo no NPI, mais baixa fosse a média de pontuação dele no instrumento para avaliação da percepção em relação a atitudes consideradas desonestas. Ou seja, estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tenderiam a considerar comportamentos desonestos menos severos, apresentando conduta moral questionável. A base para tal afirmativa encontra-se nos estudos de Brown, Budzek e Tamborski (2009) e Brunell *et al.* (2011) em relação à maior propensão de indivíduos narcisistas se envolverem em comportamentos cunhados como desonestos. Na amostra analisada neste estudo, porém, a variável *narcisismo* não foi considerada estatisticamente significativa, de forma que esta não exerce influência na percepção do estudante acerca de atitudes consideradas desonestas no âmbito acadêmico. Isso culmina na rejeição da terceira hipótese elencada nesta pesquisa: **H₃** – Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a considerar atitudes desonestas no âmbito acadêmico menos severas. Resultado similar foi encontrado nos estudos de Menon e Sharland (2011) e Avelino e Lima (2014). Desse modo, embora no

contexto teórico se possa visualizar uma possibilidade acentuada de existência de relação entre *narcisismo* e *desonestidade acadêmica*, em termos empíricos os resultados não têm gerado consenso.

Menon e Sharland (2011), ao analisarem estudantes de graduação e de pós-graduação matriculados em uma universidade do sudeste dos Estados Unidos, constataram que níveis mais elevados de narcisismo não implicam impacto direto na desonestidade acadêmica. Isto é, uma pessoa que não está propensa a explorar os outros ou não acha que tal atitude vale a pena não altera seu comportamento em relação à fraude. Avelino e Lima (2014) avaliaram a desonestidade acadêmica de estudantes matriculados nos cursos de graduação em Ciências Contábeis de três Instituições de Ensino Superior localizadas nos estados de Minas Gerais, Paraná e Bahia com base em uma pergunta de natureza dicotômica, para verificar se eles já haviam apresentado algum comportamento considerado desonesto no âmbito acadêmico. Ao investigarem a possível relação entre traços de personalidade narcisista e a probabilidade de os estudantes responderem afirmativamente à questão proposta, observaram que a variável *narcisismo* não foi considerada estatisticamente significativa, descartando-se sua influência sobre a probabilidade de ocorrência do evento em análise. Portanto, infere-se que o fato de determinados estudantes apresentarem tendências narcisistas não significa necessariamente que eles seriam mais propensos a pensar que realizar algum tipo de fraude no ambiente acadêmico é aceitável ou, ainda, que tenderiam a considerar comportamentos desonestos no âmbito acadêmico menos severos.

Em relação à única variável estatisticamente significativa como fator explicativo para a pontuação obtida no instrumento de avaliação da percepção de desonestidade em um contexto acadêmico – *idade* –, encontrou-se a relação esperada. Desse modo, a variação positiva na idade provoca uma variação de mesmo sentido na variável dependente. Ou seja, indivíduos mais velhos apresentam, em média, maior pontuação no instrumento para avaliação da percepção em relação a atitudes consideradas desonestas. Em outras palavras, estudantes mais velhos tendem a considerar comportamentos desonestos mais severos, apresentando preocupação maior com a boa conduta moral no âmbito acadêmico. Tal resultado vai ao encontro de estudos anteriores, que têm identificado que alunos mais jovens são mais propensos a se envolverem em fraudes ou em alguma forma de desonestidade acadêmica (Allen, Fuller & Luckett, 1998; Taniguchi, 2011).

As demais variáveis consideradas no modelo de regressão estimado – *gênero, exercício de atividade concomitante ao curso, seja remunerada ou não, desempenho acadêmico real e autoavaliação do desempenho* – não foram classificadas como estatisticamente significativas. Assim, para a amostra em análise não foram encontradas evidências de que tais variáveis impactam a percepção dos estudantes acerca de atitudes consideradas desonestas no contexto acadêmico, divergindo de estudos anteriores: Hetherington e Feldman (1964), McCabe e Trevino (1993) e Allen, Fuller e Luckett (1998) em relação ao gênero; Allen, Fuller e Luckett (1998) quanto ao exercício de atividade remunerada concomitante ao curso; e Crown e Spiller (1998) e Whitley (1998) no que tange ao desempenho real.

4.5.3 Modelo IV: Relação entre Narcisismo e Desonestidade no Contexto Profissional

Embora o foco deste trabalho seja concernente ao ambiente acadêmico, optou-se por investigar, como contribuição adicional, a possível relação entre o *narcisismo* e a *percepção do estudante acerca de atitudes consideradas desonestas no contexto profissional*. A variável dependente consistiu na pontuação total obtida no instrumento de avaliação da percepção de desonestidade em um contexto profissional; e a variável independente principal, assim como verificado nos modelos anteriores, refere-se ao *narcisismo*, representado pela pontuação total obtida pelo indivíduo no NPI. Foram também incluídas no modelo as seguintes variáveis de controle: *desonestidade acadêmica, gênero e idade*, conforme representado em seguida.

$$DESPROF_i = \beta_0 + \beta_1 NARC_i + \beta_2 GEN_i + \beta_3 DESACAD_i + \beta_4 IDADE_i + \varepsilon_i \quad (8)$$

Em que:

DESPROF (Desonestidade Profissional) = pontuação total obtida no instrumento de avaliação da percepção de desonestidade em um contexto profissional;

NARC (Narcisismo) = pontuação total obtida no Inventário de Personalidade Narcisista (Raskin & Hall, 1979; Raskin & Terry, 1988);

GEN (Gênero do estudante) = 1 para gênero masculino; = 0 para gênero feminino;

DESACAD (Desonestidade Acadêmica) = pontuação total obtida no instrumento de avaliação da percepção de desonestidade em um contexto acadêmico;

IDADE (Idade do indivíduo);

ε_i = erro do modelo.

A amostra final para a estimação deste modelo foi composta por 108 observações válidas, do total de 153 questionários respondidos, haja vista que foram considerados apenas aqueles com todas as questões de interesse respondidas, assim como efetuado na estimação do Modelo II e do Modelo III.

De forma equivalente àquela realizada nas estimações anteriores, em um primeiro momento, procedeu-se à análise da matriz de correlação entre as variáveis independentes quantitativas utilizadas no estudo, permitindo observar que não há alta correlação entre as variáveis: *desonestidade acadêmica, idade e narcisismo* (Tabela 21).

Tabela 21 – Coeficientes de correlação

VARIÁVEL	DESACAD	IDADE	NARC
Desonestidade Acadêmica (DESACAD)	1		
Idade (IDADE)	0,2386	1	
Narcisismo (NARC)	-0,0566	-0,1751	1

Fonte: Dados extraídos do STATA®.

Com o propósito de investigar o problema da heterocedasticidade, realizou-se o teste de *Breusch-Pagan*. O valor-p encontrado (0,0000) foi inferior ao nível de significância estabelecido ($\alpha = 0,05$), o que implica rejeição da hipótese nula de que os resíduos do modelo possuem variância constante. Preferiu-se, então, reestimar a regressão, considerando erros-padrão robustos.

Na Tabela 22, evidenciam-se os resultados dos modelos de regressão, o primeiro incluindo todas as variáveis explicativas e o segundo estimado por meio da abordagem *stepwise*. Destaca-se que as regressões foram estimadas considerando erros-padrão robustos.

Tabela 22 – Modelo de regressão – relação entre narcisismo e desonestidade no contexto profissional

VARIÁVEL	(1) DESPROF	(2) DESPROF
Constante	33,84** (13,88)	37,86*** (11,92)
DESACAD	0,650*** (0,150)	0,680*** (0,140)
GEN	-0,547 (3,405)	
IDADE	0,261 (0,196)	
NARC	0,0196 (0,200)	
Observações	108	108
R ² Ajustado	0,376	0,384
R ²	0,399	0,390

Erros padrão entre parênteses

*** p < 0,01, ** p < 0,05, * p < 0,1

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados extraídos do STATA®.

Esperava-se, inicialmente, de forma análoga ao que se acreditava no que tange à desonestidade acadêmica, que quanto mais alta fosse a pontuação do indivíduo no NPI mais baixa a média de pontuação dele no instrumento para avaliação da percepção em relação a atitudes consideradas desonestas. Isto é, estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tenderiam a considerar comportamentos desonestos no contexto profissional menos severos, apresentando conduta moral questionável. Assumir-se-ia que o fato de indivíduos narcisistas buscarem constantemente um desempenho superior e apresentarem dificuldade em aceitar o fracasso poderia encorajá-los a descumprir normas éticas como forma de manter o alto desempenho, culminando em maior tolerância a práticas consideradas desonestas.

Na amostra analisada neste estudo, no entanto, a variável *narcisismo* não foi considerada estatisticamente significativa, de modo que ela não exerce influência na percepção do estudante acerca de atitudes classificadas como desonestas no contexto profissional, assim como verificado no âmbito acadêmico. Isso implica rejeição da quarta hipótese elencada nesta pesquisa: **H4** – Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a considerar atitudes desonestas no ambiente profissional menos severas.

No que se refere à única variável estatisticamente significativa como fator explicativo para a pontuação obtida no instrumento de avaliação da percepção de desonestidade em um contexto

profissional – a *desonestidade acadêmica* –, encontrou-se a relação esperada. Nesse contexto, a variação positiva na pontuação do estudante no instrumento relacionado à desonestidade acadêmica provoca uma variação de mesmo sentido na pontuação do indivíduo no construto relacionado à desonestidade profissional. Ou seja, discentes mais tolerantes com atitudes consideradas desonestas no ambiente acadêmico são, também, mais tolerantes com este tipo de atitude no contexto profissional. Tal achado está em consonância com os estudos de Davis e Ludvigson (1995), Crown e Spiller (1998), Smith, Davy, Rosenberg e Haight (2002) e Martin, Rao e Sloan (2009), cujos resultados já haviam possibilitado inferências no sentido de que a tomada de decisões antiéticas no passado é uma forte preditora de fraudes futuras, de forma que existe uma correlação entre o comportamento desonesto na faculdade e o subsequente comportamento antiético no local de trabalho. Assim, tendo em vista que os estudantes universitários de hoje serão os tomadores de decisão de amanhã, há a necessidade de discutir esta questão com maior profundidade, especialmente quando se trata de estudantes de graduação em Ciências Contábeis, constantemente inseridos em ambientes que necessitam de tomadas de decisões de cunho ético.

As demais variáveis consideradas no modelo estimado – *gênero* e *idade* – não foram acatadas como estatisticamente significativas. Consequentemente, para a amostra em análise não foram encontradas evidências de que elas impactam a percepção dos estudantes acerca de atitudes consideradas desonestas no contexto profissional.

4.6 Resumo dos Resultados Encontrados na Pesquisa Empírica

Neste trabalho, foram utilizadas técnicas de análise multivariada – análises de correlação, testes de diferença de médias e modelos de regressão – para rejeitar, ou não, as hipóteses elencadas no estudo.

Na Tabela 23, resumem-se os resultados encontrados na pesquisa empírica, limitados à amostra analisada.

Tabela 23 – Resumo dos resultados encontrados

CÓDIGO	VARIÁVEL	PROXY	CLASSIFICAÇÃO	HIPÓTESE	SITUAÇÃO FINAL DA HIPÓTESE	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
NARC	Traços de Personalidade Narcisista	Pontuação total obtida no Inventário de Personalidade Narcisista	Variável explicativa principal	-	-	Hipóteses 1 e 2 não rejeitadas.
-	Autoavaliação do Desempenho Acadêmico	Autoavaliação do desempenho, classificado como Superior ou Inferior	Variável dependente no Modelo I	H₁ : Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a considerar seu desempenho acadêmico (autoavaliado) superior.	Não Rejeitada	Corrobora os estudos de Gabriel, Critelli e Ee (1994), John e Robins (1994), Farwell e Wohlwend-Lloyd (1998), Wallace e Baumeister (2002) e Hudson (2012)
DESEMP	Desempenho Acadêmico real	Rendimento do estudante no semestre, variando de 0 a 10 (média ponderada das notas)	Variável dependente no Modelo II	H₂ : Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a exibir desempenho acadêmico (real) equivalente àquele observado em indivíduos menos narcisistas.	Não Rejeitada	Corrobora os estudos de Gabriel, Critelli e Ee (1994), John e Robins (1994) e Farwell e Wohlwend-Lloyd (1998)
DESACAD	Desonestidade Acadêmica	Média da pontuação obtida no instrumento de avaliação de percepções acerca da desonestidade (contexto acadêmico)	Variável dependente no Modelo III	H₃ : Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a considerar atitudes desonestas no âmbito acadêmico menos severas.	Rejeitada	-
DESPROF	Desonestidade profissional	Média da pontuação obtida no instrumento de avaliação de percepções acerca da desonestidade (contexto profissional)	Variável dependente no Modelo IV	H₄ : Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a considerar atitudes desonestas no ambiente profissional menos severas.	Rejeitada	Discentes mais tolerantes com atitudes consideradas desonestas no ambiente acadêmico são também mais tolerantes com este tipo de atitude no contexto profissional.

(continua)

(continuação)

CÓDIGO	VARIÁVEL	PROXY	CLASSIFICAÇÃO	HIPÓTESE	SITUAÇÃO FINAL DA HIPÓTESE	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
GEN	Gênero do estudante	= 1 para gênero feminino; = 0 para gênero masculino;	Variável de controle	-	-	Variável não significativa em todos os modelos
VEST	Colocação/classificação no vestibular	Posição do estudante no concurso vestibular, padronizada para variar de 1 (indivíduo classificado em primeiro lugar) a 100 (estudante classificado em último lugar);	Variável de controle	-	-	Indivíduos mais bem classificados no processo seletivo de ingresso – vestibular têm maior probabilidade de considerarem seu desempenho acadêmico (autoavaliado) superior. Estudantes mais bem classificados no vestibular tendem a apresentar, em média, desempenho (real) superior na universidade.
MAESUP MAEMED	Escolaridade da mãe	MAESUP = 1 caso o maior grau de escolaridade da mãe seja o ensino superior; = 0 caso contrário; MAEMED = 1 caso o maior grau de escolaridade da mãe seja o ensino médio; = 0 caso contrário;	Variáveis de controle	-	-	Variáveis não significativas em todos os modelos
PAISUP PAIMED	Escolaridade do pai	PAISUP = 1 caso o maior grau de escolaridade do pai seja o ensino superior; = 0 caso contrário; PAIMED = 1 caso o maior grau de escolaridade do pai seja o ensino médio; = 0 caso contrário;	Variáveis de controle	-	-	Variáveis não significativas em todos os modelos

(conclusão)

CÓDIGO	VARIÁVEL	PROXY	CLASSIFICAÇÃO	HIPÓTESE	SITUAÇÃO FINAL DA HIPÓTESE	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
PUB	Tipo de escola que frequentou no ensino médio	= 1 caso o estudante tenha cursado a maior parte do ensino médio em escola pública; = 0 caso contrário;	Variável de controle	-	-	Indivíduos oriundos de escolas públicas apresentam, em média, desempenho superior (refletido em notas maiores) ao de estudantes procedentes de escolas particulares.
ATIV	Exercício de atividade concomitante ao curso, seja remunerada ou não	= 1 para estudantes que exercem alguma atividade relevante simultaneamente ao curso de Ciências Contábeis; 0 = caso contrário;	Variável de controle	-	-	Variáveis não significativas em todos os modelos.
IDADE	Idade	Idade do indivíduo em anos	Variável de controle	-	-	Estudantes mais velhos tendem a considerar comportamentos desonestos mais severos, apresentando preocupação maior com a boa conduta moral no âmbito acadêmico.

Fonte: Elaborada pela autora.

Nota-se, portanto, que duas, das quatro hipóteses elencadas neste estudo, não foram rejeitadas, inferindo-se que, ao menos em relação à amostra analisada, estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados possuem maior probabilidade de avaliarem seu desempenho acadêmico como superior, bem como discentes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados exibem desempenho acadêmico (real) equivalente àquele observado em indivíduos menos narcisistas. Inferências similares não foram obtidas no que se refere à possível relação entre o narcisismo e aspectos relacionados à desonestidade, seja no ambiente acadêmico ou profissional, uma vez que as hipóteses concernentes à temática em questão foram rejeitadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O narcisismo tem sido considerado um dos diferenciais da geração atual, caracterizada pela valorização da realização individual privada e por um exibicionismo acentuado, principalmente quando se trata da ampla utilização de redes sociais. Nesse contexto, embora certas doses de narcisismo estejam presentes em todos os seres humanos, é o perigo de excesso que conduz às interpretações negativas acerca do conceito.

No cenário contábil, estudos que envolvem o tema em análise têm se concentrado na presença do narcisismo em gestores e em sua consequente influência na tomada de decisões e na divulgação de relatórios gerenciais (Hales, Hobson & Resutck, 2012; Dworkis, 2012). A lacuna sobre o tema no ambiente contábil, especialmente no nacional enseja a possibilidade de investigar a temática do narcisismo entre os atores no campo do ensino e pesquisa em contabilidade.

Quando se avaliam especificamente estudantes universitários, considerados como os “futuros líderes”, traços narcisistas em excesso podem estar associados a dificuldades de aprendizagem. Estudantes que buscam gratificações imediatas, como é o caso de indivíduos narcisistas, não se envolvem plenamente em suas atividades acadêmicas (Bembenutty, 1999). Aqueles que não procuram aconselhamento e não interagem de forma construtiva com professores, também um aspecto característico da personalidade narcisista, podem ter seu desempenho acadêmico afetado negativamente (Hudson, 2012). Ainda, alunos que superestimam seu desempenho, outra característica presente em indivíduos narcisistas, vivem em uma crença irreal de que se saem melhor do que os demais em atividades distintas, o que pode ser prejudicial no longo prazo, além de resultar em um esforço constante para que tal expectativa se torne real. Do mesmo modo, estudantes excessivamente narcisistas, ao apresentarem dificuldades em lidar com o fracasso, podem se envolver em comportamentos antiéticos em busca de melhor desempenho, o que se torna ainda mais prejudicial quando se pesquisam alunos de contabilidade, haja vista que estes, seja no ambiente acadêmico ou no profissional, lidam diretamente com as mais diversas possibilidades de fraude.

Tendo por base esse arcabouço teórico, o propósito principal desta pesquisa foi identificar se traços não patológicos de personalidade narcisista em estudantes de graduação do curso de Ciências Contábeis estariam relacionados ao desempenho e à percepção deles acerca da

desonestidade. Os achados da pesquisa confirmaram algumas das expectativas, explicações e previsões da teoria. As evidências empíricas demonstraram, por exemplo, que os estudantes da amostra tendem, em sua maioria, a concordar com algumas assertivas do questionário aplicado no estudo que remetem a características de indivíduos narcisistas, tais como: crença de que serão indivíduos de sucesso; veem-se como bons líderes; e gostam de se olharem no espelho.

No que se refere à pontuação no Inventário de Personalidade Narcisista, instrumento base para a aplicação empírica deste estudo, a média de pontuação ($\bar{x} = 12,46$) relativa à amostra selecionada – estudantes de graduação em Ciências Contábeis matriculados na Universidade de São Paulo – foi inferior aos escores médios relatados em uma ampla gama de estudos internacionais, embora tais pesquisas não tenham sido realizadas, necessariamente, com discentes do curso em questão. Ao que parece, os estudantes brasileiros analisados apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais baixos quando comparados àqueles relatados em outros países.

Em relação à pontuação segregada nas sete subescalas definidas por Raskin e Terry (1988) no NPI – autoridade, autossuficiência, superioridade, exibicionismo, exploração, vaidade e intitulação –, o destaque se deu no item Autoridade, cuja pontuação média foi visivelmente superior às apresentadas nas subescalas restantes, assim como observado nos estudos de Raskin e Terry (1988) e Young e Pinsky (2006). Não se pode inferir, no entanto, que esta característica seria esperada, principalmente, em estudantes de Ciências Contábeis, cuja formação prioriza a capacidade de gestão e tomada de decisões, tendo em vista que os estudos anteriores citados foram realizados com públicos distintos.

Quanto à desonestidade acadêmica, as atitudes consideradas mais desonestas pelos estudantes foram, em ordem decrescente: pedir para outro aluno fazer a prova usando seu nome; comprar trabalhos para entregar como se fossem seu; e completar a prova para outro estudante. Smith, Davy, Rosenberg e Haight (2002) reforçam que, embora não se possa considerar que estudantes de contabilidade sejam diferentes de outros indivíduos em suas inclinações para realizar comportamentos academicamente desonestos, este tipo de trapaça teria maior peso e potenciais consequências para futuros contadores, dado o ambiente em que eles se encontram inseridos, estando mais suscetíveis a lidar com questões relacionadas a fraudes. No que tange à desonestidade no contexto profissional, analisada como contribuição adicional, uma vez que

o foco do trabalho é o ambiente acadêmico, as atitudes consideradas mais desonestas pelos discentes foram, em ordem decrescente: vender informações confidenciais sobre clientes; preencher relatório de despesa falso e entregá-lo; e pressionar colegas a fazerem o seu trabalho e, então, tomar o crédito pelo trabalho como seu próprio.

Em relação à estimação dos modelos com o intuito de testar a associação entre traços de personalidade narcisista, o desempenho (autoavaliado e real) e a desonestidade (acadêmica e profissional), observou-se que quanto mais alta a pontuação do indivíduo no Inventário de Personalidade Narcisista, maior a probabilidade de ele classificar seu desempenho acadêmico como superior. Assim, foram encontrados elementos que não permitiram a rejeição da primeira hipótese estabelecida:

H₁ – Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a considerar seu desempenho acadêmico (autoavaliado) superior.

Observou-se, também, que indivíduos mais bem classificados no vestibular têm maior probabilidade de considerarem seu desempenho acadêmico (autoavaliado) superior, inferindo-se que o desempenho anterior do discente pode torná-lo mais autoconfiante e otimista sobre suas habilidades/possibilidades. Embora a superestimação do desempenho acadêmico possa ser adaptativa e, até mesmo, favorável no curto prazo, essa autoestima tende a diminuir com o tempo, levando a resultados negativos no longo prazo.

No que se refere ao desempenho real dos estudantes, os achados empíricos permitiram deduzir que na amostra analisada não foram encontradas diferenças quando da comparação entre estudantes com níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados e aqueles menos narcisistas, fornecendo evidências que culminaram na não rejeição da segunda hipótese elencada na pesquisa:

H₂ – Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a exibir desempenho acadêmico (real) equivalente àquele observado em indivíduos menos narcisistas.

Apesar de indivíduos que apresentam níveis de traços de personalidade narcisistas mais elevados serem propensos a superestimar seu desempenho, o narcisismo não exerce influência

sobre o desempenho real dos estudantes. Em outras palavras, tais estudantes vivem em uma crença irreal de que são melhores do que os outros, embora concretamente não o sejam. Destaca-se, porém, que duas outras variáveis foram consideradas estatisticamente significativas quando da análise do desempenho real: *colocação/classificação no vestibular e tipo de instituição em que o aluno cursou o ensino médio*. Nesse sentido, indivíduos mais bem classificados no vestibular e oriundos de escolas públicas tendem a apresentar, em média, desempenho superior na universidade. Este último aspecto, especialmente, mostra-se relevante, haja vista que se esperava um desempenho superior de estudantes oriundos de escolas particulares. Assim, mesmo que se possa cogitar que o fato de vir de uma escola particular possa auxiliar o aluno a ingressar na graduação, não há garantias de que o desempenho superior se mantenha ao longo do curso.

Observou-se, ainda, que a variável *narcisismo*, considerando a amostra analisada neste estudo, não exerce influência na percepção do estudante acerca de atitudes consideradas desonestas no âmbito acadêmico, não sendo encontrados elementos que permitissem a não rejeição da terceira hipótese estabelecida:

H₃ – Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a considerar atitudes desonestas no âmbito acadêmico menos severas.

Esperava-se que essa hipótese fosse suportada, tendo em vista a premissa teórica de que indivíduos narcisistas seriam mais propensos a se envolverem em comportamentos cunhados como desonestos e, por analogia, tenderiam a considerar comportamentos desonestos no âmbito acadêmico menos severos. Portanto, constata-se que o fato de determinados estudantes apresentarem tendências narcisistas não significa necessariamente que eles sejam mais propensos a pensar que realizar algum tipo de fraude no ambiente acadêmico é aceitável.

Também não foram encontradas evidências de que o narcisismo exerceria alguma influência na percepção dos estudantes acerca de atitudes classificadas como desonestas no contexto profissional, assim como verificado no âmbito acadêmico, rejeitando-se a quarta hipótese elencada na pesquisa:

H₄ – Estudantes que apresentam níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados tendem a considerar atitudes desonestas no ambiente profissional menos severas.

Um achado importante se deu em relação à variável *desonestidade acadêmica*. Verificou-se que discentes mais tolerantes com atitudes consideradas desonestas no ambiente acadêmico são também mais tolerantes com este tipo de atitude no contexto profissional. Isso merece destaque e um aprofundamento completo na literatura, uma vez que o comportamento academicamente desonesto pode explicar parte do comportamento desonesto no ambiente de trabalho. Diante disso, em concordância com Smyth e Davis (2004), ressalta-se a necessidade de a comunidade acadêmica dedicar maior atenção à questão da desonestidade, tratando a fraude acadêmica como um assunto prioritário. Deve, portanto, empreender esforços para expor aos alunos os problemas da trapaça, suas consequências e impactos no longo prazo de tais atitudes para a sociedade como um todo.

Diante do exposto, relata-se que apenas parte da tese estabelecida no início do trabalho de que traços não patológicos de personalidade narcisista presentes em estudantes de graduação em Ciências Contábeis influenciam a percepção deles acerca do desempenho e de questões relacionadas à desonestidade foi suportada. Mais especificamente, foram encontrados indícios na amostra analisada de que níveis de traços de personalidade narcisista mais elevados culminam em maior probabilidade de uma autoavaliação otimista em termos de desempenho. Porém, resultado similar não foi encontrado quando da investigação da tolerância em relação a atitudes classificadas como desonestas, seja no âmbito profissional ou no acadêmico.

A condução desta pesquisa resultou, também, em dados acerca do perfil dos discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo. Verificou-se, por exemplo, que a maioria dos estudantes pesquisados é do gênero masculino, embora em nível nacional venha-se observando a predominância de mulheres no ensino superior. Além disso, a maior parcela dos estudantes analisados exerce algum tipo de atividade remunerada, conciliando trabalho e estudo. Tal cenário pode ser atribuído ao fato de que o curso de Ciências Contábeis analisado foi o do período noturno. Destaca-se, por fim, que, apesar de a maioria dos estudantes da amostra ter cursado o ensino médio predominantemente em instituições privadas (63%), observa-se uma tendência de aumento do número de alunos provenientes de escolas públicas na IES analisada. Tal tendência tende a se consolidar, uma vez que programas de inclusão social têm sido cada vez mais frequentes em Instituições de Ensino Superior. Na USP especificamente, merece destaque o Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP), criado para estimular a participação de alunos de escolas públicas no vestibular da Fuvest, potencializar as chances de ingresso deles por meio de fator de acréscimo (bônus) na nota do

vestibular e propiciar a permanência dos aprovados que tenham desvantagens socioeconômicas (USP, 2016d).

Sintetizados os achados empíricos desta pesquisa, há de se mencionar, por fim, que o estudo apresentou limitações. Nesse sentido, reforça-se que esta pesquisa tratou predominantemente do narcisismo na perspectiva cultural, ou social, não abordando o narcisismo patológico de forma estrita. Além disso, as proxies empregadas para narcisismo e desonestidade envolveram a seleção de um único instrumento de mensuração. Ou seja, apenas uma escala foi utilizada para cada proxy, considerando a impossibilidade de contemplar todas as escalas já desenvolvidas para identificar tais características.

Finalmente, no que tange à amostra da pesquisa, os estudantes participantes foram selecionados mediante a utilização de critérios de acessibilidade, o que requer cuidados para a realização de inferências. Sugere-se para estudos futuros contornar parte destas limitações, principalmente em relação à investigação de estudantes advindos de outras universidades brasileiras, para que os achados possam ser comparados. Destaca-se, também, que algumas questões ficaram fora da investigação por não se constituírem em escopo da pesquisa.

Recomenda-se para estudos futuros uma discussão mais aprofundada acerca do que seriam as classificações de narcisismo saudável e narcisismo destrutivo, bem como um debate mais amplo sobre possíveis estratégias que minimizem os efeitos negativos do narcisismo elevado no ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

- Abreu, E. H. V. (2012). *O Novo Perfil do Contador na Atualidade*. Disponível em: <<http://www.sinescontabil.com.br/noticias/2011/09/28/28-09-11-onovo-perfil-do-contador-na-atualidade.phtml>>. Acesso em: 10 jul. 2013.
- Ackerman, R. A., Witt, E. A., Donnellan, M. B.; Trzesniewski, K. H.; Robins, R. W.; Kashy, D. A. (2011). What Does the Narcissistic Personality Inventory Really Measure? *Assessment*, 18(1), pp. 67-87.
- Ackerman, R. A. (1968). *Sociology and psychology II*. New Left Review.
- Ackerman, R. A, Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., Sanford, R. N (1965). *La Personalidad Autoritária*. Buenos Aires, Proyección.
- Ackerman, R. A., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., Sanford, R. N. (1982). *The Authoritarian Personality*. New York: W.W. Norton & Company.
- Ackerman, R. A., Levinson, D. J., Frenkel-Brunswik, E., Sanford, R. N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper.
- Adorno, T. W. (1969). *Intervenciones: nueve modelos de crítica*. Caracas: Monte Avila.
- Adorno, T. W. (1998). *Critical models: Interventions and catchwords*. New York: Columbia University Press.
- Aldin, M. M., Nayebyzadeh, S., & Heirany, F. (2011). The Relationship between Background Variables and the Educational Performance (Case Study: Accounting MA Students). *International Proceedings of Economics Development & Research*, 13.
- Allen, J., Fuller, D. & Luckett, M. (1998). Academic integrity: Behaviors, rates, and attitudes of business students toward cheating. *Journal of Marketing Education*, 20(1), pp. 41-52.
- Alves, C. V. O., Corrar, L. J. & Slomski, V. A. (2004). Docência e o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 4, 2004. São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2004. CD-ROM.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4 ed. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Amernic, J. H. & Craig, R. J. (2010). Accounting as a Facilitator of Extreme Narcissism. *Journal of Business Ethics*, 96, pp. 79–93, 2010.
- Anaya, G. (1996). College Experiences and Student Learning: The Influence of Active Learning, College Environments and Cocurricular Activities. *Journal of College Student Development*, 37(6), 611-22.

- Anderson, H. H., & Anderson, G. L. (1962). Social values of teachers in Rio de Janeiro, Mexico City, and Los Angeles County, California: A comparative study of teachers and children. *The Journal of Social Psychology*, 58(2), 207-226.
- Andrade, J. X. (2011). *Má conduta na pesquisa em ciências contábeis* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Araújo, E. A. T., de Camargos, M. A., Camargos, M. C. S., & Dias, A. T. (2014). Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis: Uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES Privada. *Contabilidade Vista & Revista*, 24(1), 60-83.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of personality and social psychology*, 63(6), 989.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart, and Winston.
- Avelino, B. C., & Lima, G. A. S. F. (2014). A Influência do Narcisismo no Ambiente Acadêmico: aspectos relacionados à desonestidade. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 14, 2014. São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2014. CD-ROM.
- Baccaro, T. A. (2014). *A relação entre o desempenho no vestibular e o rendimento acadêmico no ensino superior: um estudo em uma universidade pública paulista*. Tese (Doutorado em Administração de Organizações) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Baduy, R. S., & Carvalho, P. R. de (2014). Narcisismo e Mídia: uma Análise Psicossocial. In: X Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas – SEPECH. *Anais...* Londrina: UEL, 2014.
- Baird, J. S. (1980). Current trends in college cheating. *Psychology in the Schools*, 17(4), 515-522.
- Baker, H. S. (1979). The conquering hero quits: Narcissistic factors in underachievement and failure. *American Journal of Psychotherapy*, 33(3), pp. 418-427.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215.
- Barros, R. P. & Mendonça, R. (2000). *Uma análise dos determinantes do desempenho educacional no Brasil*. Brasília: Projeto Nordeste, 2000.
- Barros, R. P. D., Mendonça, R., Santos, D. D. D., & Quintaes, G. (2001). Determinantes do desempenho educacional no Brasil. *Pesquisa Planejamento Econômico*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 1-42, abr. 2001.

- Barry, C. T., Chaplin, W. F., & Grafeman, S. J. (2006). Aggression following performance feedback: The influences of narcissism, feedback valence, and comparative standard. *Personality and Individual Differences*, 41(1), 177-187.
- Baumeister, R. F., Hamilton, J. C., & Tice, D. M. (1985). Public versus private expectancy of success: Confidence booster or performance pressure? *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(6), pp. 1447-1457.
- Bembemutty, H. (1999). Sustaining motivation and academic goals: The role of academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 11(3), pp. 233-257.
- Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 586-616.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (1998). Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 10(4), 329-346.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 16(1), 35-57.
- Bjorkland, S. A., Parente, M. J., & Sathiyathan, D. (2002). Effects of faculty interaction and feedback on gains in student skills. *Frontiers in Education*, 3, SIB-9-14.
- Blickle, G., Schlegel, A., Fassbender, P., & Klein, U. (2006). Some personality correlates of business white-collar crime. *Applied Psychology*, 55(2), 220-233.
- Bogart, L. M., Benotsch, E. G., & Pavlovic, J. D. P. (2004). Feeling superior but threatened: The relation of narcissism to social comparison. *Basic and Applied Social Psychology*, 26(1), 35-44.
- Brandão, J. S. (1989). *Mitologia Grega*. Petrópolis: Ed. Vozes, vol. II.
- Brites-Ferreira, J., Seco, G. M., Canastra, F., Simões-Dias, I., & Abreu, M. O. (2011). (In) sucesso acadêmico no Ensino Superior: conceitos, factores e estratégias de intervenção. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 28-40.
- Brown, A. D. (1997). Narcissism, identity, and legitimacy. *Academy of management Review*, 22(3), 643-686.
- Brown, N. W. (1998). *The destructive narcissistic pattern*. Greenwood Publishing Group.
- Brown, R. P., Budzek, K. & Tamborski, M. (2009). On the meaning and measure of narcissism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, pp. 951-964.
- Brunell, A. B., Staats, S., Barden, J. & Hupp, J. M. (2011). Narcissism and academic dishonesty: The exhibitionism dimension and the lack of guilt. *Personality and Individual Differences*, 50, pp. 323-328.

- Bushman, B. J., & Baumeister, R. F. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence?. *Journal of personality and social psychology*, 75(1), 219.
- Byrne, M., & Flood, B. (2008). Examining the relationships among background variables and academic performance of first year accounting students at an Irish University. *Journal of Accounting Education*, 26(4), 202-212.
- Campbell, W. K., Bonacci, A. M., Shelton, J., Exline, J. J., & Bushman, B. J. (2004). Psychological entitlement: Interpersonal consequences and validation of a self-report measure. *Journal of personality assessment*, 83(1), 29-45.
- Campbell, W. K., Hoffman, B. J., Campbell, S. M., & Marchisio, G. (2011). Narcissism in organizational contexts. *Human Resource Management Review*, 21(4), 268-284
- Campbell, W. K., Foster, J. D. & Brunell, A. B. (2004). Running from shame or reveling in pride? Narcissism and the regulation of self-conscious emotions. *Psychological Inquiry*, 15, pp. 150–153.
- Cantor, N., & Langston, C. A. (1989). *Ups and downs of life tasks in a life transition*. Pp. 135- 164 in Handbook of personality: Theory and research, edited by L. A. Pervin. New York: Guilford.
- Como, L. (1989).
- Cavalcanti, C. C. (2008). Desonestidade Acadêmica em Cursos Superiores a Distância. In: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2008, Santos. *Anais...* Santos: ABED.
- Center for World University Rankings – CWUR. Disponível em: <<http://cwur.org/2015/>>. Acesso em: 19 jan. 2016.
- Chatterjee, A., & Hambrick, D. C. (2007). It's all about me: Narcissistic chief executive officers and their effects on company strategy and performance. *Administrative Science Quarterly*, 52(3), 351-386.
- Chatterjee, A., & Hambrick, D. C. (2011). Executive Personality, Capability Cues, and Risk Taking How Narcissistic CEOs React to Their Successes and Stumbles. *Administrative Science Quarterly*, 56(2), 202-237.
- Christensen, L. J. & Menzel, K. E. (1998). The linear relationship between student reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation, and of cognitive, affective, and behavioral learning. *Communication Education*, 47(1), pp. 82–90.
- Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais – COEP/UFMG. *Comitê de Ética em Pesquisa – COEP*. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/bioetica/coep/>>. Acesso em: 03 abr. 2016.
- Cornachione Jr., E. B. (2004). *Tecnologia de educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais*. 2004. Tese (Livro – docência). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

- Cornachione Jr., Cunha, J. V. A., De Luca, M. M. M., & Ott, E. (2010). O bom é meu, o ruim é seu: perspectivas da teoria da atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 21(53), 1-23.
- Correia, T., Gonçalves, I., & Pile, M. (2003). Insucesso académico no IST. *O insucesso académico no IST*. Lisboa, Instituto Superior Técnico.
- Corry, N., Merritt, R. D., Mrug, S., & Pamp, B. (2008). The Factor Structure of the Narcissistic Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 90(6), pp. 593-600.
- Costa, A. C. A (2000). "Escolha-sacrifício": representações dos alunos sobre a escola, o processo escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho. *Educação: teoria e Prática*. 8(14), pp. 08-14.
- Costa, J. F. (1986). *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Editora Graal.
- Costa-Lopes, R., Vala, J., Pereira, C., & Aguiar, P. (2008). A construção social das diferenças nas relações entre grupos sociais. In: *M. V. Cabral et al. (eds.), Itinerários: A Investigação nos 25 Anos do ICS*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 769-790.
- Cotton, K. (1996). *School size, school climate, and student performance*. NREL (School Improvement Research Series).
- Crochík, J. (1999). A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista. *Livre Docência. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*.
- Crochík, J. (1990). A personalidade narcisista segundo a Escola de Frankfurt e a ideologia da racionalidade tecnológica. *Psicologia USP*, 1(2), 141-154.
- Crochík, J. (2006). *Preconceito, indivíduo e cultura*. Casa do Psicólogo.
- Crochík, J. (2005). Preconceito: relações com a ideologia e com a personalidade. *Estud. psicol.(Campinas)*, 22(3), 309-319.
- Crochík, J. (2000). Tecnologia e individualismo: um estudo de uma das relações contemporâneas entre ideologia e personalidade. *Análise Psicológica*, 18(4), 529-543.
- Crown, D. F., & Spiller, M. S. (1998). Learning from the literature on collegiate cheating: A review of empirical research. *Journal of Business Ethics*, 17(6), 683-700.
- Cunha, J. D. (2007). *Doutores em Ciências Contábeis da FEA/USP: análise sob a óptica da teoria do capital humano*. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Curado, A. P., & Machado, J. (2005). Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa: factores de sucesso e insucesso escolar na Universidade de Lisboa.

- D'Souza, M. F. (2016). *Manobras financeiras e o Dark Triad: o despertar do lado sombrio na gestão*. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP), São Paulo.
- Davis, M. S., Wester, K. L., & King, B. (2008). Narcissism, entitlement, and questionable research practices in counseling: A pilot study. *Journal of Counseling & Development*, 86(2), 200-210.
- Davis, M. S.; Brunell, A. B. (2012). Measuring Narcissism within Add Health: The Development and Validation of a New Scale. *Journal of Research on Adolescence*, 22(4), pp. 632–645.
- Davis, S. F., & Ludvigson, H. W. (1995). Additional data on academic dishonesty and a proposal for remediation. *Teaching of Psychology*, 22(2), 119-121.
- Deutsch, M. (1960). Trust, trustworthiness, and the F scale. *The journal of abnormal and social psychology*, 61(1), 138.
- Dodge, K. A. (2002). Mediation, moderation, and mechanisms in how parenting affects children's aggressive behavior. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey, & M. Bristol- Power (Eds.). *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual and social development* (pp. 215–229). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Duchon, D., & Drake, B. (2009). Organizational narcissism and virtuous behavior. *Journal of Business Ethics*, 85(3), 301-308.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of educational psychology*, 98(1), 198.
- Dworkis, K. K. (2012). *The Interactive Effects of Incentive Threshold and Narcissism on Managerial Decision-Making*. Dissertation, University of Southern California.
- Eccles, J. S. (2007). Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 665–691). New York: Guilford Press.
- Eckhardt, W., & Newcombe, A. G. (1969). Militarism, personality, and other social attitudes. *Journal of Conflict Resolution*, 210-219.
- Emilio, D. R., Belluzzo Jr, W., & Alves, D. C. (2004). Uma análise econométrica dos determinantes do acesso à Universidade de São Paulo. *Pesquisa Planejamento Econômico*, 34(2).
- Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - FEA/USP (2016). *A FEA Em Números 2016*. Disponível em:
<https://www.fea.usp.br/sites/default/files/arquivos/anexos/fea_em_numeros_2016_ptg_pb_site.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2017.

- Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - FEA/USP (2016). *FEA Júnior USP*. Disponível em: <<https://www.fea.usp.br/alumni/fea-junior>>. Acesso em: 19 jan. 2016.
- Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - FEA/USP. *Conexão Mercado*. FEA por FEA - FEA Júnior prepara alunos para Processos Seletivos. Disponível em: <<https://www.fea.usp.br/fea/noticias/fea-por-fea-fea-junior-prepara-alunos-para-processos-seletivos>>. Acesso em: 19 jan. 2016.
- Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - FEA/USP. *Programa de Orientação de Carreira – PROCAR*. Autoconhecimento e Desenvolvimento de Carreira. Disponível em: <<https://www.fea.usp.br/autoconhecimento-e-desenvolvimento-de-carreira-procar>>. Acesso em: 19 jan. 2016.
- Farwell, L. & Wohlwend-Lloyd, R. (1998). Narcissistic processes: Optimistic expectations, favorable self-evaluations, and self-enhancing attributions. *Journal of Personality*, 66, pp. 65–83.
- Fávero, L. P.; Belfiore, P.; Silva, F. L.; Chan, B. L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- FEA Alunos (2010). *Os Feanos e o Mercado de Trabalho*. Disponível em: <<https://www.portalfea.fea.usp.br/en/node/104501>>. Acesso em: 19 jan. 2016.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. In *Active learning: Models from the analytical sciences, ACS Symposium Series* (Vol. 970, pp. 34-53).
- Fernandes, E. B. (2010). *Narcisismo e Cultura: a relação entre psicologia individual e psicologia social na obra freudiana*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- Ferreira, M. A., Santos, C. K. S., Miranda, G. J. & Leal, E. A. (2014). Desempenho Discente: O Passado Determina o Futuro? In: EnANPAD, XXXVIII, 2014. Rio de Janeiro-RJ. *Anais...* Curitiba: ANPAD, 2014. CD-ROM.
- Fonseca, A. C. (2010). Consumo de álcool e seus efeitos no desempenho escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (44-1), p-259.
- Foster, J. D., Campbell, W. K., & Twenge, J. M. (2003). Individual differences in narcissism: Inflated self-views across the lifespan and around the world. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 469-486.
- Freud, S. (1914). *Sobre o narcisismo: uma introdução*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, v. 14.
- Freud, S. (1917). *Luto e melancolia*. Trad. sob a direção de Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.
- Freud, S. (1921). Psicologia de grupo e análise do ego. In: Freud, S. (1996). *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.

- Funder, D. C., Block, J. H., & Block, J. (1989). Delay of gratification: Some longitudinal personality correlates. *Journal of personality and social psychology*, 44(6), 1198.
- Gabriel, M. T.; Critelli, J. W.; Ee, J. S. (1994). Narcissistic illusions in self-evaluations of intelligence and attractiveness. *Journal of Personality*, 62, pp. 143–155.
- Gall, M. D.; Gall, J. P.; Borg, W. R. (2007). *Educational Research: An introduction*. 8 ed. Boston: Pearson Education.
- Glad, B. (2002). Why tyrants go too far: Malignant narcissism and absolute power. *Political Psychology*, 23(1), 1-2
- Godkin, L.; Allcorn, S. (2009). Institutional Narcissism, Arrogant Organization Disorder and Interruptions in Organizational Learning. *The Learning Organization*, 16(1), pp. 40-57.
- Golmaryami, F. N.; Barry, C. T. (2010). The Associations of Self-Reported and Peer Reported Relational Aggression with Narcissism and Self-Esteem among Adolescents in a Residential Setting. *J Clin Child Adolesc Psychol.*, 39(1), pp. 128-33.
- Green, A. (1988). *Narcisismo de Vida, Narcisimo de Morte*. São Paulo: Editora Escuta.
- Green, G., & Stevens, W. (1988). What Research Says about Small Schools. *Rural Educator*, 10(1), 9-14.
- Grimes, P. W. (2004). Dishonesty in Academics and Business: a Cross-Cultural Evaluation of Students Attitudes. *Journal of Business Ethics*, 49, pp. 273-290.
- Guimarães, D. B., & Arraes, R. A. (2010). Status Sócio-Econômico, Background Familiar, Formação Educacional e as Chances de Sucesso dos Candidatos ao Vestibular da UFC. *Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 8(2), 81-94.
- Guimarães, L. M. (2012). *Três Estudos sobre o Conceito de Narcisismo na Obra de Freud: Origem, Metapsicologia e Formas Sociais*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- Gujarati, D. (2006). *Econometria Básica*. 4 ed. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Gungor, I. H.; Eksi, H.; Aricak, O. T. (2012). Value Preferences Predicting Narcissistic Personality Traits in Young Adults. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), pp. 1281-1290.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados*. 5 ed. Porto Alegre: Bookman.
- Hales, J.; Hobson, J. L.; Resutek, R. J. (2012). *The Dark Side of Socially Mediated Rewards: How Narcissism and Social Status Affect Managerial Reporting*. Working paper, Georgia Institute of Technology.
- Hetherington. E. M. & Feldman, S. E. (1964). College Cheating as a Function of Subject and Situational Variables. *Journal of Educational Psychology*, 55(4), pp. 212–218.

- Heyneman, S. P. (1986). The search for school effects in developing countries. In *EDI Seminar Paper No. 33*.
- Heyneman, S. P. & Loxley, W. A. (1983). The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high-and low-income countries. *American Journal of sociology*, 1162-1194.
- Hornsey, M. J. (2003). Linking superiority bias in the interpersonal and intergroup domains. *The Journal of social psychology*, 143(4), 479-491.
- Hudson, E. J. (2012). *Understanding and Exploring Narcissism: Impact on Students and College Campuses*. CMC Senior Theses. Paper 381.
- Huet, I., & Tavares, J. (2005). O envolvimento do professor universitário no processo de ensinoaprendizagem. Estudo de caso. *em Desenvolvimento e aprendizagem: do ensino secundário ao ensino superior, Portugal, Direcção Regional da Ciência e Tecnologia- Universidade dos Açores*, 217-225.
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational psychologist*, 34(2), 113-125.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2015). *Síntese de Indicadores Sociais 2015*. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2015). *Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2016.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2014). *Resumo Técnico - Censo da Educação Superior 2013*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2016.
- Jesus, G. R. D., & Laros, J. A. (2004). Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. *Avaliação Psicológica*, 3(2), 93-106.
- John, O. P., & Robins, R. W. (1994). Accuracy and bias in self-perception: individual differences in self-enhancement and the role of narcissism. *Journal of personality and social psychology*, 66(1), 206.
- Johnson, E. N., Kuhn Jr, J. R., Apostolou, B. A., & Hassell, J. M. (2013). Auditor perceptions of client narcissism as a fraud attitude risk factor. *Auditing: A Journal of Practice & Theory*, 32(1), 203-219.
- Judge, T. A., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2006). Loving yourself abundantly: Relationship of the narcissistic personality to self- and other perceptions of workplace deviance, leadership, and task and contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 91, 762-776.

- Kalbers, L. P., & Weinstein, G. P. (1999). Student performance in introductory accounting: A multi-sample, multi-model analysis. *The Accounting Educators' Journal*, 11.
- Kansi, J. (2003). The narcissistic personality inventory: Applicability in a Swedish population sample. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(5), 441-448.
- Kassab, A. (2006). Alunos da escola pública têm melhor desempenho. *Jornal da Unicamp*. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/junho2006/ju327pag03.html. Acesso em: 03 ago. 2016.
- Kernberg, O. (1975). *Borderline conditions and pathological narcissism*. New York: Jason Aronson.
- Kets de Vries, M. F. (1994). The leadership mystique. *The Academy of Management Executive*, 8(3), 73-89.
- Kets de Vries, M. F. (2004). Organizations on the Couch:: A Clinical Perspective on Organizational Dynamics. *European Management Journal*, 22(2), 183-200.
- Kets de Vries, M. F., & Miller, D. (1985). Narcissism and leadership: An object relations perspective. *Human Relations*, 38(6), 583-601.
- Kibler, W. L. (1993). Academic dishonesty: A student development dilemma. *NASPA Journal*, 30, pp. 252-267.
- Klein, S. M. & Ritti, R. (1984). *Understanding Organizational Behavior*. Second Edition. Boston: Kent.
- Klineberg, S. L. (1968). Future time perspective and the preference for delayed reward. *Journal of personality and social psychology*, 8(3), 253-257.
- Kohlsdorf, M., & Costa Júnior, Á. L. (2009). O autorrelato na pesquisa em psicologia da saúde: desafios metodológicos. *Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 27, n. 57, p. 131-139, abr./jun. 2009.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. New York: International Universities Press.
- Komarraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student-faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development*, 51(3), pp.332-342.
- Krizan, Z., & Bushman, B. J. (2011). Better than my loved ones: Social comparison tendencies among narcissists. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 212-216.
- Kubarych, T. S., Deary, I. J., & Austin, E. J. (2004). The narcissistic personality inventory: factor structure in a non-clinical sample. *Personality and Individual Differences*, 36, 857-872.

- Lambert, E. G., Hogan, N. L. & Barton, S. M. (2003). Collegiate Academic Dishonesty Revisited: What Have They Done, How Often Have They Done It, Who Does It, And Why Did They Do It? *Electronic Journal of Sociology*, 7(4), pp. 1-27.
- Lasch, C. (1983). *A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio*. Rio de Janeiro: Imago.
- Lasch, C. (1986). *O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. Brasiliense.
- Lau, K. S. L.; Marsee, M. A.; Kunimatsu, M. M.; Fassnacht, G. M. (2011). Examining Associations between Narcissism, Behavior Problems, and Anxiety in Non-Referred Adolescents. *Child & Youth Care Forum*, 40(3), pp. 163-176.
- Libby, R., Bloomfield, R. & Nelson, M. W. (2002). Experimental Research in Financial Accounting. *Accounting, Organizations and Society*, 27(8), pp. 775–810, nov.
- Lopes de Sá, A. (2000). *Ética profissional*. São Paulo: Atlas.
- Lopes, B. (2014). *Estudantes de escola pública têm desempenho melhor na USP*. Tô no Rumo. Disponível em: <<http://www.tonorumo.org.br/2014/10/estudantes-de-escola-publica-tem-desempenho-melhor-na-usp/>>. Acesso em: 03 ago. 2016.
- Lowen, A. (1983). *Narcisismo: Negação do Verdadeiro Self*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix.
- Lubit, R. (2002). The long-term organizational impact of destructively narcissistic managers. *The Academy of Management Executive*, 16(1), 127-138.
- Maccoby, M. (2003), *The Productive Narcissist: The Promise and Peril of Visionary Leadership*. New York: Broadway Books.
- Magalhães, F. A. C. & Andrade, J. X. (2006). Exame vestibular, características demográficas e desempenho na universidade: em busca de fatores preditivos. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 6., 2006, São Paulo/SP. *Anais...* São Paulo: FEA-USP, 2006.
- Magalhães, M. & Koller, S. H. (1994). Relação entre narcisismo, sexo e gênero. *Arquivos Brasileiro de Psicologia*, 46(3/4), pp. 77-93.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2007). *Fundamentos de metodologia científica*. 6 ed. São Paulo: Atlas.
- Marcuse, H. (1978). *Eros e Civilização: uma introdução filosófica do pensamento de Freud*. (trad. Álvaro Cabral) Zahar editores. Rio de Janeiro.
- Mariani, S. L. S. (2008). Dorian Gray: um retrato do narcisismo sob a ótica de Alexander Lowen. In: Encontro Paranaense, Congresso Brasileiro, Convenção Brasil/Latino-América, XIII, VIII, II, 2008. *Anais...* Curitiba: Centro Reichiano, 2008. Disponível em: <<http://www.centroreichiano.com.br/artigos/Anais%202008/Sergio%20Mariani.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

- Martin, D. E., Rao, A. & Sloan, L. R. (2009). Plagiarism, Integrity, and Workplace Deviance: A Criterion Study. *Ethics & Behavior*, 19(1), pp. 36–50.
- Mazlish, B. (1982). American Narcissism. *The Psychohistory Review*, 10(3-4), pp. 185-202.
- Mccabe, D. L. & Bowers, W. J. (1994). Academic dishonesty among college males in college: A thirty year perspective. *Journal of College Student Development*, 35, pp. 5-10.
- Mccabe, D. L. & Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 64(5), pp. 522-538.
- McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher education research and development*, 20(1), 21-33.
- Menezes-Filho, N. A. (2006). *Os determinantes do desempenho escolar do Brasil*. São Paulo: Instituto Futuro Brasil, IBMEC, FEA/USP, 2006.
- Menon, M. K. & Sharland, A. (2011). Narcissism, Exploitative Attitudes, and Academic Dishonesty: An Exploratory Investigation of Reality Versus Myth. *Journal of Education for Business*, 86, pp. 50–55.
- Miller, J. D. (2010). The case for using research on trait narcissism as a building block for understanding narcissistic personality disorder. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 1(3), 180.
- Miller, J. D., & Campbell, W. K. (2008). Comparing Clinical and Social-Personality Conceptualizations of Narcissism. *Journal of personality*, 76(3), 449-476.
- Miller, J. D., Campbell, W. K., Young, D. L., Lakey, C. E., Reidy, D. E., Zeichner, A., & Goodie, A. S. (2009). Examining the relations among narcissism, impulsivity, and self-defeating behaviors. *Journal of personality*, 77(3), 761-794.
- Millon, T. (1981). *Disorders of personality*. New York: Wiley.
- Mingoti, S. A. (2005). *Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada*. Editora UFMG.
- Miranda, G. J., Lemos, K. C. S., Pimenta, A. S. O., & Ferreira, M. A. (2013). Determinantes do Desempenho Acadêmico na Área de Negócios. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – ENEPq, 7, 2013. Brasília. *Anais...* Brasília: ENEPq, 2013. CD-ROM.
- Miranda, G. J., Mamede, S. P. N., Marques, A. V. C. & Rogers, P. (2014). Determinantes do Desempenho Acadêmico em Ciências Contábeis: Uma Análise de Variáveis Comportamentais. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 14, 2014. São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2014. CD-ROM.
- Mischel, H. N., & Mischel, W. (1983). The Development of Children's Knowledge of Self-Control Strategies. *Child Development*, 54(3), 603-619.

- Mischel, W. & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, pp. 254-261.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of personality and social psychology*, 54(4), 687.
- Moffatt, M. (1990). *Undergraduate cheating*. Department of Anthropology, Rutgers University.
- Moreno, A. C. (2016). USP sobe e alcança sua melhor posição na história de ranking mundial. *Globo.com*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/usp-sobe-e-alcanca-sua-melhor-posicao-na-historia-de-ranking-mundial.ghtml>>. Acesso em: 07 set. 2016.
- Morf, C. C. (2001). Unraveling the paradoxes of narcissism: A dynamic self regulatory processing model. *Psychological inquiry*, 12(4), 177-196.
- Morf, C. C., & Rhodewalt, F. (1993). Narcissism and self-evaluation maintenance: Explorations in object relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(6), 668-676.
- Morf, C. C., Weir, C. & Davidov, M. (2000). Narcissism and Intrinsic Motivation: The Role of Goal Congruence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36(4), pp. 424-438.
- Mouw, J. T., & Khanna, R. K. (1993). Prediction of academic success: A review of the literature and some recommendations. *College student journal*.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A. & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 229-241.
- Nix, R. L., Pinderhughes, E. E., Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S., & McFadyen-Ketchum, S. A. (1999). The relation between mothers' hostile attribution tendencies and children's externalizing behavior problems: The mediating role of mothers' harsh discipline practices. *Child development*, 896-909.
- Oliveira, M. D., & Melo-Silva, L. L. (2010). Estudantes universitários: a influência das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. *Psicol. Esc. Educ*, 14(1), 23-34.
- Ormrod, J. E. (2008). *Educational psychology: Developing learners* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Ornstein, A. C. (1990). School size and effectiveness: Policy implications. *The Urban Review*, 22(3), 239-245.
- Pati, C. (2016). As 20 faculdades que mais fornecem trainees para o mercado. *EXAME.com*. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/as-20-faculdades-que-mais-fornecem-trainees-para-o-mercado>>. Acesso em: 02 set. 2016.
- Pauletti, R. E.; Menon, M.; Menon, M.; Tobin, D. D.; Perry, D. G. (2012). Narcissism and Adjustment in Preadolescence. *Child Development*, 83(3), pp. 831-837.

- Paulhus, D. L., & Dubois, P. J. (2015). The link between cognitive ability and scholastic cheating: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 19(2), 183.
- Pavela, G. (1978). Judicial review of academic decision-making after Horowitz. *School Law Journal*, 55, pp. 55-75.
- Penney, L. M., & Spector, P. E. (2002). Narcissism and counterproductive work behavior. Do bigger egos mean bigger problems? *International Journal of Selection and Assessment*, 10, 126–134.
- Penney, S. R.; Moretti, M. M.; Silva, K. S. (2008). Structural Validity of the MACI Psychopathy and Narcissism Scales: Evidence of Multidimensionality and Implications for Use in Research and Screening. *J Clin Child Adolesc Psychol.*, 37(2), pp. 422-433.
- Pereira, A., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A. C. D., ... & Lopes, P. N. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. *Análise psicológica*, 24(1), 51-59.
- Pippin, S. E. (2006). *An analysis of the impact of tax systems on income distribution, poverty, and human well-being: Evidence from cross-country comparisons*. 193 f. Dissertation in Business Administration (Accounting) – Doctor of Philosophy, Texas Tech University.
- Pressley, M., & McCormick, C. (1995). *Advanced educational psychology for educators, researchers, and policymakers*. Harpercollins College Division.
- Pressley, M., W. M. Reynolds, K. D. Stark, & M. Gettinger. (1983). *Cognitive strategy training and children's self-control*. Pp. 267-300 in *Cognitive strategy research: Psychological foundations*, edited by M. Pressley & J. R. Levin. New York: Springer-Verlag.
- PriceWaterhouseCoopers. (2014). *Pesquisa Global sobre Crimes Econômicos 2014 Brasil*. Disponível em:
<https://www.pwc.com.br/pt_BR/br/publicacoes/servicos/assets/consultoria-negocios/pesquisa-gecs-2014.pdf>. Acesso em: 15 maio 2015.
- QS World University Rankings® 2014/15 (2014). Disponível em:
<<http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2014#sorting=rank+region=349+country=353+faculty=+stars=false+search=>>>. Acesso em: 29 mar. 2015.
- Queiroz, D. M. (2003). *Desigualdade no Ensino Superior: cor, status e desempenho*. In: 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Novo Governo. Novas Políticas, 5.
- Ramsey, J. B. (1969). Tests for specification errors in classical linear least-squares regression analysis. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 350-371.
- Rapier, M. L. (2005). *An Interview Study Of Narcissistic Executives: Piercing The Corporate Veil of Narcissism In The Workplace*”. *Saybrook Graduate School and Research Center, Yayınlanmış Doktora Tezi*.

- Raskin, R. N. & Hall, C. S. (1979). A narcissistic personality inventory. *Psychological Reports*, 45(2), pp. 590.
- Raskin, R. N. (1981). The Narcissistic Personality Inventory: Alternate form reliability and further evidence of construct validity. *Journal of Personality Assessment*, 45, pp. 159-162.
- Raskin, R., & Terry, H. (1988). A principal-components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of personality and social psychology*, 54(5), 890.
- Rego, A., & de Sousa, L. X. M. (1998). *Panoramas da Universidade de Aveiro: reflexões sobre os seus actores*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Rhodewalt, F., & Morf, C. C. (1995). Self and interpersonal correlates of the Narcissistic Personality Inventory: A review and new findings. *Journal of Research in Personality*, 29(1), 1-23.
- Rhodewalt, F. (1998). On self-aggrandizement and anger: a temporal analysis of narcissism and affective reactions to success and failure. *Journal of personality and social psychology*, 74(3), 672.
- Robins, R. W., & Beer, J. S. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(2), pp. 340- 352.
- Rodriguez, A. L. (2003) Deshonestidad académica en cursos ofrecidos por Internet. *El Tintero*, 3(11), dec.
- Rofé, Y., & Weller, L. (1981). Attitudes toward the enemy as a function of level of threat. *British Journal of Social Psychology*, 20(3), 217-218.
- Rogers, B. (1992). *Small is beautiful*. In: Source book on school and district size, cost and quality. Minneapolis: Minnesota University/ NCREL.
- Rojas, A. (2007). *La autoestima: nuestra fuerza secreta*. Madrid: Espasa Calpe.
- Romanek, J. L. (2009). *The Relative Influence of Sensation Seeking and Normal Narcissism on Academic Cheating in Emerging Adults*. Ph.D. Dissertation, Northcentral University.
- Rose, P. & Campbell, W. K. (2004). Greatness feels good: A telic model of narcissism and subjective well-being. *Advances in psychology research*, 31, pp. 3–26.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hiill, 2006.
- Sanchez, O. P. & Innarelli, P. B. (2012). Desonestidade Acadêmica, Plágio e Ética. *GVexecutivo*, 11(1), jan/jun.

- Santos, S. C. (2001). O Processo de Ensino-Aprendizagem e a Relação Professor-Aluno: Aplicação dos “Sete Princípios para a Boa Prática na Educação de Ensino Superior”. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 8, n. 1, jan./mar., pp. 69-82.
- Schab, F. (1991). Schooling without learning: Thirty years of cheating in high school. *Adolescence*, 26(104), 839-847.
- Schwartz, H. S. (1991). Narcissism Project and Corporate Decay: The Case of General Motors. *Business Ethics Quarterly*, 1, pp. 249–268.
- Severiano, M. F. V. (1999). *As Subjetividades Contemporâneas sob o Signo do Consumo – os Ideais Narcísicos na Publicidade da Tv: Produção e Consumo*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Silva, G. A., Rocha, M. M., Otta, E., Pereira, Y. L. & Bussab, V. S. R. (2006). Um estudo sobre a prática da cola entre universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(1).
- Silveira, N. S. P. (2006). A Diversidade de Gênero e as Diferenças e Semelhanças na Hierarquia de Valores do Trabalho de Homens e Mulheres no Chão de Fábrica. *Revista de Gestão USP*, São Paulo, 13, n. especial, pp. 77-91.
- Sindicato dos Contabilistas de São Paulo - SINDCONT-SP (2016). *Cursos de Ciências Contábeis - saiba mais! Universidade de São Paulo*. Disponível em: <<http://www.sindcontsp.org.br/menu/noticias-sobre-o-sindcont-sp/id/3477/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.
- Smetana, J. G. (2006). Social domain theory: Consistencies and variations in children’s moral and social judgments. In: M. Killen & J. G. Smetana (Eds.). *Handbook of moral development* (pp. 119–154). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smith, K. J., Davy, J. A., Rosenberg, D. L., & Haight, G. T. (2003). A structural modeling investigation of the influence of demographic and attitudinal factors and in-class deterrents on cheating behavior among accounting majors. *Journal of Accounting Education*, 20(1), 45-65.
- Smyth, L. S. & Davis, J. R. (2004). Perceptions of Dishonesty Among Two-Year College Students: Academic Versus Business Situations. *Journal of Business Ethics*, 51, pp. 63–73.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24(1), 15-27.
- Srour, R. H. (2003). *Ética Empresarial: a gestão da reputação*. ver. atual. Rio de Janeiro: Campus.
- Stankov, L. (1977). Some experiences with the F scale in Yugoslavia. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 16(2), 111-121.

- Straus, M. A., & Paschall, M. J. (2009). Corporal punishment by mothers and development of children's cognitive ability: A longitudinal study of two nationally representative age cohorts. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 18(5), 459-483.
- Tafa, E. M. (2002). Corporal punishment: the brutal face of Botswana's authoritarian schools. *Educational Review*, 54(1), 17-26.
- Talwar, V., & Lee, K. (2011). A punitive environment fosters children's dishonesty: A natural experiment. *Child development*, 82(6), 1751-1758.
- Taniguchi, S. P. (2011). *Desonestidade Acadêmica: interação entre fatores pessoais e práticas de grupo Na atitude de estudantes de IES*. 64 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.
- Taylor, J. (2005). Substance use disorders and cluster B personality disorders: Physiological, cognitive, and environmental correlates in a college sample. *The American journal of drug and alcohol abuse*, 31(3), 515-535.
- Thompson, M. D. (2001). Informal student-faculty interaction: Its relationship to educational gains in science and mathematics among community college students. *Community College Review*, 29(1), pp. 35-58.
- Tibbetts, S. G. (1999). Differences between women and men regarding decisions to commit test cheating. *Research in Higher Education*, 40, pp. 323-342.
- Times Higher Education – THE* (2015). Disponível em: <<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>>. Acesso em: 19 jan. 2016.
- Trechera, J. L., Torre, G. M. V. & Morales, E. F. (2008). Estudio Empírico del Trastorno Narcisista de da Personalidad (TNP). *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), pp. 25-36.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a palavra qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2008). Do today's young people really think they are so extraordinary? An examination of secular trends in narcissism and self-enhancement. *Psychological Science*, 19(2), 181-188.
- Tuckman, B. W., & Sexton, T. L. (1992). Self-believers are self-motivated; self-doubters are not. *Personality and Individual Differences*, 13(4), pp. 425-428.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2003). "Isn't it fun to get the respect that we're going to deserve?" Narcissism, social rejection, and aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(2), 261-272.
- Universidade de São Paulo – USP (2015). *USP tem recorde de ingressantes de escolas públicas em 2015*. Disponível em: <<http://www.usp.br/imprensa/?p=48641>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

- Universidade de São Paulo – USP (2016a). Disponível em:
<<http://www5.usp.br/institucional/a-usp/>>. Acesso em: 19 jan. 2016.
- Universidade de São Paulo – USP (2016b). *Jornal da USP*. Disponível em:
<<http://jornal.usp.br/universidade/feira-de-recrutamento-e-carreira-coloca-empresa-e-estudante-em-contato/>>. Acesso em: 11 jul. 2016.
- Universidade de São Paulo – USP (2016c). *Dúvidas Frequentes*. Disponível em:
<<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupDuvidas?t=d&codcns=5503>>. Acesso em: 11 jul. 2016.
- Universidade de São Paulo – USP (2016d). *Programas de inclusão social*. Disponível em:
<<http://www.prg.usp.br/?p=20737>>. Acesso em: 11 dez. 2016.
- Valadez, J.; Clignet, R. (1987). On the ambiguities of a Sociological Analysis of the Culture of Narcissism. *The Sociological Quarterly*, 28(4), pp. 455-472.
- Vazire, S., & Funder, D. C. (2006). Impulsivity and the self-defeating behavior of narcissists. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 154-165.
- Vázquez, A. S. (2006). *Ética*. Tradução de João Dell’Anna. Rio de Janeiro.
- Velov, B., Gojković, V., & Đurić, V. (2014). Materialism, narcissism and the attitude towards conspicuous consumption. *Psihologija*, 47(1), 113-129.
- Veríssimo, L. L. (2001). *Papel do desviante no sistema normativo do grupo* (Doctoral dissertation, Universidade do Porto).
- Vigilante, F. W. (1983). Students’ Narcissism and academic performance. *The Journal of Contemporary Social Work*, 64(10), pp. 602-608.
- Von Dran, G. M., Callahan, E. S. & Taylor, H. V. (2001). Can students’ academic integrity be improved? Attitudes and behaviors before and after implementation of an academic integrity policy. *Teaching Business Ethics*, 5, pp. 35-58.
- Waiselfisz, J. (2000a). *Recursos escolares fazem diferença?*. Fundescola/MEC.
- Waiselfisz, J. (2000b). *Qualidade e recursos humanos nas escolas*. Fundescola/MEC.
- Wallace, H. M. & Baumeister, R. F. (2002). The Performance of Narcissists Rises and Falls with Perceived Opportunity for Glory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), p. 819-834.
- Watson, J. M. (2012). Educating the Disagreeable Extravert: Narcissism, the Big Five Personality Traits, and Achievement Goal Orientation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(1), pp. 76-88.
- Weaver, K. A., Davis, S. F., Look, C., Buzzanga, V. L. & Neal, L. (1991). Examining academic dishonesty policies. *College Student Journal*, 23, pp. 302-305.

- Weikel, K. A., Avara, R. M., Hanson, C. A., & Kater, H. (2010). College adjustment difficulties and the overt and covert forms of narcissism. *Journal of College Counseling, 13*(2), 100-110.
- Westerman, J. W.; Bergman, J. Z.; Bergman, S. M.; Daly, J. P. (2012). Are universities creating millennial narcissistic employees? An empirical examination of narcissism in business students and its implications. *Journal of Management Education, 36*(1), pp. 5-32.
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: a review. *Research in Higher Education, 39*(3), pp. 235-274.
- Young, S. M., & Pinsky, D. (2006). Narcissism and celebrity. *Journal of Research in Personality, 40*(5), 463-471.
- Zavala, A. G. de, Cichocka, A., Eidelson, R., & Jayawickreme, N. (2009). Collective narcissism and its social consequences. *Journal of personality and social psychology, 97*(6), 1074.

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisador Responsável: Bruna Camargos Avelino – USP

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa conjunta entre membros da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade de São Paulo (USP). Este projeto tem o objetivo de identificar e classificar traços de personalidade em estudantes de graduação em Ciências Contábeis, bem como verificar se estes estão associados à conduta acadêmica e ao desempenho.

Para tanto, será necessário realizar os seguintes procedimentos, caso concorde em participar da pesquisa: responder a um questionário contendo 4 (quatro) partes – (i) perfil do respondente; (ii) traços de personalidade; (iii) desempenho; e (iv) conduta acadêmica.

Durante a aplicação do questionário, há o risco de você se sentir desconfortável ou constrangido com alguma questão. Por este motivo, sua participação é voluntária e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem penalidade ou qualquer impacto em sua situação no curso ou notas. Seu anonimato está garantido, de forma que não há riscos de que dados individuais sejam identificados como seus. A análise dos resultados será feita e divulgada de forma agregada. Além disso, sendo necessário notificar algum acontecimento ou para entrar em contato com o pesquisador responsável, basta fazê-lo por meio do telefone: +55 (31) 98752-7007 ou e-mail: bcavelino@gmail.com.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) possui duas vias, sendo uma delas entregue ao participante.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, e ter meus direitos de:

1. Receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa.
2. Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo; não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.

3. Procurar esclarecimentos com o Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, no telefone (31) 3409-4592 ou no endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, em caso de dúvidas éticas.

Declaro estar ciente do exposto e desejar participar do projeto.

São Paulo, ____ de ____ de ____.

Nome do Participante: _____

Assinatura: _____

Eu, *Bruna Camargos Avelino* (telefone 31 98752-7007), declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante.

Bruna C. Avelino

Data: 11/04/2016.

Endereço do Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) que aprovou o projeto de pesquisa e o TCLE: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Telefax: (31) 3409-4592

APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO

Parte I: Perfil do Respondente

I.1) Curso: _____

I.2) Número USP: _____

I.3) Idade: _____

I.4) Gênero: ☐ Masculino

☐ Feminino

I.5) Mês/Ano de ingresso no curso: _____

I.6) Mês/Ano previsão de formatura: _____

I.7) Estado Civil: ☐ Solteiro(a)

☐ Casado(a) / Em união estável

☐ Divorciado(a)

☐ Viúvo(a)

I.8) Maior nível de instrução da mãe ou responsável:

☐ Ensino Fundamental

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Superior

I.9) Maior nível de instrução do pai ou responsável:

☐ Ensino Fundamental

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Superior

I.10) Tipo de Instituição de Ensino onde cursou a maior parte do ensino médio:

☐ Pública

☐ Privada

I.11) Além de estudar, você desenvolve alguma atividade não remunerada que ocupa parte significativa do seu dia (exemplo: projeto de iniciação científica sem bolsa, auxiliar os pais na empresa da família)?

☐ Sim

☐ Não

I.12) Você desenvolve alguma atividade remunerada (exemplo: projeto de iniciação científica com bolsa, estágio, emprego)?

☐ Sim

☐ Não

Parte II: Inventário de Personalidade Narcisista – NPI (Raskin & Terry, 1988)

Instruções:

Em cada um dos seguintes pares de atitudes, escolha a declaração da coluna A ou B que mais combina com você. Marque sua resposta assinalando um item para cada número. Não há respostas certas ou erradas. Por favor, responda com base em suas crenças e não da forma como você considera que deveria responder para passar uma boa imagem para o pesquisador. Marque somente uma resposta para cada par de atitudes e, **POR FAVOR, NÃO PULE NENHUM DOS ITENS.**

	A	B
1.	() – Tenho um talento natural para influenciar as pessoas.	() – Não tenho muito jeito para influenciar os outros.
2.	() – A modéstia não é meu forte.	() – Sou uma pessoa essencialmente modesta.
3.	() – Faria quase tudo sob risco.	() – Tendo a ser uma pessoa razoavelmente cautelosa.
4.	() – Quando as pessoas me elogiam, às vezes fico sem jeito (envergonhado).	() – Sei que sou bom porque todo mundo fica dizendo que sou bom.
5.	() – A ideia de dominar o mundo me horroriza.	() – O mundo seria melhor se eu o dominasse.
6.	() – Geralmente eu dou um jeitinho para me safar das encrencas.	() – Tento aceitar as consequências do meu comportamento.
7.	() – Prefiro me misturar com a multidão.	() – Gosto de ser o centro das atenções.
8.	() – Vou ser um sucesso.	() – Não estou muito preocupado com o sucesso.
9.	() – Não sou melhor ou pior que a maioria das pessoas.	() – Penso que sou uma pessoa especial.
10.	() – Não tenho certeza de que poderia ser um bom líder.	() – Vejo-me como um bom líder.
11.	() – Sou uma pessoa segura.	() – Gostaria de ser mais seguro(a).
12.	() – Gosto de ter autoridade sobre as outras pessoas.	() – Não me importo de seguir ordens.
13.	() – Acho fácil manipular pessoas.	() – Não gosto quando sinto que estou manipulando pessoas.
14.	() – Insisto em ter o respeito que me é devido.	() – Geralmente eu tenho o respeito que me é devido.

(continua)

(continuação)

	A	B
15.	() – Não tenho prazer especial em exhibir meu corpo.	() – Gosto de exhibir meu corpo.
16.	() – Consigo decifrar as pessoas como se fossem um livro.	() – As vezes é difícil compreender as pessoas.
17.	() – Quando eu me sinto responsável assumo a tomada de decisões.	() – Tudo o que quero a incumbência de tomar decisões.
18.	() – Tudo o que quero é ser razoavelmente feliz.	() – Quero ser importante aos olhos de todos.
19.	() – Meu corpo não é nada especial.	() – Gosto de olhar para o meu corpo.
20.	() –Tento não ser uma pessoa exibida.	() – Se eu tiver uma chance, provavelmente me exibirei.
21.	() – Sempre sei o que estou fazendo.	() – as vezes não tenho certeza do que estou fazendo.
22.	() – As vezes eu dependo das pessoas para fazer as coisas.	() – Raramente dependo de alguém para fazer as coisas.
23.	() – As vezes eu conto boas histórias.	() – Todos gostam de ouvir minhas histórias.
24.	() – Espero muito das outras pessoas.	() – Gosto de fazer algo pelas pessoas.
25.	() – Nunca vou ficar satisfeito até conseguir tudo que mereço.	() – Aproveito as satisfações da vida na medida em que ocorrem.
26.	() – Elogios me deixam sem jeito.	() – Gosto de ser elogiado.
27.	() –Tenho um forte desejo de poder.	() – O poder em si mesmo não me interessa.
28.	() – N não me importo em estar fora de moda.	() – Gosto de criar novas manias, estilos e costumes.
29.	() – Gosto de me olhar no espelho.	() – Não sou particularmente interessado em me olhar no espelho.
30.	() – Geralmente gosto de ser o centro das atenções.	() – Sinto desconfortável sendo o centro das atenções.
31.	() – Posso viver minha vida do jeito que quiser.	() – As pessoas nem sempre podem viver como gostariam.
32.	() –Não significa muito para mim ser uma autoridade.	() – As pessoas sempre parecem reconhecer minha autoridade.
33.	() – Gostaria de ser um líder.	() – Faz pouca diferença para mim ser ou não líder.
34.	() – Estou me conduzindo para ser alguém muito importante.	() – Espero ser bem sucedido.
35.	() – As pessoas geralmente acreditam naquilo que lhes digo.	() –Posso fazer qualquer pessoa acreditar no que eu quiser que acredite.

(conclusão)

	A	B
36.	() – Sou um líder nato.	() – Liderança é uma qualidade que leva muito tempo para ser desenvolvida.
37.	() – Gostaria que algum dia alguém escrevesse minha biografia.	() – Não gosto de gente que se intromete em minha vida por qualquer motivo.
38.	() – Quando em público, fico perturbado quando as pessoas não notam minha aparência.	() – Quando em público, eu não me importo de ficar misturado na multidão.
39.	() – Sou mais capaz que as outras pessoas.	() – Existem muitas coisas que posso aprender com as outras pessoas.
40.	() – Sou muito semelhante a qualquer pessoa	() – Sou uma pessoa extraordinária.

Parte III: Desempenho Acadêmico

III.1) Como você avalia seu desempenho ao longo dos semestres anteriores (ou ao longo do semestre corrente, no caso de ingressantes em 2016), em comparação a seus pares?

- () Desempenho superior (acima da média – acima de 50%)
 () Desempenho inferior (abaixo da média – abaixo de 50%)

Parte IV: Percepções acerca da Desonestidade (Grimes, 2004)

Por favor, assinale a resposta correta.

IV.1) Na universidade, você já testemunhou um colega “colando” em exames ou tarefas de disciplina?

- () Sim
 () Não

IV.2) Quantos colegas você tem conhecimento de que foram surpreendidos “colando” em avaliações ou tarefas de disciplina?

- () Nenhum
 () De 1 a 5
 () De 6 a 10
 () 11 ou mais

Em um contexto acadêmico:

1	2	3	4	5	6	7	1. Aumentar as margens ou tamanho do tipo de letra para fazer o trabalho final parecer maior.
1	2	3	4	5	6	7	2. Contar ao professor mentira por faltar a aula ou prova.
1	2	3	4	5	6	7	3. Trabalhar menos do que a sua parte num trabalho em grupo.
1	2	3	4	5	6	7	4. Receber de fonte não autorizada as perguntas da prova antes de realizá-la.
1	2	3	4	5	6	7	5. Olhar para a folha de outro estudante durante a prova.
1	2	3	4	5	6	7	6. Permitir que outro estudante olhe para sua folha durante a prova.
1	2	3	4	5	6	7	7. Escrever um trabalho para outro estudante.
1	2	3	4	5	6	7	8. Pedir para outro estudante fazer a prova usando seu nome.
1	2	3	4	5	6	7	9. Preparar folhas de cola não autorizadas para um exame, mas não utilizá-las.
1	2	3	4	5	6	7	10. Usar folhas de cola não autorizadas durante uma prova.
1	2	3	4	5	6	7	11. Usar fontes para o trabalho final que não foram incluídas na bibliografia.
1	2	3	4	5	6	7	12. Usar citações diretas de outras fontes, sem incluir nas referências.
1	2	3	4	5	6	7	13. Entregar o mesmo trabalho que você fez para mais de uma disciplina.
1	2	3	4	5	6	7	14. Comprar trabalhos para entregar como se fossem seu.
1	2	3	4	5	6	7	15. Completar a prova para outro estudante.
1	2	3	4	5	6	7	16. Vender trabalhos para outro estudante.

Em um contexto profissional (somente responda se você estiver inserido no mercado de trabalho – estágio ou vínculo empregatício):

1	2	3	4	5	6	7	17. Tomar mais tempo que o permitido para almoçar e não comunicar isso.
1	2	3	4	5	6	7	18. Contar ao seu empregador mentira por faltar ao emprego.
1	2	3	4	5	6	7	19. Trabalhar menos do que a sua parte num projeto em grupo no trabalho.
1	2	3	4	5	6	7	20. Receber de fonte não autorizada informações sigilosas de concorrência ou licitação antes do fim do seu prazo.
1	2	3	4	5	6	7	21. Obter a lista de clientes de concorrentes com a intenção de atraí-los para sua empresa.
1	2	3	4	5	6	7	22. Mostrar sua lista de clientes com informações privadas para amigos que trabalham para o concorrente.
1	2	3	4	5	6	7	23. Escrever relatório para colegas.
1	2	3	4	5	6	7	24. Assinar o nome de outra pessoa para autorizar despesas.
1	2	3	4	5	6	7	25. Preencher relatório de despesa falso, mas não entregá-lo.
1	2	3	4	5	6	7	26. Preencher relatório de despesa falso e entregá-lo.
1	2	3	4	5	6	7	27. Falsificar informações em ficha de emprego.
1	2	3	4	5	6	7	28. Apresentar ideias de colegas como suas próprias.
1	2	3	4	5	6	7	29. Cobrar dois clientes pela mesma tarefa/trabalho apresentando-as como diferentes.
1	2	3	4	5	6	7	30. Pressionar colegas a fazerem o seu trabalho e, então, tomar o crédito pelo trabalho como seu próprio.
1	2	3	4	5	6	7	31. Bater o ponto de colegas ausentes.
1	2	3	4	5	6	7	32. Vender informações confidenciais sobre clientes.

ANEXO 1: SUBMISSÃO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (COEP)

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
<p>Título da Pesquisa: O Narcisismo no Ambiente Acadêmico</p> <p>Pesquisador Responsável: BRUNA CAMARGOS AVELINO</p> <p>Área Temática:</p> <p>Versão: 2</p> <p>CAAE: 52642316.2.0000.5149</p> <p>Submetido em: 12/03/2016</p> <p>Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS</p> <p>Situação da Versão do Projeto: Aprovado</p> <p>Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável</p> <p>Patrocinador Principal: Financiamento Próprio</p>
<p>Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_641050</p>	

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA										
<div> <div>Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2</div> <div> <div>Pendência de Parecer (PO) - Versão 2</div> <div> <div>Documentos do Projeto</div> <div> <div>Comprovante de Recepção - Submissão</div> <div>Folha de Rosto - Submissão 2</div> <div>Informações Básicas do Projeto - Subm</div> <div>Outros - Submissão 2</div> <div>Projeto Detalhado / Brochura Investigad</div> <div>TCLE / Termos de Assentimento / Justif</div> </div> <div> <div>Apreciação 2 - Universidade Federal de Mir</div> <div>Projeto Completo</div> </div> </div> </div> </div> <div> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tipo de Documento</th> <th>Situação</th> <th>Arquivo</th> <th>Postagem</th> <th>Ações</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="5"></td> </tr> </tbody> </table> </div>	Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações					
Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações						

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO							
Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	BRUNA CAMARGOS AVELINO	2	12/03/2016	30/03/2016	Aprovado	Não

HISTÓRICO DE TRÂMITES							
Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	30/03/2016 10:06:04	Parecer liberado	2	Coordenador	Universidade Federal de Minas Gerais	PESQUISADOR	
PO	28/03/2016 10:10:20	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	28/03/2016 10:08:35	Parecer do relator emitido	2	Coordenador	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	28/03/2016 09:26:29	Aceitação de Elaboração de Relatoria	2	Coordenador	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	15/03/2016 10:11:47	Confirmação de Indicação de Relatoria	2	Coordenador	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	14/03/2016 09:41:37	Indicação de Relatoria	2	Coordenador	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	14/03/2016 09:40:58	Aceitação do PP	2	Coordenador	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	12/03/2016 10:49:14	Submetido para avaliação do CEP	2	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	11/03/2016 17:22:21	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Federal de Minas Gerais	PESQUISADOR	
PO	10/03/2016 16:35:13	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	

HISTÓRICO DE TRÂMITES							
Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	07/03/2016 23:51:38	Parecer do relator emitido	1	Membro do CEP	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	07/03/2016 23:31:20	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Membro do CEP	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	05/02/2016 15:19:48	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	05/02/2016 15:19:33	Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	21/01/2016 16:29:43	Aceitação do PP	1	Coordenador	Universidade Federal de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	
PO	11/01/2016 20:45:10	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Federal de Minas Gerais	

LEGENDA:**(*) Apreciação**

PO = Projeto Original de Centro Coordenador

E = Emenda de Centro Coordenador

N = Notificação de Centro Coordenador

POp = Projeto Original de Centro Participante

Ep = Emenda de Centro Participante

Np = Notificação de Centro Participante

POc = Projeto Original de Centro Coparticipante

Ec = Emenda de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE

**ANEXO 2: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA (COEP)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP**

Projeto: CAAE – 52642316.2.0000.5149

**Interessado(a): Profa. Bruna Camargos Avelino
Departamento de Ciências Contábeis
Faculdade de Ciências Econômicas- UFMG**

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 28 de março de 2016, o projeto de pesquisa intitulado "**O Narcisismo no Ambiente Acadêmico**" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Prof. Dra. Telma Campos Medeiros Lorentz
Coordenadora do COEP-UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:** O Narcisismo no Ambiente Acadêmico**Pesquisador:** BRUNA CAMARGOS AVELINO**Área Temática:****Versão:** 2**CAAE:** 52642316.2.0000.5149**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 1.470.059**Apresentação do Projeto:**

Um dos diferenciais da geração atual em relação a outras gerações está em seu nível de narcisismo (Dworkis, 2012). Menon e Sharland (2011) destacam que, embora pesquisas anteriores tenham indicado que indivíduos narcisistas apresentam uma visão negativa de si mesmos, tendo necessidade de um constante auto aperfeiçoamento, há indícios de que os narcisistas possuem opiniões positivas no que diz respeito ao seu status, dominância e inteligência. Adicionalmente, estudos sugerem que o desejo de poder dos narcisistas pode levá-los a buscar posições de liderança e, eventualmente, emergir como líderes (Association for Psychological Science, 2008). Estas características resultam em consequências negativas para os indivíduos excessivamente narcisistas, seja no campo profissional, na vida pessoal ou no ambiente acadêmico. Assim, em relação ao último aspecto, o problema que surge desta realidade é que traços narcisistas evidentes em estudantes universitários podem ser associados a dificuldades, tais como reações agressivas após receber críticas (Bushman & Baumeister, 1998; Twenge & Campbell, 2003). Além disso, os narcisistas, no ambiente acadêmico, tendem a considerar seu desempenho excepcional, embora o desempenho real muitas vezes não possa ser considerado melhor do que o de outras pessoas (Wallace & Baumeister, 2002); são mais propensos a buscar prazeres imediatos, em detrimento de adiar ou atrasar gratificações e apresentam maior dificuldade de procurar aconselhamento (Hudson, 2012). Quando se considera, em especial, a dificuldade dos narcisistas em lidar com

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005**Bairro:** Unidade Administrativa II**CEP:** 31.270-901**UF:** MG**Município:** BELO HORIZONTE**Telefone:** (31)3409-4592**E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Continuação do Parecer: 1.470.059

contratempos e as consequentes reações agressivas após receber críticas, bem como a busca incessante por um desempenho excepcional, estas características podem ser consideradas estímulos ao descumprimento de normas éticas.

METODOLOGIA:

1 População, Amostra e Coleta de Dados: a primeira etapa da pesquisa consistiu na construção da fundamentação teórica, abordando os aspectos comportamentais relacionadas ao narcisismo, ao desempenho e à desonestidade. Em um segundo momento, a partir de consulta à literatura, serão utilizados instrumentos para a realização do estudo: (1) um para identificar traços de personalidade narcisista em estudantes de graduação em Ciências Contábeis, selecionado mediante consultas a escalas existentes e validadas empiricamente; e (1) um para identificar comportamentos desonestos realizados pelos participantes, considerando o ambiente profissional e acadêmico, construído especificamente para esta pesquisa. A população do estudo engloba os estudantes matriculados em todos os cursos de graduação em Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. A amostra, de natureza não probabilística, incluirá estudantes matriculados em IES de diferentes regiões do país que tenham completado, pelo menos, metade do curso de graduação. Optou-se pela escolha destes estudantes por acreditar que as experiências por eles vivenciadas em meio acadêmico são mais enriquecedoras do que aquelas dos alunos dos dois primeiros anos, principalmente em relação a conhecimentos mais avançados de conteúdos de disciplinas de metodologia, necessários para o adequado preenchimento do instrumento de mensuração da desonestidade acadêmica. Em relação aos procedimentos de coleta de dados, optar-seá pela aplicação de um questionário impresso junto aos estudantes, a ser realizada pela pesquisadora ou mediante colaboração de professores/coordenadores dos cursos das IES selecionadas. O instrumento utilizado será composto por quatro partes (APÊNDICE B): i) dados gerais do participante, incluindo informações sobre gênero, idade, estado civil, exercício de atividade remunerada, dentre outros; ii) Inventário de Personalidade Narcisista (NPI) para identificar a presença de traços de personalidade narcisista nos estudantes componentes da amostra; iii) avaliação do desempenho durante a trajetória acadêmica; e iv) instrumento de avaliação da desonestidade, segregado em contexto acadêmico e profissional, com o propósito de identificar comportamentos desonestos realizados pelos participantes. O questionário somente será aplicado mediante o consentimento dos participantes, após os devidos esclarecimentos: a participação é voluntária e o estudante poderá recusar ou interromper sua participação a qualquer momento sem penalidade ou impacto em sua situação no curso ou notas; o anonimato do respondente está garantido, de forma que não há riscos de que dados individuais sejam

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Continuação do Parecer: 1.470.059

identificados; e a análise dos resultados será feita e divulgada de forma agregada.

2 Hipóteses: com o intuito de verificar o relacionamento entre o narcisismo e as variáveis: avaliação do desempenho acadêmico e desonestidade, apresenta-se, na sequência, a construção das hipóteses que irão nortear a presente pesquisa:

H1: Estudantes que apresentam maiores níveis de traços de personalidade narcisista têm maior probabilidade de considerarem seu desempenho acadêmico superior, quando comparados a indivíduos menos narcisistas.

H2: Estudantes que apresentam maiores níveis de traços de personalidade narcisista são mais propensos a apresentarem comportamentos considerados desonestos no âmbito acadêmico.

H3: Estudantes que apresentam maiores níveis de traços de personalidade narcisista são mais propensos a apresentarem comportamentos considerados desonestos no ambiente profissional.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Identificar se traços não patológicos de personalidade narcisista em estudantes de graduação do curso de Ciências Contábeis estão relacionados ao desempenho e à percepção destes acerca da desonestidade.

Objetivo Secundário:

- Identificar a presença de traços de personalidade narcisista em estudantes de graduação por meio de um instrumento já validado empiricamente;
- Identificar comportamentos de personalidade narcisista em estudantes estimulados a avaliarem seu próprio desempenho durante a trajetória acadêmica;
- Levantar na literatura os comportamentos comumente associados à desonestidade, no ambiente profissional e acadêmico, com o propósito de selecionar um instrumento para seu mapeamento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Quando da aplicação do questionário, há a possibilidade de desconforto ou constrangimento por parte do respondente. Por este motivo, ressalta-se que a participação é voluntária e, a qualquer momento, o aluno poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem penalidade ou qualquer impacto na situação no curso ou notas. O anonimato do respondente está garantido, de forma que não há riscos de que dados individuais sejam identificados. A análise dos resultados será feita e divulgada de forma agregada, e todas as escalas utilizadas já foram empregadas e validadas em estudos anteriores.

Benefícios: Especificamente quando se consideram questões de conduta ética, estreitamente relacionadas à ciência contábil como um todo e aos recentes e frequentes escândalos envolvendo fraudes contábeis, há a possibilidade de que o comportamento desonesto apresentado durante a

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Continuação do Parecer: 1.470.059

vida acadêmica se estenda para o ambiente de trabalho. Em pesquisa sobre crimes econômicos realizada pela PriceWaterhouseCoopers, em 2014, 27% das empresas brasileiras relataram ter sofrido algum tipo de crime econômico, sendo que a fraude contábil ocupou a quinta posição (22% das companhias analisadas sofreram este tipo de crime no período em análise), atrás apenas de roubo de ativos, fraude em compras, suborno e corrupção e crimes digitais (69%, 29%, 27% e 24% de ocorrências, respectivamente). Ou seja, 22% das empresas brasileiras sofreram de crimes de fraude contábil só no ano de 2014, o que revela a necessidade de estudos que verifiquem o cerne dessas fraudes. Diante de tais constatações, embora somente alguns estudantes de contabilidade possam se tornar futuros gestores, todos os alunos, em algum momento, estarão inseridos no mercado de trabalho, de forma que suas percepções e comportamentos éticos poderão ser levados para futuras carreiras, afetando decisões e escolhas. Assim, os problemas advindos do narcisismo não patológico em excesso podem, e devem, ser investigados desde o ambiente acadêmico, de modo que este estudo avança e foca na presença de traços de personalidade narcisista em estudantes de contabilidade. Ao reconhecer tendências narcisistas em estudantes universitários, há a possibilidade de discutir estratégias de intervenção que auxiliem na redução dos possíveis impactos negativos causados pelo narcisismo excessivo no ambiente acadêmico e, conseqüentemente, no futuro ambiente de trabalho no qual estes estudantes estarão inseridos. Weikel, Avara, Hanson e Kater (2010) reforçam que, embora indivíduos que expressem arrogância evidente, em geral, não possam transparecer um possível sofrimento emocional ou interpessoal, eles podem necessitar de aconselhamento após acontecimentos que ferem sua comumente elevada autoestima, tais como um repetido feedback negativo de um professor. Reconhecendo as tendências narcisistas, os membros da instituição têm a oportunidade de identificar cognições mal adaptativas, buscando meios alternativos de auxiliar o estudante a lidar com situações de desconforto ainda na universidade, contribuindo para um melhor preparo no ambiente de trabalho. Há de se destacar, ainda, que conforme salienta Maccoby (2003), os rótulos de produtivo ou improdutivo não são fixos ao longo da vida dos narcisistas ou mesmo na vida dos indivíduos em geral. Uma pessoa que tenha sido produtiva pode, com significativo esforço e conflito interno, transformar-se em um estado improdutivo, decompondo uma força em uma fraqueza. Quando as necessidades inconscientes ou irracionais se tornam a força motriz, a capacidade de tomar decisões racionais e avançar em direção a um propósito saudável é frustrada. Esse processo também pode acontecer no sentido inverso: alguém que estava irremediavelmente preso em comportamentos improdutivos e autodestrutivos pode, com esforço positivo e ativo, tornar-se produtivo (Maccoby, 2003). Ao reconhecer a importância de se identificar traços elevados de

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Continuação do Parecer: 1.470.059

narcisismo em estudantes, abre-se a possibilidade de discutir medidas que visem estimular um narcisismo considerado saudável. Observa-se, desse modo, que a temática do narcisismo possui relevância substancial na área contábil, porém, aprofundamento incipiente no contexto nacional, principalmente quando se consideram análises relacionadas ao âmbito acadêmico que, em última instância, está estreitamente relacionado ao ambiente profissional dos estudantes de contabilidade. Torna-se premente, portanto, compreender com maior completude o comportamento narcisista, trazendo ao debate nacional um elemento relevante à pesquisa científica em contabilidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área de Contabilidade, com riscos potenciais pequenos. Previsão de término da pesquisa em 16/08/2016.

As solicitações do COEP foram atendidas:

- Acrescentado ao TCLE a informação de que ele possui duas vias e que uma é do participante- O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) possui duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito pesquisado.
- Informações sobre o risco de desconforto ou constrangimento durante a aplicação dos testes e questionários. "- Durante a aplicação do questionário, há o risco de o sujeito se sentir desconfortável ou constrangido com alguma questão".
- Redigido em forma de convite: "- Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa conjunta entre membros da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade de São Paulo (USP)".
- Retirar o TCLE a seguinte frase no item 4 - "...ou modificações de acontecimentos não previsto...."
- Esclarecido que o COEP deve ser procurado em caso de dúvidas éticas:
- Procurar esclarecimentos com o Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, no telefone (31) 3409-4592 ou no endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, em caso de dúvidas éticas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Presentes: Projeto de Pesquisa Plataforma Brasil, projeto de pesquisa original, folha de rosto (devidamente preenchida e assinada pela coordenadora da pesquisa e pelo diretora da FACE - Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG), TCLE, parecer consubstanciado com aprovação da Assembleia do Departamento de Ciências Contábeis, termo de compromisso da pesquisadora.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Continuação do Parecer: 1.470.059

Recomendações:

Recomenda-se a aprovação do projeto de pesquisa.

De acordo com as instruções da CONEP e da Resolução 466/12, solicita-se o uso da palavra "participante" ao invés de "sujeito" quando da escrita de publicações referentes ao estudo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos favoráveis à aprovação do projeto "O Narcisismo no Ambiente Acadêmico" da Pesquisadora Responsável Profa. Dra. BRUNA CAMARGOS AVELINO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado conforme parecer.

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_641050.pdf	12/03/2016 10:49:15		Aceito
Outros	ITENS_ALTERADOS_NO_TCLE.pdf	12/03/2016 10:48:48	BRUNA CAMARGOS AVELINO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_BRUNA.pdf	12/03/2016 10:36:57	BRUNA CAMARGOS AVELINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_BRUNA.pdf	12/03/2016 10:35:44	BRUNA CAMARGOS AVELINO	Aceito
Outros	Termodecompromisso.pdf	11/01/2016 20:44:10	BRUNA CAMARGOS AVELINO	Aceito
Outros	ParecerConsubstanciado.pdf	11/01/2016 20:43:41	BRUNA CAMARGOS AVELINO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	11/01/2016 20:41:56	BRUNA CAMARGOS AVELINO	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS

Continuação do Parecer: 1.470.059

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 28 de Março de 2016

Assinado por:
Telma Campos Medeiros Lorentz
(Coordenador)