

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aapae | epaa

Arizona State University

---

Volume 25 Número 20

6 de março de 2017

ISSN 1068-2341

---

## A Influência da Procrastinação no Desempenho Acadêmico e o Papel Moderador do Senso de Poder Pessoal

*Elder Semprebon*

Universidade Federal do Paraná (UFPR)



*Hugo Dias Amaro*

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)



*Ilse Maria Beuren*

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Brasil

**Citação:** Semprebon, E., Amaro, H. D., & Beuren, I. M. (2017). A influência da procrastinação no desempenho acadêmico e o papel moderador do senso de poder pessoal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(20). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2545>

**Resumo:** Este estudo objetiva verificar a influência da procrastinação no desempenho acadêmico de discentes de Ensino Superior, considerando como variável moderadora o senso de poder. Para tal, uma pesquisa descritiva foi realizada a partir de levantamento, tendo como amostra 469 alunos respondentes dos cursos de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Administração, Marketing e Turismo, matriculados em uma instituição de Ensino Superior privada. Para análise dos dados coletados aplicaram-se estatísticas descritivas, testes multivariados e modelagem de equações estruturais. Os resultados indicaram que a procrastinação exerce influência negativa e significativa no desempenho acadêmico dos discentes pesquisados (H1). Para ampliar o entendimento, realizou-se uma análise de moderação do

modelo, a qual demonstrou que o efeito direto negativo encontrado ocorre em condições limitantes, já que a influência foi constatada somente entre sujeitos com baixo senso de poder (H2). Portanto, os resultados desta pesquisa contribuem para o avanço dos estudos sobre a influência da procrastinação no desempenho acadêmico, ao destacar o papel moderador do senso de poder nesta relação.

**Palavras-chave:** procrastinação; desempenho acadêmico; senso de poder

### **The procrastination influence on academic performance and the moderating role of personal sense of power**

**Abstract:** This study aims to verify the procrastination influence on undergraduate students' academic performance, regarding the sense of power as a moderator variable. A descriptive research was carried out from a survey sample of 469 students registered in Accounting Sciences, Economic Sciences, Administration, Marketing and Tourism courses, enrolled in a private undergraduate institution. The data collected was analyzed through descriptive statistics, multivariate tests and structural equations modeling. Results indicated that procrastination exerts a negative and significant influence on students' academic performance (H1). In order to broaden understanding, a moderation analysis of the model was conducted and it was found that the direct negative effect occurs under limited conditions, since the procrastination influence happens only among subjects with a low sense of power (H2). Therefore, the present results enhance the study of procrastination influence on academic performance by highlighting its relation with the moderating role of the sense of power.

**Keywords:** procrastination; academic performance; personal sense of power

### **La influencia de la procrastinacion en el rendimiento académico y el papel moderador del senso del poder personal**

**Resumen:** Este estudio tiene como objetivo investigar la influencia de la procrastinacion en el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior, teniendo en cuenta la moderación del senso del poder personal. Con este fin, una investigación descriptiva se llevó a cabo un survey con una muestra de 469 alumnos de los cursos de Contabilidad, Economía, Gestión, Marketing y Turismo, matriculados en una institución de educación superior privada. Para el análisis de los datos se aplicó la estadística descriptiva, multivariada y modelos de ecuaciones estructurales. Los resultados indicaron que la procrastinacion lleva significativa influencia negativa en el rendimiento académico de los estudiantes (H1). Para ampliar el entendimiento, se utilizó un modelo con análisis de moderación, que mostró que el efecto directo negativo que se produce se encuentra en condiciones limitantes, pues la influencia sólo se encontró entre los individuos con baja sensación de poder (H2). Por lo tanto, los resultados de esta investigación contribuyen al avance de los estudios sobre la influencia de la procrastinacion en el rendimiento académico, destacando el papel moderador de la sensación de poder en esta relación.

**Palabras-clave:** procrastinacion; rendimiento académico; senso del poder personal

## **Introdução**

O comportamento procrastinatório pode ocorrer nas mais diversas atividades desenvolvidas pelos indivíduos, seja na vida pessoal, acadêmica ou profissional. Procrastinar implica adiar o início ou a conclusão de um curso de ação ou de uma decisão planejada, podendo ser total ou parcial (Milgran, Mey-Tal, & Levison, 1998). Segundo Burka e Yuen (1991), este lapso pode ocorrer com

jovens ou adultos, profissionais desempregados ou bem-sucedidos, pode surgir em diversos ambientes, como na escola, escritório, empresas ou em casa.

Na procrastinação, conforme Schouwenburg (2004), a tarefa preterida é substituída por outra atividade, menos importante, sendo frequente a manifestação de desconforto por se agir dessa maneira. Steel (2007) investigou 216 publicações sobre procrastinação e verificou que estes possuíam uma característica comum, todos a reconhecem como um traço ou uma disposição comportamental, no qual há um adiamento ou atraso. Sampaio (2011) aduz que a procrastinação pode ser entendida como um lapso entre a intenção e a ação, tratando ainda do adiamento do início ou da conclusão de uma ação em prol de atividades menos importantes, podendo ocorrer em diversas situações acadêmicas diferentes.

Solomon e Rothblum (1984) destacam que no universo acadêmico a procrastinação ocorre frequentemente, pois a trajetória universitária é caracterizada por diversos compromissos que forçam os estudantes a gerenciar simultaneamente as atividades. Segundo os autores, a procrastinação acadêmica é o atraso do aluno na realização das tarefas acadêmicas, em que intencionalmente deixam de realizar as tarefas dentro do tempo desejado. Esse transtorno comportamental pode ser compreendido como um fenômeno que se manifesta no indivíduo de modo voluntário. Apesar de uma decisão individual, tal comportamento traz consequências negativas ao estudante (Ribeiro, Avelino, Colauto, & Casa Nova, 2014).

Apesar da relevância do tema, estudos empíricos não deixam evidente qual a influência da procrastinação no desempenho acadêmico do estudante. Alguns estudos teórico-empíricos não encontraram uma relação estatisticamente significativa entre estas variáveis (Lay, 1986; Tuckman, 1998). Outras pesquisas identificaram uma relação baixa e negativa entre procrastinação e desempenho acadêmico (Beswick, Rothblum, & Mann, 1988; Costa, 2007; Orpen, 1998; Owens & Newbegin, 1997; Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986; Tuckman, 2007).

Ackerman e Gross (2007) mencionam que alguns estudantes adiam sistematicamente situações acadêmicas relevantes, como estudo para provas, realização de trabalhos e leitura de textos acadêmicos. Nessa ótica, pesquisas tratam a procrastinação como estratégia de auto regulação emocional (Knaus, 2000; Sampaio, 2011; Steel, 2007; Tice & Baumeister, 1997). Segundo Klassen, Krawchuk e Rajani (2008), as pesquisas sobre procrastinação estão menos estabelecidas em comparação com outros construtos psicológicos, apesar de ser um fenômeno comum e ter consequências no âmbito emocional e até mesmo patológico.

Uma variável considerada nesta pesquisa que pode auxiliar na explicação da relação entre procrastinação e desempenho é o senso de poder. Trata-se de uma propriedade ou estado psicológico do indivíduo, sendo tanto um fenômeno perceptual quanto comportamental (Galinsky, Gruenfeld, & Magee, 2003; Galinsky, Magee, Gruenfeld, Whitson, & Liljenquist, 2008; Rucker & Galinsky, 2008). Os estudos sobre poder concentram-se em dois grupos: (i) habilidade do indivíduo de controlar os seus próprios resultados sem a influência de outros (Lammers, Stoker, & Stapel, 2009); (ii) habilidade de uma pessoa influenciar outras de modo que elas façam coisas que normalmente não fariam, em que poder significa exercer controle e influência sobre outras pessoas (Fiske & Berdahl, 2007; French, 1956; Lammers, Stoker, & Stapel, 2009). Uma corrente recente da Psicologia aponta que os estudos sobre poder devem abandonar a ideia de que este construto é monolítico (Lammers, Stoker, & Stapel, 2009).

Com base no exposto, nota-se que existe um campo de pesquisa a ser explorado, uma vez que a literatura não deixa evidente qual o nível de influência da procrastinação no desempenho acadêmico e possíveis explicações para a sua ocorrência. Presume-se que o senso de poder possa ter um efeito moderador sobre a relação entre procrastinação e desempenho acadêmico. Assim, o estudo objetiva verificar a influência da procrastinação no desempenho acadêmico de discentes de Ensino Superior considerando como variável moderadora o senso de poder.

Nesta pesquisa, em relação a procrastinação acadêmica, considera-se a pesquisa de Costa (2007) como principal referencial. A autora utilizou técnicas estatísticas simples para verificar a relação entre as variáveis, o que estimulou no presente estudo o uso de uma análise de dados mais robusta, no intuito de contribuir para o avanço teórico. O desempenho acadêmico está pautado no estudo de Amaro (2014), que propôs uma escala de autoavaliação acadêmica. A escala de senso de poder (variável moderadora) foi proposta por Anderson, John e Keltner (2012).

O estudo justifica-se pela ausência de pesquisas que relacionam tais variáveis (procrastinação, autoavaliação de desempenho e senso de poder). Justifica-se ainda pela importância do tema para a compreensão deste fenômeno na sociedade, trazendo evidências empíricas adicionais para o entendimento da influência da procrastinação no desempenho acadêmico de discentes de Ensino Superior e de possíveis explicações para este comportamento. Além disso, os resultados aqui encontrados podem proporcionar aos gestores educacionais elementos para consubstanciar medidas administrativas e aos educadores a identificação das dificuldades de aprendizagem.

## **Revisão Bibliográfica**

Nesta seção apresenta-se a revisão bibliográfica sobre procrastinação, desempenho acadêmico e senso de poder. Para tanto, dada a complexidade destes temas, foi necessário buscar conceitos, definições e resultados empíricos de estudos, principalmente, na área da educação (Baptista, 2013; Costa, 2007; Orpen, 1998; Ribeiro et al., 2014; Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986; Zarick & Stonebraker, 2009; Sampaio & Bariani, 2011; Sampaio, Polydoro, & Rosário, 2012), mas também em outras áreas de conhecimento, como a Psicologia (Anderson, John, & Keltner, 2012; Beswick, Rothblum, & Mann, 1988; Tice & Baumeister, 1997; Ferrari & Tice, 2000), Ciências Sociais (Russel, 1938) e Negócios (Fournier & Alvarez, 2013), os quais foram realizados em diversos países, como Brasil, Portugal, Estados Unidos, Austrália e Alemanha. Ainda nesta seção, expõem-se as hipóteses do estudo deduzidas da literatura.

### **Procrastinação e Desempenho Acadêmico**

Procrastinação é um comportamento presente no cotidiano de pessoas em diferentes contextos, influenciando na realização de tarefas, mas mais acentuada no âmbito acadêmico (Zarick & Stonebraker, 2009). Baptista (2013) menciona que há diversos estudos sobre procrastinação, os quais demonstram que este comportamento é muito presente no contexto acadêmico. A procrastinação acadêmica pode ser definida como um fenômeno dinâmico, relacionado a aspectos pessoais, comportamentais e ambientais, caracteriza-se pelo adiamento não estratégico de ações (Sampaio, 2011). Ferrari e Tice (2000) descrevem a procrastinação como um estilo de autoregulação que envolve o atraso no início e/ou finalização de uma tarefa.

Solomon e Rothblum (1984) aduzem que a procrastinação é a tendência para retardar o início ou conclusão das tarefas que são causadoras de desconforto. Além disso, consideram que a ansiedade da avaliação, dificuldade na tomada de decisão, falta de controle, falta de afirmação, medo das consequências do sucesso, percepção da aversão à tarefa e padrões excessivamente perfeccionistas sobre a competência por parte desses estudantes podem ser algumas das razões que resultam em procrastinação.

Os estudos sobre procrastinação iniciaram com Solomon e Rothblum (1984), mas somente a partir de meados de 2000 inicia-se a investigação da relação da procrastinação com as características das tarefas acadêmicas, como estudos diários, estudos para avaliações, escrita de trabalhos e burocracias acadêmicas (Sampaio, 2011). Solomon e Rothblum (1984) afirmam que universitários, com idades entre 18 e 21 anos, possuem problemas de procrastinação em diversas tarefas acadêmicas, sendo que 46% deles apontaram atos de procrastinação sempre ou quase sempre na

realização das monografias, 27,6% no estudo para os exames e 30,1% em leituras semanais. Steel (2007) também identificou que a procrastinação é um fenômeno comum, com uma incidência estimada de 80 a 95% em estudantes universitários. O autor menciona que os estudantes que possuem dificuldades para iniciar um projeto tendem a adiar esta tarefa e como alternativa procedem à realização de outra. Outra explicação é que há uma menor predisposição para realizar tarefas das quais gostam menos, ocorrendo o ato de procrastinar.

Zarick e Stonebraker (2009) consideram que um dos motivos da procrastinação é o indivíduo manifestar grandes quantidades de incerteza, ou seja, insegurança quanto as suas capacidades para a realização e concretização de uma determinada tarefa, que certamente irá retardar ao máximo o início da mesma. Conforme Sampaio, Polydoro e Rosário (2012), todo estudante é capaz de autorregular sua aprendizagem, ou seja, monitorar, regular e controlar sua cognição, motivação e comportamento, tendo em vista seus objetivos. De acordo com Sirois (2004), não há diferença entre indivíduos procrastinadores e não procrastinadores em relação à intenção de realizar uma tarefa, ambos possuem a intenção de concluí-la, o que os difere é a ação em si no que se refere ao início da realização e conclusão da tarefa.

De acordo com Silva, Simão e Sá (2004), um aspecto chave em todos os modelos de autoregulação é a existência de um objetivo, padrão, critério ou valor de referência que permita avaliar a ação do sistema e orientar o processo de regulação. No âmbito acadêmico, os objetivos são frequentemente estabelecidos pelos outros e a sua aceitação por parte do estudante é fundamental. Tais objetivos implicam em resultados educacionais. Estudantes que apelam aos processos de autoregulação são mentalmente ativos durante a aprendizagem. Segundo Zimmerman (1986), a autoregulação no processo de aprendizagem refere-se ao grau com que os alunos atuam no nível metacognitivo, motivacional e comportamental em relação aos processos e produtos de aprendizagem na realização de tarefas escolares.

O desempenho acadêmico não possui um único conceito que o defina com precisão, pois pode-se analisá-lo sob diversos pontos de vista. Um deles é o rendimento acadêmico prescrito por notas ou conceitos mediante avaliações (Munhoz, 2004). Também, pode-se observar o desempenho acadêmico em relação ao alcance de objetivos educacionais (Braga & Franco, 2004). Ainda, verifica-se a relação entre desempenho acadêmico e fatores como inteligência, habilidade e competência (Magalhães & Andrade, 2006). Além do aluno em si, há que se observar outros fatores intervenientes no desempenho acadêmico, como a atividade educativa, características dos docentes, relação aluno-professor, entorno familiar e estrutura física do local de ensino (Jiménez, 2000; Touron, 1984). No universo acadêmico, a procrastinação pode trazer consequências negativas para o rendimento acadêmico (Baptista, 2013; Sampaio & Bariani, 2011). Ferrari, O'Callaghan e Newbegin (2005) afirmam que a procrastinação frequentemente traz um resultado insatisfatório frente ao desempenho da tarefa executada. Diante das reflexões dos autores evidenciam-se alguns estudos empíricos nacionais e internacionais que corroboram com essas afirmações.

Rothblum, Solomon e Murakami (1986) investigaram a relação entre procrastinação acadêmica e perfil dos estudantes de uma universidade norte americana. Os resultados revelaram que 40% dos estudantes relatam algum nível de procrastinação e que este está relacionado negativamente com a média das notas.

Orpen (1998) investigou em uma amostra de 102 estudantes australianos a relação entre procrastinação e motivação. Os resultados apontaram que há uma relação negativa e significativa entre procrastinação e motivação intrínseca.

Costa (2007) investigou o efeito da procrastinação em duas dimensões distintas: a) procrastinação nos estudos diários e; b) procrastinação nos estudos para os testes. A amostra contou com 1.310 alunos do ensino fundamental de cinco escolas públicas e privadas das cidades portuguesas de Porto e Braga. A autora relacionou os construtos procrastinatórios com o

rendimento escolar nas disciplinas de Matemática e Português. Constatou-se que a procrastinação apresentou correlação negativa entre as notas das disciplinas e o perfil autoregulatório dos alunos.

Sampaio e Bariani (2011) observaram em pesquisa realizada com 173 estudantes de uma universidade particular do interior de São Paulo, que a alta frequência de adiamento das tarefas acadêmicas está associada com sentimentos desagradáveis, como ansiedade, autodepreciação, desmotivação e baixa percepção de autoeficiência. Os resultados da pesquisa revelaram que 82% dos 173 universitários entrevistados dos cursos de graduação em Ciências Biológicas, Psicologia e Medicina apresentaram comportamento procrastinador.

Baptista (2013) investigou 295 alunos do ensino fundamental de uma escola da cidade de Vila Real, em Portugal. Constatou que os bons resultados em disciplinas, como Português e Matemática, estão atrelados ao baixo comportamento procrastinador.

Ribeiro et al. (2014) investigaram o comportamento procrastinador de uma amostra de 200 alunos dos cursos de Ciências Contábeis de três instituições públicas brasileiras. O objetivo do estudo foi relacionar a procrastinação com o desempenho geral dos estudantes medido pelo Índice de Rendimento Acadêmico (IRA). Os resultados indicaram que estudantes com altos níveis de procrastinação tendem a ter seu desempenho acadêmico reduzido.

Depreende-se dos resultados destas pesquisas que a procrastinação leva a um pior desempenho acadêmico. Como argumentos para o comportamento procrastinador, Steel (2007) destaca que algumas pessoas relatam utilizá-la como estratégia emocional, já que contribui para organizar seus recursos e lidar com um prazo que se aproxima. Segundo Tice e Baumeister (1997), os procrastinadores podem experimentar menos estresse e ter uma melhor saúde mental quando os prazos para o término das tarefas estão longe, em comparação aos não procrastinadores. A partir disso, a procrastinação pode ser avaliada como uma estratégia que os indivíduos utilizam para regular suas emoções negativas, para que se sintam melhor, ao menos, temporariamente.

Além do aspecto comportamental, Ferrari e Tice (2000) explicam que a procrastinação pode influenciar emocionalmente os acadêmicos, havendo diferenças destacáveis entre procrastinadores e não procrastinadores. Na visão destes autores, os indivíduos não procrastinadores têm sido associados à elevada eficiência, produtividade e desempenho superior, e são muitas vezes vistos como indivíduos organizados e altamente motivados. Enumo e Kerbauy (1999) apontam que os universitários costumam procrastinar e se sentem irritados e culpados por apresentar esse comportamento. Diante das proposições teórico-empíricas expostas, formulou-se a primeira hipótese da pesquisa:

H1 - Há influência negativa e significativa da procrastinação acadêmica no desempenho discente de Ensino Superior.

Espera-se encontrar influência negativa e significativa da procrastinação no desempenho acadêmico de discentes de Ensino Superior, em analogia ao observado nos estudos de Costa (2007), Baptista (2013) e Ribeiro et al. (2014).

## **Poder**

Russel (1938) afirma que poder é um conceito fundamental nas Ciências Sociais, da mesma maneira que a energia é um tópico primordial para a física. Poder é uma das características mais fundamentais do mundo social (Malkoc, 2012). Segundo Fournier e Alvarez (2013), poder é um construto que diz respeito à tradição teórica multidisciplinar presente em estudos sobre comportamento. É talvez o fenômeno social humano mais universal e suas consequências são vivenciadas em todos os níveis sociais (Grimes, 1978).

Tradicionalmente, estudos da área de Ciências Sociais e da Psicologia (Fiske & Berdahl, 2007; Fournier & Alvarez, 2013; Lammers, Stoker, & Stapel, 2009; Overbeck, 2010) têm enfatizado determinantes do poder, incluindo: motivações básicas humanas; variáveis individuais, como

autoritarismo; variáveis interpessoais, como controle, dependência e trocas sociais; e variáveis sócio estruturais, como especialidade relativa e autoridade legitimada. Recentemente há interesse maior sobre as consequências psicológicas do poder para aqueles que o possuem (Galinsky, Gruenfeld, & Magee, 2003).

O poder é uma propriedade ou estado psicológico do indivíduo que influencia qualquer construto mental acessível do mesmo, alterando fundamentalmente a forma como este constrói seu mundo (Brinol, Petty, & Valle, 2008; Galinsky, Gruenfeld, & Magee, 2003; Galinsky et al., 2008; Rucker & Galinsky, 2008).

A definição de poder divide estudiosos. Um grupo define poder como a habilidade de uma pessoa influenciar outras de modo que elas façam coisas que normalmente não fariam. Neste caso, poder significa exercer controle sobre outras pessoas. Este tipo de poder é chamado de poder social (Fiske & Berdahl, 2007; French, 1956; Lammers, Stoker, & Stapel, 2009). Outro grupo descreve poder como a habilidade de fazer e obter o que se quer, sem estar sendo influenciado por outros. Neste caso, poder é a habilidade de ignorar a influência de outros, para controlar os próprios resultados e ser pessoalmente independente. Este tipo de poder é chamado de poder pessoal (Lammers, Stoker, & Stapel, 2009).

Sobre a divisão entre poder social e pessoal, Overbeck (2010) explica que a tradição literária sobre poder distingue 'poder sobre', ou controle e dominação de outros, de 'poder de', sendo a habilidade de realizar uma ação. Assim, têm-se o exercício interpessoal de poder (poder social) ou da capacidade de um agente (poder pessoal).

O poder pessoal pode ser definido como a habilidade de controlar recursos, próprios ou de outros, sem interferência social. Galinsky, Gruenfeld e Magee (2003) e Galinsky et al. (2008) esclarecem que poder pessoal também pode ser definido como a capacidade de não ser influenciado pelos outros, os autores argumentam que este diminui a dependência de normas, tem-se o fomento ao otimismo e à ação, alta confiança nos próprios pensamentos, aumento da capacidade de pensar abstratamente e redução da acurácia em estimar os interesses de outras pessoas.

O poderoso (poder pessoal) é menos dependente dos outros para adquirir e manter importantes recursos sociais e sente pouco as ameaças ambientais (Galinsky et al., 2008). O sujeito com poder pessoal não é confrontado com interferências sociais e ameaças, assim tem um aumento potencial nas oportunidades para a ação. O poder pessoal ativa comportamentos de ação, enquanto a ausência de poder ativa comportamentos inibitórios. Poder pessoal e ação estão intimamente e positivamente relacionados.

A posse de poder pessoal leva à realização de ações, indivíduos com alto nível de poder pessoal agem independentemente, com pouca ou nenhuma consideração de seu ambiente social, como consequência têm um alto senso de liberdade (Galinsky, Gruenfeld, & Magee, 2003; Malkoc & Duguid, 2012). Para Mourali e Pons (2012), o poder pessoal aumenta a habilidade de processar informação seletivamente e a habilidade de comportar-se de maneira mais focada, priorizando escolhas. O seu aumento leva os indivíduos a valorizarem seus próprios pensamentos e metas (Dubois, Rucker, & Galinsky, 2011). Sujeitos poderosos são menos afetados por informações situacionais porque o poder aumenta a sensibilidade para estados internos, logo, o poder aumenta a confiança nos próprios pensamentos e perspectivas (Galinsky et al., 2008). A falta de poder pessoal é frequentemente acompanhada por uma perda real ou percebida de controle sobre os próprios comportamentos ou de outros, ou seja, a ausência de controle contingente do ambiente que está inserido (Rucker & Galinsky, 2008).

Pessoas sem poder pessoal frequentemente têm menos êxito do que pessoas com poder, pois a ausência de poder altera fundamentalmente funções cognitivas e aumenta a vulnerabilidade de decréscimos no desenvolvimento de tarefas executivas complexas que envolvem planejamento e execução de ações de acordo com objetivos estabelecidos. O sujeito sem poder espera por

instruções antes de poder agir e tenta discernir os objetivos do indivíduo com poder. Está sempre preparado para mudar o curso de sua ação, assim está especialmente atento ao seu ambiente. Foca-se nos detalhes, cognitivamente é menos flexível e falha no discernimento de características e estímulos de metas relevantes e irrelevantes (Smith, Jostmann, Galinsky, & Van Dijk, 2008).

Pesquisas demonstram que o poder pessoal está relacionado com o senso de controle pessoal e dominância, embora a magnitude destas correlações sugere que o poder é distinto destes construtos (Keltner, Van Kleef, Chen, & Kraus, 2008). A literatura sugere existir relação entre controle e poder, os estudos apontam que o baixo poder leva à percepção de perda de controle e alto poder leva à uma experiência de controle (Botti & Inesi, 2011).

Outra vertente de estudos sobre poder defende que o poder não está na capacidade do indivíduo de controlar seus recursos, mas na habilidade de influenciar outras pessoas. Este tipo de poder é denominado de poder social. Galinsky, Gruenfeld e Magee (2003) consideram poder social a capacidade de influenciar e controlar comportamentos de outros, pois o poder neste caso é derivado do relacionamento do indivíduo com outros. Assim, poder é uma propriedade das relações sociais e não um atributo do indivíduo (Emerson, 1962). Ele reflete a influência relativa que um indivíduo exerce sobre os resultados de seu parceiro de interação por meio da alocação de recursos ou punição (Keltner et al., 2008).

Poder social é a capacidade de produzir efeitos intencionais e, em particular, a habilidade de influenciar o comportamento de outra pessoa (Dunbar, 2000; Dunbar & Burgoon, 2005). Para Kraus, Chen e Keltner (2011), um indivíduo com poder social elevado pode ter o controle sobre o resultado de outros e aumentar a própria liberdade para tomar decisões de acordo com suas metas e motivações.

Os pensamentos e ações de um indivíduo com alto poder social são governados mais por suas ideias e metas do que por um contexto externo. O foco de suas ações está em obter recompensas pessoais enquanto ignora ameaças situacionais na ação. As mudanças de comportamento de acordo com as mudanças do contexto social estão a serviço das metas individuais. Engaja-se sempre em comportamentos que servem às suas metas e motivações.

O poder social serve como uma solução heurística para vários problemas da sociabilidade humana, aumentando a interdependência e a necessidade de negociar a distribuição de recursos e trabalho (Keltner et al., 2008). Anderson, John e Keltner (2012) sintetizam as dimensões de poder pessoal e social por meio do construto senso de poder. Segundo os autores, indivíduos com alto senso de poder são mais otimistas, autoconfiantes e valorizam seus próprios pensamentos. Também são menos dependentes de outras pessoas, possuem maior controle sobre seus próprios resultados e sentem-se mais livres para tomar decisões de acordo com suas metas e motivações. São sujeitos com maior potencial para realização de ações e possuem melhor desempenho no desenvolvimento de tarefas executivas complexas, que envolvam planejamento e execução de ações de acordo com objetivos estabelecidos. Focam-se na valorização, perseguição e alcance de suas metas pessoais, seus comportamentos servem suas metas e motivações. São governados mais por suas ideias e metas do que por um contexto externo. Assim, diante destas características, propõe-se a segunda hipótese do estudo:

H2 - Há influência negativa e significativa da procrastinação acadêmica no desempenho discente de Ensino Superior apenas entre os acadêmicos com baixo senso de poder.

Espera-se encontrar uma influência negativa e significativa da procrastinação apenas entre os acadêmicos com baixo senso de poder, em consonância com a concepção de poder proposta por Galinsky et al. (2008), Anderson, John e Keltner (2012) e Mourali e Pons (2012).



## Metodologia da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa, realizada por meio de levantamento (*survey*). A população da pesquisa compreendeu estudantes de Ensino Superior da área de Ciências Sociais Aplicadas, especificamente dos Cursos de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Administração, Marketing e Turismo. O levantamento foi realizado em uma universidade privada e obteve-se 469 respostas válidas.

O questionário contempla 26 variáveis divididas em quatro construtos. O construto procrastinação (variável independente) é composto pelas dimensões procrastinação em estudos diários e procrastinação em estudos para testes, que têm como referência o estudo de Costa (2007). A mensuração do desempenho acadêmico (variável dependente) foi baseada no estudo de Amaro (2014), que propôs uma escala de autoavaliação acadêmica. A escala de senso de poder (variável moderadora) é a proposta por Anderson, John e Keltner (2012).

Segundo Baron e Kenny (1986), Sauer e Dick (1993), pode-se definir uma variável moderadora como uma variável qualitativa ou quantitativa que afeta a direção e/ou a força da relação entre a variável dependente e a variável independente, assim se tiver um impacto da variável moderadora a força e/ou sinal da variável independente podem variar. Nessa situação, o pesquisador está interessado em identificar como o modelo estrutural é ajustado nos diferentes grupos pré-estabelecidos e quais diferenças existem nos coeficientes de regressão, dependendo do valor da variável moderadora (Vieira, 2009).

No questionário, todas as variáveis foram medidas por uma escala intervalar de concordância contendo 10 pontos (1=discordo totalmente; 10=concordo totalmente). O questionário impresso foi aplicado diretamente aos alunos matriculados em todos os períodos letivos dos cursos investigados nos meses de setembro a novembro de 2014. Os dados obtidos no levantamento foram organizados e tabulados no *software* Microsoft Excel®, que serviram de entrada aos *softwares* IBM SPSS® e IBM AMOS®.

Constatou-se não haver uma situação de dados perdidos (*missing values*). Foram verificados 15 casos de observações atípicas (*outliers*), presentes nas variáveis PT1, SP1, SP2 e SP3. Optou-se por mantê-los na amostra para não alterar a estrutura geral dos dados. Ainda, conforme Hair *et al.* (2005), em termos substantivos, os *outliers* devem ser vistos à luz de quão representativos eles são em termos populacionais. Se o pesquisador acredita que estes representam um pequeno grupo e não são significativos, os casos podem ser mantidos.

Outra verificação importante é se os *outliers* interferem na normalidade da distribuição. Neste caso, pode-se observar as medidas de distribuição Assimetria e Curtose, as quais são importantes porque, se uma distribuição for altamente assimétrica, os procedimentos estatísticos que supõem a normalidade deverão ser usados com cautela. De acordo com Dancy e Reidy (2013), quando os valores de assimetria e curtose estão entre -1 e 1, pressupõe-se normalidade da distribuição. Conforme a Tabela 1, nota-se que nas variáveis PT1, SP1, SP2 e SP3 os valores de assimetria e curtose encontram-se entre -1 e +1, indicando que a distribuição é normal. Portanto, a análise quantitativa foi fundamentada nas 469 observações válidas.

Para o tratamento dos dados, inicialmente efetuou-se a caracterização dos respondentes e das escalas em estudo, utilizando-se de estatística descritiva. Em seguida, efetuou-se o teste de normalidade de Kolmogorov Smirnov por construto e respectivas variáveis, sendo que todos os valores de probabilidade ficaram acima do nível de significância de 0,05, rejeitando-se a hipótese nula. Dada a normalidade dos dados, utilizaram-se testes paramétricos. Nos testes multivariados, utilizou-se a análise fatorial exploratória (AFE) e a análise fatorial confirmatória (AFC), e para testar as hipóteses do estudo utilizou-se a modelagem de equações estruturais (MEE).

## Descrição e Análise dos Resultados

### Perfil dos Respondentes

Dos 469 académicos respondentes da pesquisa, 224 (47,8%) são do gênero masculino e 245 (52,2%) do gênero feminino. A idade média é de 22,6 anos (17 a 49 anos), com predominância da faixa entre 21 a 25 anos, sendo neste caso 214 (45,6%) respondentes. Da amostra total, 150 (32%) alunos são do curso de Ciências Contábeis, 119 (25,4%) do curso de Administração, 83 (17,7%) de Marketing, 64 (13,6%) de Economia e 53 (11,3%) do curso de Turismo. Quanto ao estado civil, 406 (86,6%) discentes são solteiros, 52 (11,1%) casados, 9 (1,9%) divorciados e 2 (0,4%) são viúvos.

### Análise Descritiva

Na Tabela 1, apresenta-se os resultados dos indicadores de cada construto, destacando-se a média, o desvio padrão, a assimetria e a curtose.

Destaca-se na Tabela 1 que não houveram casos ausentes, portanto foram 469 observações válidas para todas as variáveis. No que tange às médias, as variáveis do construto procrastinação em estudos apresentaram médias maiores ( $M_{\text{geral}}=4,97$ ), indicando que os estudantes procrastinam mais nos estudos diários do que em testes ( $M_{\text{geral}}=3,23$ ). Esse comportamento assemelha-se ao estudo de Costa (2007), que encontrou médias superiores nas disciplinas de Português e Matemática.

Tabela 1

#### *Análise descritiva das escalas*

|  | Média | D.P  | Assimetria | Curtose |
|--|-------|------|------------|---------|
| <i>Procrastinação em estudos</i>   |       |      |            |         |
| Quando o professor manda fazer uma tarefa na aula começo a fazê-la imediatamente (PE1_INV)**                                 | 4,62  | 2,46 | -0,40      | -0,56   |
| Estou a par das matérias porque estudo todos os dias (PE2_INV)**   | 5,87  | 2,33 | 0,04       | -0,68   |
| Quando não entendo um assunto ou exercício da aula tento esclarecer a dúvida o mais rapidamente possível (PE3_INV)**         | 4,42  | 2,30 | -0,33      | -0,58   |
| Cumpro o meu plano de estudo (PE4_INV)**   | 4,88  | 2,27 | -0,23      | -0,45   |
| Quando tenho que fazer um “trabalho para a escola” importante começo o mais cedo possível (PE5_INV)**                        | 5,09  | 2,53 | -0,19      | -0,80   |
| <i>Procrastinação em testes</i>  |       |      |            |         |
| Estou com a “cabeça na lua” enquanto estudo para os testes (PT1)   | 3,18  | 1,59 | 0,32       | -0,27   |
| Perco-me em tantas coisas/atividades que não me sobra tempo para estudar para os testes (PT2)                                | 3,40  | 1,53 | 0,10       | -0,28   |
| Interrompo o tempo de estudo para os testes para fazer outras tarefas (ex., ver TV, ouvir música, falar ao celular...) (PT3) | 3,22  | 1,54 | 0,21       | -0,71   |
| Quando um trabalho é muito difícil desisto e passo para outra tarefa (PT4)   | 2,96  | 1,65 | 0,44       | -0,52   |
| <i>Análise descritiva das escalas</i>  |       |      |            |         |
|  | Média | D.P  | Assimetria | Curtose |
| No estudo para os testes adio para o dia seguinte o que devia ter feito hoje (PT5)   | 3,39  | 1,65 | 0,03       | -0,96   |

Tabela 1 (Cont.)

| <i>Autoavaliação de desempenho</i>                               |      |      |       |       |
|--|------|------|-------|-------|
| Pontualidade nas aulas (AA1)                                     | 7,90 | 2,12 | -1,09 | 0,67  |
| Frequência nas aulas (AA2)                                       | 8,08 | 1,89 | -1,21 | 1,61  |
| Participação nas aulas (AA3)                                     | 7,14 | 2,04 | -0,71 | 0,32  |
| Interesse pelas disciplinas (AA4)                                | 7,62 | 1,76 | -0,91 | 1,04  |
| Acompanhamento dos conteúdos das aulas (AA5)                     | 7,61 | 1,78 | -0,90 | 1,03  |
| Desempenho na resolução de exercícios (AA6)                      | 7,46 | 1,82 | -1,05 | 1,44  |
| Tempo dedicado ao estudo extraclasse (AA7)                       | 5,49 | 2,36 | -0,22 | -0,70 |
| Desempenho nas provas e testes (AA8)                             | 7,25 | 1,55 | -0,94 | 1,94  |
| <i>Senso de poder</i>  |      |      |       |       |
| Eu posso levar as pessoas a ouvirem o que eu digo (SP1)          | 7,03 | 1,93 | -0,63 | 0,47  |
| Meus desejos têm muita relevância para as pessoas (SP2)          | 5,76 | 1,99 | -0,32 | -0,04 |
| Eu posso levar as pessoas a fazerem o que eu quero (SP3)         | 5,93 | 2,10 | -0,41 | -0,08 |
| Frente as pessoas, meu ponto de vista tem muita influência (SP4) | 6,21 | 1,84 | -0,34 | 0,07  |
| Eu acho que tenho uma grande quantidade de poder (SP5)           | 5,40 | 2,23 | -0,23 | -0,44 |
| Minhas ideias e opiniões são sempre levadas em conta (SP6)       | 6,40 | 1,85 | -0,27 | -0,15 |
| Sou sempre capaz de fazer as coisas do meu jeito (SP7)           | 6,56 | 2,02 | -0,52 | 0,22  |
| Se eu quiser, eu tomo as decisões (SP8)                          | 6,49 | 2,26 | -0,31 | -0,39 |

Nota: \*\*Itens invertidos na tabulação.

Em relação às médias do construto autoavaliação de desempenho, a média geral foi de 7,32, demonstrando que a amostra pesquisada carrega uma tendência em concordar, de forma geral, com os itens da escala. A maior média foi 8,08 (AA2 - frequência nas aulas) e a menor foi 5,49, (AA7 - tempo dedicado ao estudo extraclasse), este foi o único indicador abaixo de 7,00.

No que concerne ao construto senso de poder, a média geral foi de 6,22, a menor média foi da variável SP5 (Eu acho que tenho uma grande quantidade de poder), com 5,40, e a maior foi da variável SP1 (Eu posso levar as pessoas a ouvirem o que eu digo), com 7,03. Os valores de assimetria e curtose não demonstraram grande variabilidade entre as variáveis e estão dentro do padrão admissível de +/- 1,0, conforme preconiza Hair, Anderson, Tatham e Black (2005). Como análise complementar buscou-se verificar se há diferenças de médias (Tabela 2) entre os construtos e os cursos investigados.

Tabela 2

*Comparação de médias entre os cursos*

|               | Proc. Estudos              | Proc. Testes               | A.A. Desempenho            | Senso de Poder             |
|---------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Administração | 4,93 (1,61)                | 3,20 (1,10)                | 7,29 (1,29)                | 6,20 (1,35)                |
| Contábeis     | 4,70 (1,80)                | 3,23 (1,14)                | 7,54 (1,23)                | 6,02 (1,50)                |
| Economia      | 5,16 (1,68)                | 3,22 (1,10)                | 7,11 (1,25)                | 6,11 (1,61)                |
| Marketing     | 5,76 (1,88)                | 3,30 (1,12)                | 6,76 (1,56)                | 6,70 (1,45)                |
| Turismo       | 4,45 (1,77)                | 3,25 (1,18)                | 7,91 (1,27)                | 6,24 (1,59)                |
|               | F(4,46); 6,66;<br>Sig=0,00 | F(4,46); 0,08;<br>Sig=0,98 | F(4,46); 7,81;<br>Sig=0,00 | F(4,46); 2,89;<br>Sig=0,02 |

Nota-se na Tabela 2, no que tange ao construto procrastinação em estudos, que o curso com maior média apresentada é o de Marketing (M=5,76), seguido do curso de Ciências Econômicas

( $M=5,16$ ), enquanto a menor média encontra-se no curso de Turismo ( $M=4,45$ ), seguido do curso de Ciências Contábeis ( $M=4,70$ ). No que concerne ao construto procrastinação em testes, os cursos ficaram com médias próximas, variando entre 3,20 e 3,29. Para o construto autoavaliação de desempenho, todos os cursos ficaram com média próxima de 7,00, sendo que o curso com maior média é o de Turismo ( $M=7,91$ ), seguido do curso de Ciências Contábeis ( $M=7,54$ ) e com menor média foi Marketing, com  $M=6,77$ . Em relação a variável moderadora, senso de poder, as médias oscilaram entre 6,03 e 6,70.

Para ampliar o entendimento dos resultados das médias das variáveis, realizou-se o teste ANOVA, o qual, segundo Field (2009), é utilizado para verificar se três ou mais médias populacionais são iguais. Verificou-se que há diferença entre grupos (cursos) para as variáveis senso de poder ( $F=2,8994$ ;  $Sig=0,022$ ), procrastinação nos estudos ( $F=6,669$ ;  $Sig=0,000$ ) e autoavaliação de desempenho ( $F=7,818$ ;  $Sig=0,000$ ). Na comparação de médias entre cada curso, utilizando o teste post hoc Tukey, verifica-se que há diferenças estatisticamente significativas entre Ciências Contábeis e Marketing para senso de poder ( $Sig=0,01$ ). Também verifica-se diferenças na variável procrastinação em estudos entre Marketing e os cursos de Ciências Contábeis ( $Sig=0,00$ ) e Turismo ( $Sig=0,00$ ). Na autoavaliação de desempenho, nota-se diferença do curso de Marketing em relação a Ciências Contábeis ( $Sig=0,00$ ) e Turismo ( $Sig=0,00$ ). Ainda sobre a autoavaliação, o curso de Turismo, além de diferenciar-se de Marketing, difere-se de Administração ( $Sig=0,047$ ) e Economia ( $Sig=0,00$ ). Os achados confirmam as evidências de Costa (2007) e Amaro (2014), que o comportamento procrastinatório e o desempenho podem variar em situações distintas, neste caso os cursos de graduação investigados.

Depreende-se dos dados descritivos que há indícios de que a procrastinação exerce influência negativa no desempenho acadêmico, uma vez que, os dados demonstraram que quanto maior o nível de procrastinação, menor é a autoavaliação de desempenho. Destaca-se a heterogeneidade dos valores de médias entre os cursos em relação às variáveis, sendo que o curso de Marketing apresenta-se como o mais distinto, com a maior procrastinação em estudos e a menor autoavaliação de desempenho.

### Análise Fatorial

A dimensionalidade da escala é demonstrada por meio dos resultados da análise fatorial exploratória, utilizando-se o método da análise dos componentes principais, pela medida de adequação amostral por meio do índice do teste KMO e a confiabilidade obtida pelo Alpha de Cronbach. A Análise Fatorial Exploratória (AFE) demonstra a estrutura das inter-relações (correlações) entre variáveis, definindo um conjunto de dimensões latentes comuns, chamadas de fatores (Hair *et al.*, 2005). No contexto deste estudo, a AFE foi utilizada para avaliar escalas com itens pré-existentes, propostas em pesquisas que precedem este estudo. Na Tabela 2 demonstram-se os resultados dos testes estatísticos relativos às escalas em estudo.

Tabela 3

#### *Análise Fatorial Exploratória*

| Construto                   | Variância Explicada | KMO   | Alpha de Cronbach |
|-----------------------------|---------------------|-------|-------------------|
| Procrastinação em estudos   | 52,94%              | 0,800 | 0,742             |
| Procrastinação em testes    |                     |       | 0,801             |
| Autoavaliação de desempenho | 50,54%              | 0,837 | 0,851             |
| Senso de poder              | 54,85%              | 0,880 | 0,879             |

Observa-se na Tabela 3, que as escalas comportaram-se de modo semelhante aos estudos originais com relação a dimensionalidade. No estudo de Costa (2007), as variáveis procrastinatórias

também foram aglutinadas em dois fatores. Nos estudos de Anderson, John e Keltner (2012) e Amaro (2014) o conjunto das variáveis foram representadas por um fator de extração, isto implica um pressuposto que existe unidimensionalidade entre as variáveis do instrumento de pesquisa. A AFE confirmou a dimensionalidade das escalas conforme os estudos de onde foram extraídas, sendo a procrastinação bidimensional na procrastinação em estudos diários (PE1 a PE5) e na procrastinação em estudos para testes (PT1 a PT5), conforme Costa (2007) e os demais construtos unidimensionais (Anderson, John, & Keltner, 2012; Amaro, 2014).

A respeito dos critérios de significância de cargas fatoriais, considera-se que as cargas maiores que +/-0,30 atingem o nível mínimo; as cargas de +/-0,40 são consideradas mais importantes; e as cargas de +/-0,50 ou maiores são consideradas de significância prática (Hair et al., 2005). Contudo, todos os carregamentos apresentaram cargas fatoriais acima de 0,50, indicando que a AFE é adequada. Em outras palavras, todos os construtos registraram um percentual de variância explicada superior a 50%, demonstrando a adequação das escalas para o contexto da pesquisa.

Em relação ao teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que mede o grau de correlação parcial entre as variáveis, este índice varia de 0 a 1, e pode ser interpretado da seguinte maneira: 0,80 ou acima, admirável; 0,70 ou acima, mediano; 0,60 ou acima, medíocre; 0,50 ou acima, ruim; e abaixo de 0,50, inaceitável (Hair et al., 2005). Nota-se que todos os indicadores ficaram acima de 0,80 (procrastinação 0,80, autoavaliação de desempenho 0,84 e senso de poder 0,88), portanto, a amostra é adequada à aplicação da análise fatorial.

Como critério de confiabilidade da escala foi utilizado o valor do Alpha de Cronbach. Nesta avaliação, Hair et al. (2005) consideram um alfa de 0,70 como mínimo aceitável, embora coeficientes de até 0,60 possam ser aceitos, dependendo dos objetivos da pesquisa. Neste indicador todos os índices foram superiores a 0,70 (procrastinação em testes 0,80, procrastinação em estudos 0,74, autoavaliação de desempenho 0,85 e senso de poder 0,88), indicando consistência interna dos itens (variáveis) de cada construto.

Por sua vez, a Análise Fatorial Confirmatória (AFC), conforme Hair et al. (2005), é utilizada para validação do modelo de mensuração de modo individual, por construto. Em geral, considera-se todas as relações determinadas a partir da fundamentação teórica, com a finalidade de verificar se as relações são suportadas pelos dados conforme os objetivos da pesquisa. Na Tabela 4 são apresentadas a confiabilidade composta e a variância média extraída (AVE) de cada indicador dos construtos utilizados. O valor recomendável para a confiabilidade é de 0,70 e de 0,50 para a variância extraída, cujas estimativas servem para avaliar se os indicadores especificados são suficientes para representar as variáveis latentes (Hair et al., 2005).

Tabela 4

*Análise Fatorial Confirmatória*

| Construto                   | Confiabilidade Composta | Variância Extraída |
|-----------------------------|-------------------------|--------------------|
| Procrastinação em estudos   | 0,81                    | 0,46               |
| Procrastinação em testes    | 0,74                    | 0,37               |
| Autoavaliação de desempenho | 0,85                    | 0,50               |
| Senso de poder              | 0,88                    | 0,49               |

*Nota:* CMIN/DF=3,115; NFI=0,837; IFI=0,883; CFI=0,883; RMSEA=0,067.

Na Tabela 4, verificam-se os resultados da Análise Fatorial Confirmatória contendo os quatro construtos e os 26 indicadores da pesquisa. As medidas de ajustamento alcançaram alguns índices aceitáveis (CMIN/DF=3,115 e RMSEA=0,067) e outros próximos de serem aceitáveis, porém não ignoráveis (NFI=0,837; IFI=0,883; CFI=0,883), já que para estes valores o índice ideal

seria 0,9, conforme Hair et al. (2005). Em relação a confiabilidade composta, todos os construtos obtiveram valores acima do índice ideal ( $>0,7$ ). Já a variância extraída, em alguns construtos, o valor foi próximo do ideal ( $>0,5$ ). No geral, os índices que ficaram próximos ao valor ideal podem ser considerados uma limitação do estudo, porém não eliminam a validade do modelo.

Em complementariedade, para assegurar a validade discriminante no modelo, a Tabela 5 demonstra os valores das correlações (diagonal inferior) e dos quadrados das correlações (diagonal superior). Na análise discriminante, a correlação entre as variáveis deve ser inferior a 0,95 e o quadrado da correlação das variáveis deve ser inferior aos índices de AVE (Hair et al., 2005).

Tabela 5  
*Validade discriminante*

|                                 | 1      | 2      | 3     | 4     |
|---------------------------------|--------|--------|-------|-------|
| Procrastinação em estudos (1)   |        | 0,029  | 0,460 | 0,006 |
| Procrastinação em testes (2)    | 0,170  |        | 0,029 | 0,005 |
| Autoavaliação de desempenho (3) | -0,678 | -0,169 |       | 0,018 |
| Senso de poder (4)              | -0,076 | -0,074 | 0,136 |       |
| AVE                             | 0,460  | 0,370  | 0,500 | 0,490 |

Considerando os critérios de análise é possível observar que todos os construtos obedecem aos limites dispostos. De acordo com o objetivo da pesquisa, segue-se com o teste das hipóteses utilizando a técnica de modelagem de equações estruturais.

### Testes do Modelo Estrutural e Hipóteses do Estudo

O uso da técnica de modelagem de equações estruturais, conforme Hair et al. (2005), justifica-se quando se quer incorporar variáveis latentes na análise, bem como quando se estabelece relações de dependência e independência. Conforme os autores, uma variável latente não pode ser diretamente medida, mas pode ser representada por uma ou mais variáveis. Nesta pesquisa têm-se como variáveis latentes os construtos da procrastinação (procrastinação em estudos diários e procrastinação em estudos para teste). A relação causal dessas variáveis se dá com o construto endógeno ou variável dependente (Hair et al., 2005). O construto endógeno é composto pelas oito variáveis da autoavaliação de desempenho dos discentes, propostas por Amaro (2014). O modelo estrutural está ilustrado na Figura 1, com os respectivos coeficientes padronizados de regressão.



Figura 1. Modelo proposto com registro dos coeficientes padronizados de regressão

Nota: \*Sig<0,05; CMIN/DF=3,462; NFI=0,815; IFI=0,861; CFI=0,86; RMSEA=0,073.

Os índices de ajustamento do modelo demonstram um resultado aceitável e satisfatório de acordo com os parâmetros estabelecidos por Hair et al. (2005). Conforme os resultados da modelagem, pode-se afirmar que há influência negativa e significativa da procrastinação acadêmica na autoavaliação de desempenho discente com um  $\beta = -0,822$  ( $p = 0,002$ ), assim aceita-se a hipótese H1.

Os resultados encontrados corroboram o consenso literário, em diversas áreas do conhecimento, sobre as consequências negativas da procrastinação para o desempenho acadêmico. Para Ferrari e Tice (2000), os indivíduos não procrastinadores têm sido associados à elevada eficiência, produtividade e desempenho superior. Costa (2007) encontrou uma relação inversa entre procrastinação e perfil auto regulatório e desempenho dos estudantes nas notas de Português e Matemática. Os resultados ainda reforçam os da pesquisa de Ribeiro et al. (2014), pois alunos com níveis de procrastinação elevada tendem a ter o seu desempenho acadêmico reduzido. Sampaio, Polydoro e Rosário (2012) argumentam que aqueles que procrastinam podem prejudicar o próprio desempenho e, conseqüentemente, a qualidade de seu aprendizado. Sampaio e Bariani (2011) também destacaram que o comportamento procrastinador pode prejudicar o desempenho acadêmico do estudante. Os achados de Rothblum, Solomon e Murakami (1986) revelaram que 40% dos estudantes relatam algum nível de procrastinação e que este está relacionado negativamente com a média das notas.

Para testar o efeito moderador do senso de poder, o modelo foi analisado a partir da técnica de multigrupos em equações estruturais.

Tabela 6

*Efeito moderador do senso de poder*

|                                   | Baixo Senso de Poder Pessoal  | Alto Senso de Poder Pessoal   |
|-----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Procrastinação → AA de desempenho | $\beta = -0,780$ (Sig. 0,003) | $\beta = -0,857$ (Sig. 0,292) |

Nota: CMIN/DF=2,434; NFI=0,830; IFI=0,892; CFI=0,891; RMSEA=0,055.

De acordo com os dados da Tabela 6 confirma-se a hipótese H2, há influência negativa e significativa da procrastinação acadêmica no desempenho discente de Ensino Superior apenas entre os acadêmicos com baixo senso de poder. Nota-se que o valor de significância é inferior à 0,05 apenas na condição de baixo senso de poder, ou seja, nesta mesma condição, o valor negativo da influência da procrastinação na autoavaliação de desempenho é elevado, alcançando um índice de regressão de -0,780, indicando que a procrastinação tem um poder de explicação de 78% do desempenho acadêmico para os discentes com baixo senso de poder.

Estes resultados confirmam o que outros estudos argumentam sobre o papel do senso de poder nos processos cognitivos e comportamentos. O poder é uma propriedade ou estado psicológico do indivíduo que influencia qualquer construto mental acessível (Brinol, Petty, & Valle, 2008; Galinsky, Gruenfeld, & Magee, 2003; Galinsky et al., 2008; Rucker & Galinsky, 2008). Anderson, John e Keltner (2012) afirmam que o foco na valorização, perseguição e alcance das próprias metas e a baixa influência de contextos externos permitem aos indivíduos com alto senso de poder reduzirem a tendência a procrastinação e, conseqüentemente, obterem um desempenho superior nos estudos. Com base nesses autores, o engajamento destes sujeitos na realização de tarefas que envolvem planejamento e que possuem objetivos traçados é outra justificativa para que sujeitos com mais poder procrastinem menos e alcancem resultados melhores. Ainda, o controle dos próprios resultados e a sensação de liberdade para a tomada de decisão gerada pelo sentimento de otimismo, autoconfiança e baixa dependência de outras pessoas leva os indivíduos com senso de

poder a não adiarem suas tarefas, além de obterem um desempenho mais satisfatório no desenvolvimento de tarefas e, por consequência, no alcance de suas metas. Além destes aspectos, Galinsky, Gruenfeld e Magee (2003) destacam que a posse de poder pessoal leva à realização de ações sem interferência ambiental ou social, o que permite aos indivíduos alcançarem mais adequadamente suas metas.

## **Considerações Finais**

O presente estudo objetivou verificar a influência da procrastinação no desempenho acadêmico, considerando como variável moderadora o senso de poder. Os resultados das estatísticas descritivas demonstraram que não houve dispersão de médias e que os valores de assimetria e curtose encontram-se dentro dos padrões estatísticos aceitáveis. No que tange ao teste ANOVA, nota-se que existem diferenças de médias entre os cursos para as variáveis de senso de poder, procrastinação nos estudos e autoavaliação de desempenho. Para as análises multivariadas, no que tange à análise fatorial exploratória e confirmatória, os testes indicaram que as relações são suportadas pelos dados conforme os objetivos da pesquisa.

Como principais resultados da aplicação da modelagem de equações estruturais, identificou-se um poder de explicação de 82% da relação direta entre procrastinação e desempenho acadêmico e de 78% para a relação moderada pelo senso de poder. Os testes do modelo estrutural indicaram que há influência negativa da procrastinação no desempenho acadêmico dos alunos em relação aos estudos diários e estudos para realização de testes (H1). Verificou-se ainda que esta influência negativa ocorre somente entre aqueles discentes que possuem baixo senso de poder (H2).

Conclui-se com base nos resultados da pesquisa, que na amostra pesquisada há uma influência negativa e significativa da procrastinação no desempenho dos discentes de Ensino Superior respondentes da pesquisa e que esta relação só pode ser confirmada nos estudantes com baixo senso de poder. No entanto, os resultados desta pesquisa devem ser analisados com parcimônia, dadas as limitações impostas pela estratégia de pesquisa adotada.

Este estudo traz duas contribuições teóricas importantes para pesquisas sobre procrastinação. Primeiro, reforça os achados de estudos anteriores que constataram influência negativa da procrastinação no desempenho acadêmico. Segundo, evidencia as condições limitantes de aplicação desta relação teórica, pois a ocorrência do efeito somente foi observada entre sujeitos com baixo senso de poder, o que enseja pesquisas adicionais para explorar as condições limitantes.

Na perspectiva prática, os resultados desta pesquisa podem auxiliar na definição das estratégias educacionais de instituições de Ensino Superior e na gestão de assuntos didáticos dos cursos de graduação. Gestores e educadores de universidades devem estar atentos especialmente à realidade de alunos que possuem baixo senso de poder e, por consequência, alta procrastinação, seja em estudos e/ou em testes, estudantes nestas condições podem obter um desempenho acadêmico abaixo do esperado.

Recomenda-se a replicação desta pesquisa em instituições de Ensino Superior de outras regiões do país, públicas ou privadas, afim de verificar se há influência dessas variáveis no desempenho acadêmico de seus alunos. Em futuras pesquisas podem ser incluídas novas variáveis, por exemplo, aspectos motivacionais dos acadêmicos, com o intuito de explorar as condições limitantes de aplicação da relação teórica investigada. O desenvolvimento mais sistemático e a aplicação em públicos distintos pode constituir-se em interessante campo de pesquisa, com vistas a aumentar as evidências empíricas relativas à influência da procrastinação no desempenho acadêmico dos discentes.



## Referências

- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2007). I can start that JME manuscript next week, can't I? The task characteristics behind why faculty procrastinate. *Journal of Marketing Education*, 29(2), 97-110. <https://doi.org/10.1177/0273475307302012>
- Amaro, H. D. (2014). *Influência de fatores contingenciais no desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis de IFES*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/35364>
- Anderson, C., John, O. P., & Keltner, D. (2012). The personal sense of power. *Journal of Personality*, 80(2), 313-344. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00734.x>
- Baptista, A. S. (2013) *Procrastinação para o estudo e autoeficácia acadêmica em alunos do 3º Ciclo e Ensino Secundário: relação com o rendimento escolar e o nível socioeconômico*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal. <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/2793>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217. <https://doi.org/10.1080/00050068808255605>
- Botti, S., & Inesi, M. E. (2011). Power and choice: a compensatory theory of control. *Advances in Consumer Research*, 38(1), 1015-1019. <http://acrwebsite.org/volumes/15894/volumes/v38/NA-38>
- Braga, D. B., Franco, L. R. H. R. (2004). Revolucionando as técnicas de aprendizagem da engenharia com o EAD. *Proceedings of World Congress on Engineering and Technology Education*, São Paulo, SP, Brasil, [s.n.], 1083-1087. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000259&pid=S0104-4036201400030000400011&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000259&pid=S0104-4036201400030000400011&lng=pt)
- Brinol, P., Petty, R., & Valle, C. (2008). The validating effects of power: implications for consumer persuasion. *Advances in Consumer Research*, 35(1), 195-196. <http://acrwebsite.org/volumes/13339/volumes/v35/NA-35>
- Bunker, M., & Ball, A. D. (2009). Consequences of customer powerlessness: Secondary control. *Journal of Consumer Behaviour*, 8(5), 268-283. <https://doi.org/10.1002/cb.287>
- Burka, J., & Yuen, L. (1991). *Procrastinação*. São Paulo: Nobel.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83. <https://doi.org/10.1177/109442810141004>
- Costa, M. (2007). *Procrastinação, auto-regulação e gênero*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Braga, Portugal. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6961>
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2013). *Estatística sem matemática para psicologia*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Procrastinators lack a broad action perspective. *European Journal of Personality*, 14(2), 121-140.
- Dubois, D., Rucker, D., & Galinsky, A. D. (2011). Power and spending on oneself versus others: from psychological to economic value. *Advances in Consumer Research*, 38(1), 184-186. <http://acrwebsite.org/volumes/15891/volumes/v38/NA-38>
- Dunbar, N. E. (2000). *Explication and initial test of dyadic power theory*. Tese de Doutorado, University of Arizona, Arizona, Estados Unidos.

- <http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/298725>
- Dunbar, N. E., & Burgoon, J. K. (2005). Perceptions of power and interactional dominance in interpersonal relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(2), 207-233. <https://doi.org/10.1177/0265407505050944>
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination: Or how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. California: Institute for Rational Living.
- Emerson, R. M. (1962). Power dependence relations. *American Sociological Review*, 27(1), 31-41. <https://doi.org/10.2307/2089716>
- Enumo, S. R. F., & Kerbauy, R. R. (1999). Procrastinação: descrição de comportamentos de estudantes e transeuntes de uma capital brasileira. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1(2), 125-133. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-55451999000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55451999000200003)
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 1-6. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2005-03779-001>
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in personality*, 34(1), 73-83. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261>
- Field, A. (2009). *Descobrimos estatística usando SPSS* (2 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Fiske, S. T., & Berdahl, J. (2007). Social Power. In: Kruglanski, A.W., & Higgins, E. T. (orgs.) *Social psychology: Handbook of basic principles*, (pp. 678-692). New York: The Guilford Press.
- Fournier, S., & Alvarez, C. (2013). Relating badly to brands: Theorizing the negatives in consumer-brand relationships. *Journal of Consumer Psychology*, 23(2), 253-264. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2013.01.004>
- French Jr, J. R. (1956). A formal theory of social power. *Psychological Review*, 63(3), 181-194. <https://doi.org/10.1037/h0046123>
- Galinsky, A. D., Gruenfeld, D. H., & Magee, J. C. (2003). From power to action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 453-466. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.3.453>
- Galinsky, A. D., Magee, J. C., Gruenfeld, D. H., Whitson, J. A., & Liljenquist, K. A. (2008). Power reduces the press of the situation: implications for creativity, conformity, and dissonance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(6), 1450-1466. <https://doi.org/10.1037/a0012633>
- Grimes, A. J. (1978). Authority, power, influence and social control: A theoretical synthesis. *Academy of Management Review*, 3(4), 724-735. <https://doi.org/10.2307/257928>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados* (5 ed.). São Paulo: Bookman.
- Jimenez, M. (2000) *Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Infancia y sociedad*. Universidad de Alicante, [S.l.], 24, 21-48
- Keltner, D., Van Kleef, G. A., Chen, S., & Kraus, M. W. (2008). A reciprocal influence model of social power: Emerging principles and lines of inquiry. *Advances in Experimental Social Psychology*, 40(1), 151-192. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(07\)00003-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(07)00003-2)
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 153-166.
- Kraus, M. W., Chen, S., & Keltner, D. (2011). The power to be me: Power elevates self-concept consistency and authenticity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(5), 974-980. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.03.017>

- Lammers, J., Gordijn, E. H., & Otten, S. (2008). Looking through the eyes of the powerful. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(5), 1229-1238. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.03.015>
- Lammers, J., Stoker, J. I., & Stapel, D. A. (2009). Differentiating social and personal power: Opposite effects on stereotyping, but parallel effects on behavioral approach tendencies. *Psychological Science*, 20(12), 1543-1548. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02479.x>
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474-495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Magalhães, F. A. C., & Andrade, J. X. (2006) Exame vestibular, características demográficas e desempenho na universidade: em busca de fatores preditivos. *Anais do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade*, São Paulo, SP, Brasil, 6. <http://www.congressousp.fipecafi.org/anais/artigos62006/555.pdf>
- Malkoc, S. A. (2012). Power and decision making: exploring the processes and nuances. *Advances in Consumer Research*, 40(1), 303-307. <http://acrwebsite.org/volumes/1510958/volumes/v40/NA-40>
- Malkoc, S., & Duguid, M. (2012). Not all power is created equal: role of social and personal power in decision making. *Advances in Consumer Research*, 40(1), 1-37. <http://acrwebsite.org/volumes/1013063/volumes/v40/NA-40>
- Manstead, A. S., & Fischer, A. H. (2000). Emotion regulation in full. *Psychological Inquiry*, 11(3), 188-191. <http://www.jstor.org/stable/1449801>
- Milgram, N. N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297-316. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00044-0)
- Munhoz, A. M. H. (2004) *Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000321212>
- Overbeck, J. R. (2010). Concepts and historical perspectives on power. In A. Guinote, & T., K. Vescio (Orgs.), *The social psychology of power*, (pp. 19-45). New York: The Guilford Press.
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21(1), 73-75. <https://doi.org/10.1080/0140672980210107>
- Owens, A. M., & Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12(4) 869-887.
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J., & Reid, P. A. (2002). Parenting and procrastination: gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 33(2), 271-285. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00151-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00151-9)
- Ribeiro, F., Avelino, B. C., Colauto, R. D., & Casa Nova, S. P. C. (2014). Comportamento procrastinador e desempenho acadêmico de estudantes do curso de ciências contábeis. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 7(3), 386-406. <https://doi.org/10.14392/asaa.2014070304>
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Rozental, A., Forsström, D., Nilsson, S., Rizzo, A., & Carlbring, P. (2014). Group versus Internet-based cognitive-behavioral therapy for procrastination: Study protocol for a randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 1(2), 84-89. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2014.05.005>
- Rucker, D. D., & Galinsky, A. D. (2008). Desire to acquire: Powerlessness and compensatory consumption. *Journal of Consumer Research*, 35(2), 257-267. <https://doi.org/10.1086/588569>

- Sampaio, R. K. N. (2011). *Procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas, Campinas, SP, Brasil. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000840358>
- Sampaio, R. K. N., & Bariani, I. C. D. (2011). Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(2), 242-262. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2011v2n2p242>
- Sampaio, R. K. N., Polydoro, S. A. J., & Rosário, P. S. L. D. F. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, 42(1), 119-142. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2151>
- Sauer, P. L., & Dick, A. (1993). Using moderator variables in structural equation models. *Advances in Consumer Research*, 20(1), 637-640. <http://acrwebsite.org/volumes/7532/volumes/v20/NA-20>
- Schouwenburg, H. (2004) Procrastination in academic settings: general introduction. In Schouwenburg, H., Lay, C., Timothy, P., & Ferrari, J. (Orgs.). *Counseling the procrastinator in academic settings*, (pp. 3-18). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10808-001>
- Silva, A. L., Simão, A. M. V., & Sá, I. (2004). A autoregulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *Inter Meio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, 10(19), 58-74. <http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/179>
- Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 115-128. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.005>
- Smith, P. K., Jostmann, N. B., Galinsky, A. D., & Van Dijk, W. W. (2008). Lacking power impairs executive functions. *Psychological Science*, 19(5), 441-447. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02107.x>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Thakkar, N. (2009). Why procrastinate: an investigation of the root causes behind procrastination. *Lethbridge Undergraduate Research Journal*, 4(2), 1-12. <http://hdl.handle.net/10133/1241>
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6) 454-458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Touron, J. (1984) *Factores del rendimiento académico en la Universidad*. Pamplona: EUNSA.
- Tuckman, B. W. (1998). Using tests as an incentive to motivate procrastinators to study. *The Journal of Experimental Education*, 66(2), 141-147. <https://doi.org/10.1080/00220979809601400>
- Tuckman, B. W. (2007). The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes. *Computers & Education*, 49(2), 414-422. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.10.002>
- Vieira, V. A. (2009). Moderação, mediação, moderadora-mediadora e efeitos indiretos em modelagem de equações estruturais: uma aplicação no modelo de desconformação de expectativas. *Revista de Administração da USP*, 44(1), 17-33.
- Zarick, L. M., & Stonebraker, R. (2009). I'll do it tomorrow: the logic of procrastination. *College Teaching*, 57(4), 211-215. <https://doi.org/10.1080/87567550903218687>

Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key sub processes. *Contemporary Educational Psychology*, 16(3), 307-313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)

## Sobre os Autores

### Elder Semprebon

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

elder.semprebon@gmail.com

Doutor em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPR (PPGADM/UFPR). Atualmente é professor da Escola de Administração da UFPR.

### Hugo Dias Amaro

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

hugo.amaro@pucpr.br

Doutorando em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPAD/PUCPR). Atualmente é professor da Escola de Negócios da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

### Ilse Maria Beuren

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

ilse.beuren@gmail.com

Doutora em Controladoria e Contabilidade pela FEA/USP. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 25 Número 20

6 de março de 2017

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa\_aape.

---

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),  
**Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**

Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo**

Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez,**

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra**

Universidad de Granada, España

**Mónica Pini**

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Luis Ramírez Romero**

Universidad Autónoma de Sonora, México

**Paula Razquin**

Universidad de San Andrés, Argentina

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé,**

Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Juan Carlos Tedesco**

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** OISE, University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Susan L. Robertson** Bristol University, UK

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** College of the Holy Cross

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University