



PRÓ-REITORIA DE PÓS - GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE

PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM PSICOLOGIA

MESTRADO EM PSICOLOGIA

**AUTOLIDERANÇA E SUA INFLUÊNCIA NA RELAÇÃO ENTRE  
SUPORTE E PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA**

**TAIS GUEDES DE MELO E ALVIM**

**Goiânia, Março de 2018.**

# **AUTOLIDERANÇA E SUA INFLUÊNCIA NA RELAÇÃO ENTRE SUPORTE E PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em Psicologia, como requisito parcial para obtenção do título Nível Mestrado. Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helenides Mendonça. Linha de Pesquisa: Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações.

**Goiânia, Março de 2018.**

Dedico esta pesquisa aos meus pais, ao meu querido esposo, à minha amada filha, aos meus príncipes e princesa e a todos os estudantes universitários, que anseiam por melhores resultados. Ainda viveremos uma época, na qual teremos profundo autoconhecimento e recursos necessários para o nosso desenvolvimento.

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente a Deus, pela sua maravilhosa vontade em minha vida, oportunizando-me tantas bênçãos para a concretização deste mestrado, do ingresso à finalização. Reconheço a sua grande ação em todos os detalhes e sua infinita bondade e amor no processo deste estudo.

Aos meus pais, Rubens e Regina, agradeço o cuidado, amor e dedicação que sempre tiveram comigo. Acompanharam todos os meus desafios e todas as minhas vitórias. Nunca terei como retribuir tudo o que fizeram, a gratidão é infinita! O amor pelo aprendizado é fruto do intenso esforço de vocês por mim ao longo da vida, garantindo a minha dedicação à carreira acadêmica. E, agora, sou mestre!

Ao meu querido esposo, faltam-me palavras para expressar a minha profunda gratidão. Sabes muito bem que jamais teria conseguido chegar até aqui, se não fosse pelo seu apoio em todos os momentos de mestranda. Nessa etapa de tanto estudos, sonhamos e lutamos, fomos verdadeiros guerreiros, para que um sonho distante se tornasse realidade. Amor, esse título é nosso! Sou grata pelo seu amor, paciência, cuidado e pela sua presença plena em minha vida!

À minha filha, Ana Gabriela, muito obrigada pela parceria nessa jornada. Parafraçando a professora Helenides, cursou um mestrado juntamente com a mãe. Muito grata por ser a minha “companheirinha” de todas as horas, nas aulas, nos lanches, nas noites em claro, nos meus desafios e nas nossas vitórias. És uma grande fonte de inspiração para mim, continuaremos, nesta jornada, fortes e guerreiras. Agradecida pela compreensão nas diversas vezes que estive ausente, mas tudo valeu muito a pena!

Aos meus príncipes, Lucas e Luiz Eduardo e à minha princesa Ana Luiza, reconheço o carinho, auxílio e companheirismo. Foram grandes testemunhas deste grande esforço. A

nossa família é o nosso bem maior, creio que iremos muito longe, sempre juntos, com muito amor e perseverança.

Aos meus irmãos e cunhados, agradecida pela compreensão pela ausência nos vários finais de semana e reuniões de família. Sempre contei com o amor, empatia e carinhos de todos.

À minha amada tia Maia, sem você jamais chegaria até aqui. Obrigada por acreditar nos meus sonhos e me apoiar em tudo o que preciso. Espero poder recompensá-la por todo amor, carinho e disponibilidade que sempre dedicou a mim.

Às minhas amigas do coração, Wiviane, Shirley, Mariana, Cecília e Werianny, que foram grandes incentivadoras neste momento mestranda. Gratidão pelo carinho e pelos momentos de conversas que tivemos e, também, pela compreensão nas ausências.

À minha querida orientadora, professora Dr<sup>a</sup>. Helenides Mendonça, muito grata pelos diversos momentos de ensinamentos, motivação, carinho e dedicação por mim. A sua competência e maestria, na condução de todas as demandas, foram essenciais para o desenvolvimento do mestrado. E, assim, seguiremos em direção ao doutorado.

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa em Psicologia Organizacional e do Trabalho - GEPOT, pela amizade, companheirismo e compartilhamentos de aprendizados.

Aos professores Dr. Cristiano Coelho, Dr. Lauro Nalini e em especial ao professor especialista na temática procrastinação Dr. Valdiney Gouveia, por me honrarem com sua valiosa participação na banca de defesa dessa dissertação e contribuírem para o enriquecimento deste estudo.

À Martha Diniz, secretária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-GO, pela sua prestatividade de sempre e pelo carinho.

## Ficha de Avaliação

Alvim, T.G.M. (2018). *Autoliderança e sua influência na relação entre suporte e procrastinação acadêmica*. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Helenides Mendonça.

Esta Dissertação foi submetida à banca examinadora:

---

Profa. Dra Helenides Mendonça  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Presidente da banca

---

Prof. Dr. Valdiney Veloso Gouveia  
Universidade Federal da Paraíba  
Membro convidado externo

---

Prof. Dr. Lauro Nalini  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Membro interno convidado

---

Prof. Dr. Cristiano Coelho  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Membro Suplente

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	<b>11</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>13</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>ESTUDO 1 – PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA: ANTECEDENTES E CONSEQUENTES</b> .....	<b>18</b>
Resumo.....	18
Abstract.....	18
Introdução.....	19
Aporte teórico: procrastinação.....	21
Procrastinação e suas medidas.....	23
Antecedentes psicológicos da procrastinação.....	27
Consequentes psicológicos da procrastinação.....	30
Considerações Finais.....	31
<b>ESTUDO 2 – AUTOLIDERANÇA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA</b> .....	<b>33</b>
Resumo.....	33
Abstract.....	33
Introdução.....	34
Método.....	40
Resultados e discussão.....	42
Considerações Finais.....	47
<b>ESTUDO 3 – O PODER MEDIACIONAL DA AUTOLIDERANÇA NA RELAÇÃO ENTRE SUPORTE E PROCRASTINAÇÃO</b> .....	<b>48</b>
Resumo.....	48
Abstract.....	48

Introdução.....	49
Suporte do ambiente e procrastinação acadêmica.....	53
Suporte do ambiente e autoliderança.....	55
Autoliderança e procrastinação acadêmica .....	57
O efeito mediador da autoliderança na relação entre suporte e procrastinação acadêmica .	61
Método .....	63
Participantes .....	63
Procedimentos .....	63
Instrumentos.....	64
Resultados .....	66
Modelo de mediação .....	66
Estatísticas descritivas.....	66
Teste de hipóteses .....	67
Discussão.....	69
Limitações e futuras pesquisas .....	70
Implicações práticas .....	71
Considerações Finais.....	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO .....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE 1 - TCLE .....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA .....</b>	<b>93</b>

## **LISTA DE TABELAS**

### **Estudo 1**

Tabela 1. Publicações encontradas, selecionadas e excluídas nas bases de dados.....	42
---	----

### **Estudo 2**

Tabela 1. Estatística descritiva, médias, desvios-padrão e correlações.....	67
Tabela 2. Efeito direto e indireto de suporte do ambiente na procrastinação acadêmica .....	68

## **LISTA DE FIGURAS**

### **Estudo 3**

Figura 1. Modelo conceitual hipotético..... 52

## RESUMO

Procrastinação consiste no adiamento de tarefas, atividades ou tomadas de decisões e atinge uma grande parcela de estudantes e trabalhadores. Observando esse contexto, esta dissertação teve como objetivo principal investigar a procrastinação acadêmica, assim como analisar de que forma o suporte do ambiente e autoliderança podem contribuir para essa compreensão. Foram realizados três estudos – dois teóricos e um empírico –, tendo como modelo teórico a teoria social cognitiva (Bandura, 1991). No primeiro artigo, foi realizada uma análise dos principais referenciais teóricos da procrastinação acadêmica, observando as variáveis antecedentes e consequentes. Após análise dos achados, observou-se que procrastinação tem sido estudada em diversas perspectivas, entretanto percebeu-se uma lacuna científica nas produções nacionais e internacionais que relacionem as variáveis relativas ao suporte do ambiente e procrastinação, evidenciando um amplo campo de investigação. O segundo artigo verificou, por meio de uma revisão sistemática da literatura, como o construto autoliderança foi estudado pela comunidade científica no período entre 2006 a 2016. Os resultados demonstraram que, apesar dos estudos terem foco em um tema comum, a forma de avaliação do construto é distinta nos estudos selecionados. Desta forma, ressaltou-se a importância do desenvolvimento de mais pesquisas com foco nesta temática, utilizando instrumentos específicos, validados em diferentes países. E, por fim, o terceiro artigo, objetivou ampliar a compreensão da relação entre suporte do ambiente e procrastinação acadêmica com a influência das estratégias de autoliderança focadas no comportamento. De acordo com os resultados, essa influência pode ser direta e indireta, quando é moldada pela autoliderança. Os achados da pesquisa sugerem que a relação entre suporte do ambiente e procrastinação acadêmica é melhor explicada através das estratégias de autoliderança focadas no comportamento. Evidencia-se que a utilização da análise de mediação se apresentou como

um recurso de suma importância, visto que somente assim foi possível verificar com mais clareza de que forma as estratégias de autoliderança focadas no comportamento, na condição de variável mediadora, influenciam na direção ou intensidade da relação entre suporte do ambiente e procrastinação acadêmica.

**Palavras-chave:** suporte do ambiente; procrastinação acadêmica; autoliderança.

## ABSTRACT

Procrastination is the postponement of tasks, activities or decision-making and reaches a large portion of students and workers. Looking at this context, this dissertation had as main objective to investigate academic procrastination, as well as to analyze how the support of the environment and self-leadership can contribute to this understanding. Three studies were carried out - two theorists and one empirical one -, having as theoretical model the social cognitive theory (Bandura, 1991). In the first article, an analysis was made of the main theoretical references of academic procrastination, observing the antecedent and consequent variables. After analysis of the findings, it was observed that procrastination has been studied in several perspectives, but a scientific gap in the national and international productions that related the variables related to environmental support and procrastination, evidencing a wide field of investigation, was noticed. The second article verified, through a systematic review of the literature, how the self-leadership construct was studied by the scientific community in the period between 2006 and 2016. The results showed that although the studies focused on a common theme, construct is distinct in selected studies. In this way, it was emphasized the importance of developing more research focused on this theme, using specific instruments, validated in different countries. Finally, the third article aimed to broaden the understanding of the relationship between environmental support and academic procrastination with the influence of self-directed strategies focused on behavior. According to the results, this influence can be direct and indirect, when it is shaped by self-leadership. The research findings suggest that the relationship between environmental support and academic procrastination is best explained through behavioral self-leadership strategies. It is evident that the use of mediation analysis was presented as a very important resource, since only then was it possible to verify with more clarity how self-directed strategies focused on behavior, as

mediator variable, influence the direction or intensity of the relationship between environmental support and academic procrastination.

**Keywords:** environment support; academic procrastination; self-leadership.

## APRESENTAÇÃO

A procrastinação apresenta-se como integrante da rotina de muitos brasileiros, especialmente, no contexto universitário, estimando um percentual de 95% (O'Brien, 2002; Geara, Hauck Filho & Teixeira, 2017). Entretanto, este comportamento ocorre em diversas atividades, como por exemplo, fazer as compras de Natal atrasadas, adquirir materiais escolares na véspera ou após o início da aula (Conceição, 2011).

A palavra procrastinar vem do Latim, na qual, “*pro*” significa para diante, adiante ou em favor de e “*crastinus*”, quer dizer do amanhã. Foi Edward Hall (1548) que apresentou sua primeira definição no livro *Chronicle (The union of the two noble and illustre famelies of Lancestre and Yorke)*. Trata-se de comportamentos que implicam atrasos nos inícios ou términos de tarefas ou tomadas de decisões, com prazos estabelecidos pela própria pessoa ou por terceiros (Dewitte & Lens, 2000; Ferrari et al., 1997; Ferrari, Johnson & Mccown, 1995; Harris & Sutton, 1983).

Mesmo que a procrastinação afete 01 em cada 04 adultos e tem aumentado continuamente em toda população, a escassez de pesquisas ainda é surpreendente (Ferrari, 1994). Contudo, este fenômeno, de tamanha abrangência na população mundial, ainda não despertou o interesse da comunidade científica nacional e internacional. A explicação para este desinteresse reporta-se por ser intrínseca ao cotidiano de milhares de pessoas, tornando-se comum e raramente digna de ser objeto de estudo (Costa, 2007).

Para, além disto, alguns estudiosos consideraram que a maioria da comunidade científica tem característica comum de pontualidade. Portanto, demonstraram, ao longo do tempo, pouco interesse ou empatia com esta temática, que abrange pessoas que não conseguem cumprir prazos (Costa, 2007).

Atribui-se a expansão da procrastinação à imprensa que, por meio da publicação de artigos, tentou esclarecer as ávidas perguntas dos leitores. E, para que estas fossem

esclarecidas com consistências e propriedades, direcionou suas investigações para o campo científico. Assim, os cientistas começaram a ser questionados para explicarem este fenômeno. Além disto, o fenômeno também pode ser atribuído à evolução tecnológica e aos constrangimentos temporais crescentes, sobretudo, associados a prazos temporais restritos (Costa, 2007).

A psicologia, a partir da década de 1980, passou a estudá-la, caracterizando-a como adiamento voluntário de uma atividade pretendida, mesmo que fosse necessária ou importante para o procrastinador e ainda apresentasse consequências negativas, decorrentes da sua postergação da tarefa (Klingsieck, 2013). Mesmo assim, o ato de procrastinar não corresponde ao ócio do indivíduo, mas ocorre sem motivos de maior relevância que o impeça de realizar o que pretendia (Costa, 2007; Klingsieck, 2013; Schouwenburg, 2004).

Destarte, a procrastinação é um fenômeno humano que intriga muitos pesquisadores, ou seja, um dos campos de estudo que ainda precisa ser amplamente explorado. Sobretudo, as pesquisas existentes apresentam que o suporte do professor e o ambiente associam-se ao comportamento procrastinador do aluno (Palma; Franco & Kataoka, 2013). Para, além disto, demonstram que existe correlação com a autorregulação e autoeficácia.

Diante desta perspectiva, a presente pesquisa objetiva a avaliação da procrastinação acadêmica relacionada à autoliderança, uma vertente pouco explorada no campo científico. Este aspecto representa a capacidade de melhor desempenho através do processo abrangente de autoinfluência, que envolve estratégias comportamentais específicas.

Estas estratégias auxiliam na definição do que fazer (por exemplo, determinando padrões e objetivos), porque fazer (por exemplo, análise estratégica) e como fazer (por exemplo, implementação estratégica) (Neck; Manz & Houghton, 2016).

Portanto, a presente pesquisa se propõe responder as seguintes questões empíricas:

- Como o suporte do ambiente pode influenciar o comportamento de procrastinação acadêmica?
- Como a autoliderança medeia a relação entre suporte do ambiente e a procrastinação acadêmica?

Este estudo intenciona analisar o poder mediacional da autoliderança na relação entre suporte do ambiente e procrastinação acadêmica. Para tanto, estrutura-se em três artigos. O primeiro apresenta os principais referenciais teóricos sobre as variáveis pesquisadas, objetivando analisar os antecedentes e consequentes da procrastinação acadêmica. O segundo artigo verifica, por meio de uma revisão sistemática da literatura, como a autoliderança tem sido estudada desde 2006. E, por fim, o terceiro artigo, visa analisar o poder mediacional da autoliderança na relação entre suporte do ambiente e procrastinação acadêmica. As considerações finais complementam o presente estudo, seguidas das referências bibliográficas e dos apêndices.

## **ESTUDO 1 - PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA: ANTECEDENTES E CONSEQUENTES**

### **Resumo**

Este trabalho objetiva analisar os antecedentes e consequentes psicológicos da procrastinação acadêmica. A procrastinação é definida como um comportamento que implica o atraso no início ou término das tarefas ou tomada de decisão, sendo o prazo estabelecido pela própria pessoa ou por terceiros. Os antecedentes foram identificados como a autodisciplina, controle, estabilidade emocional, necessidade de perfeição, o autocontrole, crenças irrealistas, baixa percepção de autoeficácia e de autoestima direcionadas ao estudo, dificuldade com a gestão do tempo e o planejamento para estudar, medo do fracasso e aversão à tarefa, tipos de tarefas e influências parentais. Os principais consequentes apontados foram: ansiedade, autocondenação, baixa autoestima, desempenho e evasão escolar. Os resultados demonstraram uma lacuna científica proveniente da escassez de produções nacionais e internacionais, que relacionem as variáveis relativas ao suporte do ambiente e procrastinação, evidenciando um amplo campo de investigação.

**Palavras-chave:** procrastinação acadêmica; estudantes; antecedentes; consequentes.

### **Abstract**

This work aims to analyze the psychological antecedents and consequences of academic procrastination. Procrastination is defined as a behavior that implies delay in the beginning or end of tasks or decision making, the deadline being established by the person himself or by third parties. The antecedents were identified as self-discipline, control, emotional stability, need for perfection, self-control, unrealistic beliefs, low perception of self-efficacy and self-esteem aimed at the study, difficulty with time management and

planning to study, fear of failure and task aversion, task types, and parental influences. The main consequences were: anxiety, self-condemnation, low self-esteem, performance and school dropout. The results demonstrated a scientific gap arising from the scarcity of national and international productions, which relate the variables related to environmental support and procrastination, evidencing a broad field of research.

**Keywords:** academic procrastination; students; background; consequential.

## **Introdução**

A procrastinação implica atrasos voluntários para inícios ou terminos de tarefas ou tomadas de decisões, mesmo que os prazos sejam estabelecidos pela própria pessoa ou por terceiros, resultando em consequências negativas (Baptista, 2013; Ferrari, 1994; Steel, 2007).

Os estudos sobre procrastinação na Psicologia são relativamente recentes, tendo o marco inicial em 1980, entretanto, os comportamentos de procrastinação acompanham o ser humano durante todo o seu processo desde a antiguidade (Ferrari & Beck, 1998; Steel, 2007).

Em consonância, o Código de Hammurabi apresenta que desde a antiga Babilônia este comportamento é algo inconveniente e condenável, quando se analisam os 283 códigos relacionados aos atrasos. Além disto, ainda tem registros sobre procrastinação nas civilizações do Império Egípcio e Império Romano, assumindo-se como um fenômeno a ser pesquisado (Ferrari & Beck, 1998; Steel, 2007).

Estudos mostraram que este fenômeno afeta uma parcela significativa da população, aproximadamente 95%, além disso, mais de 20% das pessoas procrastinam atividades rotineiras, como, fazer compras ou pagar contas em cima dos horários (Harriott & Ferrari, 1996; Potts, 1987; Schouwenburg, 2004). Nos estudantes, este percentual varia de 33% a 50% e, destes, quase a metade têm prejuízos significativos (Dryden & Sabelus,

2012; Gouveia et. al, 2014). Aproximadamente 70% dos estudantes que estão no nível universitário apresentam comportamento procrastinador em atividades acadêmicas e, possivelmente, associa de forma negativa aos seus desempenhos acadêmicos (Ferrari, O'callaghan & Newbegin, 2005). Por isto, a importância do âmbito educacional investigar sobre a procrastinação, esclarecendo os aspectos motivacionais, ambientais e hábitos de estudo.

De modo geral, o comportamento de procrastinação é reconhecido como uma atitude automática das pessoas, que desperta curiosidades (Costa, 2007). Existem interesses diferentes pelo assunto, especialmente pela comunidade científica, que a trata como campo muito importante a ser explorado. Para tanto, nas últimas décadas, uma quantidade considerável de literatura foi publicada sobre procrastinação, abrangendo causas e consequências em diferentes aspectos da vida (Beutel, 2016).

A procrastinação distingue-se do ócio ou preguiça que consiste na substituição de uma atividade pela inércia ou indolência. Neste fenômeno, normalmente, a tarefa preterida é substituída por outra atividade, menos importante, resultando em desconforto do indivíduo pelo comportamento procrastinatório (Schouwenburg, 2004).

A maioria dos procrastinadores possui dificuldades para planejamento, gestão do tempo e, normalmente, prioriza algumas atividades. Entretanto, não existem interesses pré-estabelecidos e metas lógicas para esta seleção, não faz uma análise dos benefícios, não elege pelo prazer da atividade ou seleciona com o critério da sua utilidade (Costa, 2007; Rosário et al., 2009; Steel, 2007).

Estudos demonstram que este comportamento acontece em diferentes contextos, dentre eles, ambiente escolar, empresarial e domiciliar, sem distinção de idade ou profissão (Baptista, 2013; Steel, 2007). A procrastinação pode ocorrer em profissionais bem-sucedidos e até mesmo para quem está em situação de desemprego (Baptista, 2013; Burka & Yuen, 1991).

Para, além disto, algumas pesquisas concentram suas investigações sobre motivação acadêmica, responsável por incentivar os estudantes a completarem suas tarefas; outras se centram na abordagem das transições acadêmicas anteriores às universidades (Grouzet, Otis & Pelletier, 2006).

Assim, diante da incipiência de pesquisas, este estudo objetiva analisar os antecedentes e consequentes psicológicos da procrastinação acadêmica.

### **Aporte teórico: procrastinação**

A procrastinação caracteriza-se pela postergação da realização de tarefas acadêmicas, deixando-as para o momento final da entrega ou não as concluem dentro do tempo determinado (Koestner & Vallerand, 1995; Ribeiro, 2014; Senécal,). Além disto, estudos a consideraram, simultaneamente, como antecedente e consequente de desajustamento psicológico (Ferrari, Johnson & Mccown, 1995).

Em uma meta-análise, Steel (2007) analisou 216 pesquisas sobre procrastinação, demonstrando que as suas conceituações possuem um núcleo comum. Por exemplo, todos a reconhecem como traço ou disposição comportamental, que possuem algum tipo de adiamento ou atraso na execução de uma tarefa (Schouwenburg, 2004). Com base neste núcleo comum, os estudos sobre procrastinação apresentam-se em três distintas perspectivas: o traço disposicional, a perspectiva situacional e a interacionista mista.

Na perspectiva de traço disposicional, a procrastinação é um traço da personalidade, que se dispôs em apresentar respostas típicas em situações diferenciadas, trata-se, portanto, de um padrão consistente de respostas em contextos variados (Lay & Brokenshire, 1997; Schultz & Schultz, 2002). Sendo assim, as pesquisas incluem o comportamento de procrastinar no modelo do *Big Five*, avaliando a personalidade por cinco facetas distintas: Extroversão-Introversão; Socialização; conscienciosidade-escrupulosidade; Neuroticismo-Estabilidade emocional e Intelecto ou Abertura as

experiências (Ferrari, 2004; Lay & Brokenshire, 1997; Schouwenburg, 2004; Steel, 2007).

Na abordagem situacional, as pesquisas avaliam a procrastinação como um comportamento (*task procrastination*), classificando-a em uma estrutura dinâmica, que se altera ao longo da vida, relaciona diretamente à interação do indivíduo com a tarefa e ao seu contexto. Desta forma, consideram-se os aspectos ambientais, processos motivacionais, cognitivos e metacognitivos (Steel, 2007).

Em termos da perspectiva interacionista mista, são considerados, além de aspectos ambientais e comportamentais, os aspectos pessoais envolvidos, por exemplo, a cognição e a afetividade. A manifestação de um comportamento envolve um contexto intrínseco ao indivíduo, composto por uma série de experiências, de valores morais, de percepções, de crenças e expectativas, entre outros (Bandura, 2008).

Este estudo adotou a abordagem situacional, que considera os aspectos ambientais. A literatura classifica os procrastinadores de acordo com a sua maneira de exercer estes comportamentos, podendo ser passivos ou ativos. Procrastinadores tradicionais, ou passivos, passam à deriva de uma atividade a outra sem muito planejamento ou organização do seu tempo (Bond & Feather, 1988; Chu & Choi, 2005; Gouveia et al., 2014). Em contrapartida, os não procrastinadores gerenciam o seu tempo de uma forma ordenada e eficiente (Knaus, 2000). Em contraste aos procrastinadores passivos e aos não procrastinadores, os ativos planejam suas tarefas de forma organizada, sem programar o tempo de maneira rígida (Gouveia et al., 2014).

A procrastinação ativa é um fenômeno multifacetado em três aspectos básicos: decisão por procrastinar, preferência por trabalhar sob pressão e capacidade de concluir a tarefa dentro do prazo. Neste contexto, os procrastinadores ativos são capazes de calcular o restante mínimo do tempo necessário, para concluir uma determinada tarefa e mobilizar-se para proceder de forma eficiente para a meta, mesmo com (ou talvez por causa) a

“pressão do último minuto”. Procrastinadores ativos procedem intencionalmente no adiamento de suas tarefas e, no último momento, através da utilização eficaz e eficiente do seu tempo, eles completam com sucesso a tarefa, atingindo resultados positivos (Chu & Choi, 2005; Gouveia et al., 2014).

### **Procrastinação e suas medidas**

Uma série de pesquisas sobre procrastinação acadêmica utilizou-se de escalas psicométricas relacionadas ao comportamento procrastinador. Entretanto, um dos primeiros estudos empíricos realizados utilizou a escala *Procrastination Assessment Scale Student* (PASS), elaborada por Solomon e Rothblum (1984).

Este instrumento tem 12 itens, subdividido em duas partes: a primeira investiga a frequência da procrastinação em determinadas tarefas acadêmicas e até que ponto os estudantes desejam reduzir o comportamento procrastinador. A segunda busca esclarecer os motivos que os levam à procrastinação.

Esta pesquisa demonstrou que a procrastinação não é apenas uma deficiência na gestão do tempo de estudo, mas é resultante de uma complexa correlação de componentes comportamentais, cognitivos e afetivos. Contudo, apresentou que o medo do fracasso e aversão à tarefa são dois motivos fundamentais explicativos para o comportamento de procrastinação.

Além da PASS, Lay, em 1986, desenvolveu o instrumento *General Procrastination Scale* (GPS) de 20 itens, esclarecendo sobre os níveis de procrastinação. Seguidamente, o *Aitken Procrastination Inventory* (API) é um instrumento elaborado por Aitken (1982), tornando-se o inventário de pesquisa mais conhecido da área.

*Tuckman Procrastination Scale* (TPS), desenvolvido por Tuckman (1991), é uma escala de 16 itens, agrupando fatores que medem a procrastinação acadêmica com

boas estimativas de confiabilidade e validade. Tuckman (1991) objetivou desenvolver um instrumento de autorrelato, que fosse facilmente adaptável para identificar procrastinadores acadêmicos.

Medidas mais recentes, como o *The Procrastination Checklist Tasks* (PCS), focaliza a distinção entre a intenção de procrastinar e o próprio comportamento. Além deste, o instrumento *The Academic Procrastination State Inventory* (APSI), aborda um aspecto distinto da procrastinação acadêmica, que consiste em fazer outra coisa diferente de estudar. Como também, o instrumento *The Study Problems Questionnaire* (SPQ) foi elaborado por Schouwenburg (1995), consistindo em uma medida da motivação relacionada aos problemas nos estudos.

A *Active Procrastination Scale* (APS) ou Escala de Procrastinação Ativa (EPA), elaborada em inglês por (Choi & Moran, 2009), composta por 16 itens, busca avaliar comportamentos de procrastinação que são desejáveis, ou seja, as pessoas desejam trabalhar sob pressão, controlando o tempo e a autoeficácia.

Steel (2010) desenvolveu o instrumento *Pure Procrastination Scale* (PPS), reconhecida pelos teóricos como curta, destinando captar a noção geral de atraso disfuncional, foi testado usando 16.413 adultos, em oito países de língua inglesa.

Das escalas apresentadas, duas são mais usadas para medir a procrastinação no ambiente acadêmico, a *Assessment Scale-Estudantes* (PASS) de Solomon e Rothblum (1984) e a *Tuckman Procrastination Scale* (TPS) (Tuckman, 1991). Tais escalas focam a procrastinação na perspectiva das tarefas acadêmicas (por exemplo, avaliações, leituras semanais, atividades acadêmicas, entre outros) e demonstram boas estimativas de confiabilidade e validade.

McCloskey (2011) desenvolveu uma escala de 25 itens, com uma amostra de 662 participantes, para medir a procrastinação, especificamente no ambiente acadêmico, a *Academic Procrastination Scale* (APS). Embora, tanto APS quanto PASS sejam

predominantemente constituídas por itens relacionados ao ambiente acadêmico, a APS foi projetada com foco na medição procrastinação acadêmica em geral, com menos ênfase em tipos específicos de tarefas acadêmicas.

Em seguida, Yockey (2016) validou a versão reduzida da APS, denominando-a de *Academic Procrastination Scale-Short Form* (APS-S), com 282 estudantes universitários nos EUA. Consiste em um instrumento com 05 itens oriundos da escala original, APS, composta por 25 itens.

Em geral, as medidas de procrastinação demonstram frequência desta variável relacionada a determinadas tarefas acadêmicas, além de avaliar até que ponto os estudantes desejam reduzir o comportamento procrastinador. Nestas medidas, as pesquisas têm analisado antecedentes que levam à procrastinação, níveis em que ela ocorre, distinção entre a intenção de procrastinar e o próprio comportamento; relacionam também a decisão de fazer outra coisa que não seja estudar. Além disto, as pesquisas avaliam também os comportamentos de procrastinação que são desejáveis e a noção geral de atraso disfuncional.

No contexto brasileiro, Enumo e Kerbauy (1999) desenvolveram um estudo, objetivando analisar o comportamento procrastinador de estudantes e transeuntes com um questionário composto por 03 questões. Para tanto, o estudo feito em Vitória (ES), contou com uma amostra de 50 transeuntes e 22 estudantes de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Os resultados demonstraram que a maioria dos estudantes procrastina frequentemente, apresentando descontentamento, irritação e sentimento de culpa.

Sampaio e Bariani (2011), através de um estudo exploratório no Brasil, objetivaram identificar a procrastinação entre os estudantes universitários, verificando os tipos de tarefas e atividades mais ou menos adiadas e os sentimentos relatados ao se procrastinar. O instrumento utilizado foi um questionário baseado na literatura

internacional, elaborado pelas pesquisadoras, contendo seis questões com respostas de múltiplas escolhas, que procuravam compreender frequência, características e motivação da procrastinação. E, duas perguntas abertas, visando identificar tipos de tarefas, atividades adiadas e sentimentos relacionados ao comportamento procrastinatório.

A amostra foi composta por 173 estudantes pertencentes aos cursos de graduação em Ciências Biológicas, Psicologia e Medicina. Os resultados demonstraram que 82% dos estudantes apresentam comportamento procrastinador. Ainda, destacaram a alta frequência de tarefas acadêmicas adiadas e significativa presença de sentimentos desagradáveis entre os universitários procrastinadores, como ansiedade, autodepreciação, desmotivação e baixa percepção de autoeficiência.

Posteriormente, Sampaio, Polydoro e Rosário (2012) analisaram a percepção dos estudantes universitários sobre a autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica, bem como, verificaram a natureza da relação existente entre estas variáveis. Para tanto, adaptaram e validaram um instrumento português, intitulado originalmente como Questionário de Procrastinação no Estudo (Costa, 2007; Rosário et al., 2009), denominado no Brasil, pelos pesquisadores, por Escala Procrastinação Acadêmica (EPA). A amostra compôs-se de 663 estudantes universitários de três instituições privadas e cinco públicas. Sobretudo, o estudo demonstrou que houve correlação negativa e significativa entre a procrastinação acadêmica e a autorregulação da aprendizagem.

Ribeiro et al. (2014) desenvolveram um estudo exploratório com 200 acadêmicos do curso de graduação em Ciências Contábeis, em dois estados brasileiros, Paraná e Minas Gerais. Para tanto, utilizaram um instrumento de pesquisa adaptado do GPS - estudo de Lay (1986) - que dispõe de 20 questões fechadas, com a finalidade de identificar o nível de procrastinação dos estudantes. Os resultados demonstraram que os escores normalizados sugerem que estudantes com altos níveis de procrastinação tendem

a ter seu desempenho escolar reduzido. Além disto, estudantes do gênero masculino tendem a ser mais procrastinadores.

A Escala de Procrastinação Ativa (EPA) desenvolvida por Choi e Moran (2009), foi validada e adaptada ao contexto brasileiro por Gouveia et al. (2014). Para tanto, participaram do estudo 216 universitários de duas instituições públicas de ensino superior de João Pessoa-PB. Este instrumento é composto por 16 itens igualmente distribuídos em quatro fatores, que cobrem aspectos cognitivos e comportamentais (Gouveia et al., 2014). Os resultados mostraram a sua adequação psicométrica com evidências de validade e precisão.

### **Antecedentes psicológicos da procrastinação**

Um dos primeiros estudos empíricos sobre procrastinação realizados por Beswick, Rothblum e Mann (1988), foi considerado por Steel e Klingsieck (2016) como um trabalho seminal para a psicologia. Entretanto, foram avaliados nesta pesquisa os antecedentes do comportamento procrastinatório, resultando nas seguintes causas: indecisão, crenças irracionais sobre autoestima e baixa autoestima (Beswick, Rothblum & Mann, 1988). Este trabalho também identificou os efeitos adversos do comportamento procrastinatório, que consiste no baixo desempenho acadêmico e no bem-estar subjetivo.

No estudo de Klingsieck (2013), foram sistematizadas quatro abordagens para a procrastinação. A primeira entende a procrastinação como uma característica de personalidade, as variáveis antecedentes são definidas como perfeccionismo, autoestima, otimismo e inteligência. Na segunda abordagem, a procrastinação refere-se a uma falha na motivação e/ou na volição que resulta no comportamento procrastinatório, sendo que as variáveis antecedentes relacionadas aos aspectos motivacionais foram nomeadas como motivação intrínseca e extrínseca, autodeterminação, fluxo, orientação para objetivos, locus de controle e autoeficácia; e as variáveis antecedentes relacionadas aos aspectos

volitivos são definidas como autocontrole, controle de ação, problemas volitivos gerais, estratégias de aprendizado e gerenciamento do tempo.

Na terceira abordagem, as variáveis identificadas como antecedentes da procrastinação consistem em ansiedade, depressão, estresse e transtornos de personalidade. Por último, a perspectiva situacional, que considera os aspectos situacionais e contextuais da procrastinação, foram identificadas como variáveis antecedentes os tipos de tarefas e as características dos professores como influenciadores do comportamento procrastinatório.

Na primeira abordagem, vertente que incide os estudos na variabilidade dos comportamentos do indivíduo, observou-se causas e consequências destas diferenças psicológicas. Sendo assim, o estudo apresentou como variável antecedente do comportamento procrastinatório a conscienciosidade e todas as suas facetas (Steel, 2007; Steel & Klingsieck, 2016; van Eerde, 2003; Watson, 2001). Para, além disto, os estudos sobre procrastinação acadêmica demonstraram baixa autodisciplina e elevados índices de impulsividade como influenciadores do comportamento procrastinatório (Steel & Klingsieck, 2016).

Em relação ao neuroticismo, o perfeccionismo socialmente prescrito, onde o indivíduo tem como parâmetro os padrões externos, observou-se a sua relação positiva com a procrastinação acadêmica e ansiedade. Enquanto, o perfeccionismo auto-orientado, em que o indivíduo busca cumprir os seus próprios padrões, relaciona-se negativamente com a procrastinação acadêmica, ou seja, relacionou-se positivamente ao desempenho acadêmico (Bong, Hwang, Noh & Kim, 2014).

A pesquisa de Rebetz, Rochat e Van der Linden (2015) identificou no comportamento de procrastinadores, os antecedentes relatados como o baixo nível de autorregulação, baixa autoestima e baixa motivação extrínseca identificada. Sobretudo, os achados relacionaram os aspectos motivacionais com a procrastinação, ou seja, níveis

altos de orientação aos objetivos e autoeficácia, parecem evitar comportamentos procrastinadores (Howell & Watson, 2007; Steel & Klingsieck, 2016; Wäschle et al., 2014;).

Em contrapartida, baixos níveis de perseverança e de autorregulação, altos níveis de distração ao trabalhar em uma tarefa, habilidades de planejamento precárias e baixos níveis de autoeficácia para a autorregulação contribuem para o aumento do comportamento procrastinatório (Dewitte & Schouwenburg, 2002; Klassen, Krawchuk e Rajani, 2008; Ozer *et al*, 2014; Rabin, Fogel e Nutter-Upham, 2011; Wolters & Hussain, 2015).

Numa segunda abordagem, com ênfase na teoria da autodeterminação, foi identificado que o medo do fracasso afetou a satisfação, as necessidades de autonomia, a consequente procrastinação de tarefas acadêmicas e atividades rotineiras (Haghbin, McCaffrey & Pychyl, 2012; Solomon & Rothblum, 1984).

Além disto, as pesquisas demonstraram variáveis preditoras do comportamento procrastinatório como a ansiedade e a depressão, que apresentaram como facilitadores da procrastinação acadêmica (Solomon & Rothblum, 1984; Spada, Hiou & Nikcevic, 2006; Uzun Ozer et al., 2014). Além disto, o relacionamento causal pode ser recíproco ou revertido, como por exemplo, a ansiedade é o resultado da procrastinação e não a sua fonte (Steel & Klingsieck, 2016).

Na abordagem situacional, os estudos sobre procrastinação no campo universitário avaliaram que, devido à flexibilidade das tarefas universitárias, as atividades concorrentes fora de sala de aula e o ambiente descontraído da universidade proporcionam mais oportunidades de procrastinar (Somers, 2008).

Os antecedentes da procrastinação acadêmica são identificados como características inerentes às tarefas ou tipos de tarefas, como atratividade, importância ou dificuldade (Ackerman & Gross, 2005; Day, Mensik & O'Sullivan 2000; Solomon &

Rothblum, 1984). Além disto, fatores como dificuldade ou aversão à tarefa contribuem para o comportamento procrastinador dos estudantes (Ferrari & Tice, 2000; Solomon & Rothblum, 1984; Wolters, 2003).

Sobretudo, estudos demonstraram que o clima da sala de aula mediado pelo professor e suas características/habilidades pessoais associam-se à procrastinação acadêmica (Ames & Archer, 1988; Steel & Klingsieck, 2016). O período de transição da escola para a universidade, que envolve mudanças no ambiente e nas atividades, pode também acarretar o processo procrastinatório no indivíduo (Perry, Hladkyj, Pekrun & Pelletier, 2001). Neste contexto, as influências parentais e normais sociais são fatores que podem influenciar positivamente ou negativamente a procrastinação nas atividades acadêmicas (Ferrari, 2004).

### **Consequentes psicológicos da procrastinação**

Estudos empíricos sobre a procrastinação acadêmica demonstram um consenso comum, que o comportamento procrastinatório implica em efeitos negativos no desempenho acadêmico de estudantes e no seu bem-estar subjetivo (Steel & Klingsieck, 2016).

Os estudos têm mostrado que a procrastinação pode causar depressão, ansiedade extrema, estresse, déficit de atenção e desorganização mental. Para, além disto, demonstram que o fator tempo não estaria implicado na evitação da tarefa, mas, sim, em como o indivíduo gerencia o tempo para concluir com sucesso uma atividade (Chu & Choi, 2005; Gouveia et al., 2014; Silva & Yu, 2009).

Alguns resultados das pesquisas inferiram que o comportamento procrastinador pode influir negativamente no processo de aprendizagem, tendendo a ter baixos níveis de autodisciplina, persistência, regulação, controle, estabilidade emocional e propensão a

experimental estados emocionais desadaptadores, como raiva, stress, ansiedade ou depressão (Sampaio, 2011; Steel, 2007).

A correlação existente entre procrastinação acadêmica e o desempenho, expresso pelos resultados obtidos nas notas insatisfatórias, é comprovada por diversos estudos (Bong, Hwang, Noh & Kim, 2014; Burnam et al., 2014; Duru, Duru & Balkis, 2014; Klassen *et al.*, 2008; Klingsieck, 2013; Sampaio, 2011; Steel, 2007; van Eerde, 2003).

### **Considerações Finais**

As pesquisas internacionais e nacionais têm aprofundado nesta temática da procrastinação, buscando respostas para o comportamento procrastinador, avaliando os antecedentes e consequentes, além da frequência em que ocorre este comportamento e as causas e características das tarefas mais adiadas no contexto acadêmico.

Teóricos têm entendido a procrastinação como uma característica de personalidade e, neste caso, as variáveis preditoras são perfeccionismo, autoestima, otimismo e inteligência. Além disso, outras teorias têm ressaltado que a procrastinação refere-se a uma falha na motivação afetando a procrastinação, portanto, as variáveis que antecedem a procrastinação relacionam-se aos aspectos motivacionais como a motivação intrínseca e extrínseca, autodeterminação, fluxo, orientação para objetivos, locus de controle e autoeficácia. As variáveis antecedentes relacionadas aos aspectos volitivos são definidas como autocontrole, controle de ação, problemas volitivos gerais, estratégias de aprendizado e gerenciamento do tempo.

No contexto internacional, diversos estudos correlacionaram negativamente a procrastinação acadêmica e o desempenho acadêmico do estudante. Além disto, apontaram como consequentes da procrastinação, estados emocionais desadaptadores que incluem ansiedade, angústias, frustrações, irritação, autocondenação, dentre variáveis que

influenciam o bem-estar. No Brasil, os estudos ainda são incipientes e alguns tem-se se desenvolvido empiricamente.

Deve-se, também, ampliar o campo de estudo nesta temática, aprofundando em variáveis pouco estudadas, como é o caso do suporte da sala de aula/ambiente, como uma variável de contexto. Desta forma, é fundamental avaliar a relação entre suporte à aprendizagem e procrastinação acadêmica, pois os estudos internacionais têm demonstrado que o contexto acadêmico pode influenciar no comportamento dos estudantes.

## **ESTUDO 2 - AUTOLIDERANÇA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA**

### **Resumo**

Este trabalho objetiva verificar como foram desenvolvidos os estudos sobre o construto autoliderança no período entre 2006 a 2016. As bases de dados utilizadas, para a coleta dos artigos, foram acessadas pelo Portal Periódicos CAPES, utilizando o descritor autoliderança (*self leadership*). Foram encontrados um total de 68 artigos e após análise dos títulos e leitura dos resumos, 65 foram incluídos. Após terem sido aplicados os critérios de exclusão restaram 34 artigos que atenderam aos critérios de inclusão. Os resultados demonstram que os estudos sobre a autoliderança são muito recentes e incipientes, apesar de abrangerem diferentes perspectivas de análise. Os benefícios do exercício de autoliderança na vida das pessoas indicam que esta variável merece destaque e aprofundamento teórico-metodológico.

**Palavras-chave:** autoliderança. estratégias focadas no comportamento; estratégias de recompensas naturais; estratégias de pensamento construtivo.

### **Abstract**

This work aims to verify how the studies on the self-leadership construct were developed in the period between 2006 and 2016. The databases used to collect the articles were accessed through the CAPES Periodic Portal, using the descriptor self-leadership. A total of 68 articles were found and after analysis of the titles and reading of the abstracts, 65 were included. After the exclusion criteria were applied, there were 34 articles that met the inclusion criteria. The results show that the studies on self-leadership are very recent and insipient, although they cover different perspectives of analysis. The benefits of

exercising self-leadership in people's lives indicate that this is a variable that deserves to be highlighted and deepened theoretically and methodologically.

**Keywords:** self-leadership. strategies focused on behavior; natural reward strategies; strategies of constructive thinking.

### **Introdução**

A autoliderança consiste na postura proativa de ser líder de si mesmo, relacionada ao desejo e à capacidade de controlar seus próprios pensamentos, comportamentos e ambientes (Castaned, Kolenko & Aldag, 1999).

O conceito de autoliderança foi abordado pela primeira vez na literatura em um manual publicado em 1980, que objetivava mostrar a importância das pessoas serem gestoras de si mesmas, como estratégia importante para a eficácia na vida e no trabalho (Manz, 1983). Em estudos posteriores, Manz (1986) amplia o seu conceito, ao apresentar estratégias para gerenciar o desempenho de tarefas de baixo potencial motivacional intrínseco, que foca no seu valor motivacional "natural" e intrínseco (Manz, 1986).

Além disto, a autoliderança consiste em um construto psicológico normativo, com fundamentação teórica advinda da Teoria Sócio-Cognitiva. Dentre os objetivos principais, destaca-se por ser um método de autoconhecimento, de maximização dos pontos pessoais positivos, com minimização dos pontos pessoais negativos, do alcance da autoeficácia pessoal e profissional, para ter uma vida com propósitos (Kazan & Comin, 2011; Manz, 1986; Manz & Neck, 2004; Manz & Sims, 1980). Difere-se da autorregulação, do autogerenciamento e da automotivação (Carver & Scheier, 1982; Stewart, Courtright & Manz, 2011).

A autorregulação é o processo consciente e voluntário, do qual o indivíduo faz a gestão dos seus próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos de um modo

cíclico e direcionado à realização de metas pessoais (Bandura, 1991). O seu ciclo possui como característica básica a estruturação de padrões externos (foco extrínseco) pelo indivíduo que se autorregula. Em contrapartida, a autoliderança estabelece padrões internos (foco intrínseco), onde o indivíduo percebe uma situação, automonitora suas atividades e cognições para alcançar o comportamento desejado e depois avalia como este influencia a situação. Os processos de autorregulação dependem de incentivos extrínsecos (por exemplo, remuneração e outras recompensas externas), enquanto a autoliderança é menos conduzida por forças externas, tendo como propulsão a motivação intrínseca (Manz, 1986).

A autoliderança também se difere de autogerenciamento, por se tratar de um nível de desenvolvimento profissional, no qual um indivíduo assume responsabilidade pelos aspectos gerenciais de suas atribuições (planejamento, cronograma, priorização, organização e controle), além da mera responsabilidade de execução de comandos definidos pela gerência imediata. Ou seja, refere-se basicamente à busca por eficiência no ambiente profissional e pessoal, ocorrendo por meio da motivação extrínseca (Markham & Markham, 1995).

A automotivação é um construto similar à autoliderança, mas diferencia-se por ser multidirecional, já que não inclui processos de autoconhecimento, não seleciona áreas de atuação, não estabelece processos e nem planeja ações (Kazan & Comin, 2011). Conceitualmente, autoliderança é definida como um processo de autoinfluência que demanda do indivíduo níveis elevados de autodirecionamento e a automotivação necessárias para a determinada ação, envolve estratégias cognitivas e comportamentais específicas, que influenciam positivamente a efetividade pessoal (Manz, 1986; Manz & Neck, 2004).

Estas estratégias abrangem as recompensas naturais no trabalho, como a escolha de ambientes agradáveis e a criação de atividades naturalmente gratificantes no trabalho.

O foco é direcionado aos aspectos agradáveis do trabalho e nas recompensas naturais e não nas externas (Stewart, Courtright & Manz, 2011). E são estruturadas em três níveis: mental, cognitivo e comportamental (Neck & Houghton, 2006).

As estratégias mentais denominam-se de **Estratégias de Regulação do Pensamento (ERP) ou Estratégias de Padrões Pensamento Construtivo**. Estas facilitam a criação de padrões de pensamento e estratégias de raciocínio mental positivos, capazes de impactar positivamente o desempenho e evitar o desencadeamento de pensamentos e ações destrutivas, tendencialmente focadas no problema e não na busca de soluções (Neck & Manz, 1992; Manz & Neck, 2004; Seligman, 1991).

A ERP pretende facilitar a criação e manutenção de padrões funcionais de pensamento habitual (Neck, Manz, 1992, 2013), por meio das seguintes ações:

- Autoanálise: identificação, confrontação, comparação, modificação, substituição de crenças, pressupostos disfuncionais ou premissas por outros processos de pensamentos mais construtivos, que perpassam pelas imagens mentais e autofala positiva (Burns, 1980; Ellis, 1977);
- Diálogo interno: capacidade de análise e raciocínio mental, avaliando os padrões de autofala (*self-talk*), define-se o que as pessoas dizem secretamente de si mesmas, com confrontação e desenvolvimento de linhas de pensamento mais positivas e motivadoras (Neck, Manz, 1992). Ou seja, os diálogos internos negativos e destrutivos devem ser identificados e substituídos por diálogos internos mais positivos e otimistas (Seligman, 1991); e,
- Visualização mental: ensaio mental ou criação cognitiva simbólica ou experiência mentalizada. Sem, contudo, exercer movimentos físicos de ação deliberada, ou seja, sem haver uma circulação muscular física

ostensiva real. Indivíduos, que visualizam o bom desempenho de uma atividade antes de desempenho real, são mais propensos a executar com êxito, quando confrontados com a tarefa real (Driskell, Coppe & Moran, 1994; Neck & Houghton, 2006; Neck & Manz, 1992; Neck & Manz, 2004).

As **estratégias comportamentais recebem o nome de Estratégias Focadas no Comportamento (EFC)**, que buscam aumentar a autoconsciência do indivíduo, ao mesmo tempo em que traz motivação para a realização das tarefas, consideradas como desagradáveis ou intrinsecamente não motivadoras (Manz, 1992; Manz & Neck, 2004). Estas estratégias buscam facilitar a gestão comportamental no processo de realização de tarefas, até mesmo as desagradáveis.

Neste contexto, sabe-se que não somente é possível realinhar continuamente o comportamento à natureza da questão, como também, possibilita regular o sentimento de fruição durante a execução das tarefas, administrando recompensas com o objetivo de aumentá-la. As EFC são definidas em cinco dimensões comportamentais (Kazan & Comin, 2011; Neck & Houghton, 2006; Manz & Neck, 2004; Neck & Manz, 2013).

- **Auto-observação** auxilia na identificação de comportamentos indesejáveis. Relaciona-se ao monitoramento ativo da performance individual durante o processo de execução de tarefas. Permite ao indivíduo ter a autoconsciência de como e porquê das práticas de alguns comportamentos, possibilitando mudar ou suprimir comportamentos ineficazes e improdutivos. A auto-observação permite analisar objetivamente como estes afetam o seu próprio desempenho, de sua equipe ou da organização em que está inserido (Neck & Manz, 2013).
- **Autodefinição de metas e objetivos** são realizadas através de autoanálise e posterior definição dos objetivos. De posse das informações

precisas, sobre o comportamento atual e os níveis de desempenho, os indivíduos podem definir mais efetivamente metas para alteração dos próprios comportamentos (Manz, 1986; Manz & Neck, 2004; Manz & Sims, 1980; Neck & Manz, 2013). Consiste em uma tomada de consciência sobre a performance do indivíduo, tornando possível redefinir ou fazer ajustes nos objetivos pessoais, bem como o tipo de estratégia adotada para alcançar o que foi definido, até obter a performance desejada. Um grande conjunto de pesquisas sugere que o processo de estabelecimento de metas desafiadoras e específicas pode aumentar significativamente os níveis de desempenho individual.

- **Autorrecompensa** relacionada-se a um sistema individual de recompensas, que assume um papel energizante na performance do indivíduo. Autoconjunto de recompensas, juntamente com metas auto-estabelecidas, pode ajudar significativamente a energizar o esforço necessário para cumprir as metas (Manz & Neck, 2004; Neck & Manz, 2013). Autorrecompensas podem ser algo simples ou intangível, como se felicitar mentalmente para uma realização importante ou algo mais concreto, como um especial de férias, na conclusão de um projeto difícil.
- **Feedbacks de autocorreção** visam anular comportamentos ineficazes ou que não contribuem de forma significativa para o desempenho e concretização dos objetivos definidos. Deve consistir de um exame positivamente enquadrado e introspectivo de falhas e comportamentos indesejáveis que levaram à reformulação de tais comportamentos. O uso excessivo de autopunição que envolve autocrítica e culpa pode ser prejudicial ao desempenho e deve ser evitado (Manz & Sims, 2001). Em casos de situações extremas associadas à baixa autoestima e percepções

de autoeficácia, os feedbacks de autocorreção poderão agravar em estados depressivos e ter efeitos negativos (Neck & Houghton, 2006; Neck & Manz, 2013); e,

- **Autossustentação** (*self-cueing*) ou também chamado de autoutilização de pistas consiste na prática extensiva e treino dos comportamentos desejados, que deve ser antecedida pela identificação de estímulos (pistas), contribuindo para a memorização, pensamentos mais eficazes e potencialização de comportamentos. As sugestões ambientais concretas podem servir como um meio eficaz de incentivar comportamentos construtivos e reduzir ou eliminar os destrutivos (Manz & Neck, 2004; Manz & Sims, 1980, 2001). Listas, notas, *screensavers* (protetor de tela de computador) e cartazes motivacionais são apenas alguns exemplos de estímulos externos, que podem ajudar a manter a atenção e esforço focado em alcançar a meta. A autossustentação também poderá consistir na eliminação de pistas ambientais negativas, que podem servir como distrações potenciais, como uma televisão (Neck & Manz, 2013).

As estratégias de autoliderança focadas no comportamento são necessárias para estimular comportamentos positivos e desejáveis, que levam a resultados bem-sucedidos, enquanto suprime comportamentos negativos e indesejáveis que não trazem resultados de sucesso (Neck & Houghton, 2006).

Por último, as **Estratégias Focadas nas Recompensas Naturais (EFRN)** que consiste na criação, procura e promoção de situações e eventos associados à função, capazes de gerar motivação na realização de tarefas (Manz & Sims, 2001).

Há duas estratégias de recompensa naturais e primárias. O primeiro processo resume-se na identificação de partes agradáveis na tarefa; do redesenho da tarefa para incluir partes agradáveis; a determinação das recompensas naturais que fazem parte da

tarefa; o redesenho da tarefa, se necessário, para incluir recompensas; e um foco ativo nas partes agradáveis e nas recompensas (Kazan & Comin, 2011; Neck & Manz, 2013). A segunda estratégia consiste em moldar as percepções, concentrando a atenção longe dos aspectos desagradáveis de uma tarefa e repensando sobre os seus aspectos intrinsecamente gratificantes (Manz & Neck, 2004; Manz & Sims, 2001; Neck & Manz, 2013).

Desta forma, envolve as seguintes dimensões comportamentais: modelagem positiva da função, estratégia ativa de transformação de conteúdos que influenciam na fruição na realização de tarefas; e, supressão de aspectos negativos da função, foco positivo da situação, ignorando aspectos negativos ou sua conversão (Neck & Houghton, 2006).

Sobretudo, estas estratégias possuem grande poder heurístico para desenvolver a crença sobre autocompetência e autodeterminação, que são mecanismos importantes e propulsores da motivação intrínseca, possibilitando energizar comportamentos para a melhoria no desempenho das tarefas (Deci & Ryan, 1985).

Além disto, os estudos sobre autoliderança ainda não são conclusivos, tornando-se necessária a identificação de seus antecedentes e consequentes. Portanto, esta pesquisa intenciona verificá-los através análises de estudos no período entre 2006 a 2016. Para atender este objetivo, optou-se uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional sobre esta temática.

## **Método**

O método adotado, para o desenvolvimento da presente pesquisa, consiste em um levantamento e uma análise sistemática de conteúdos levantados, que propõe o estabelecimento de critérios estruturados e sistematizados sobre a coleta de dados, análise e apresentação dos resultados. Embasa-se no mapeamento de áreas de incerteza na

literatura, identificando onde existe pesquisa relevante ou se há escassez de pesquisa, que exigem novos estudos (Petticrew & Roberts, 2006).

Para a revisão sistemática, baseada nas orientações de Petticrew e Roberts (2006), adotaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: elaboração da questão de estudo norteadora; definição dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos; busca na literatura e seleção do material, que atendia os critérios pré-estabelecidos; representação dos estudos selecionados em formato de tabelas; análise crítica dos achados; interpretação dos resultados e discussão.

O levantamento de artigos científicos foi através do Portal Periódicos CAPES, no mês de Novembro de 2016. A seleção dos artigos foi realizada por dois pesquisadores, de forma independente, obedecendo rigorosamente os critérios de inclusão e exclusão, definidos no protocolo de pesquisa. Para a inclusão dos artigos, para o estudo, foram usados os seguintes critérios: artigos publicados em revistas nacionais ou internacionais, escritos em inglês, espanhol ou português, nos últimos dez anos em periódicos revisados por pares.

Além disto, foram excluídos os artigos teóricos, estudos de caso e artigos que estivessem repetidos em mais de uma base de dados. Os artigos selecionados foram lidos integralmente, categorizados e analisados segundo o ano de publicação, delineamento do estudo, resultados obtidos, limitações e instrumento utilizado para mensuração.

Para a análise e síntese dos artigos, elaborou-se um quadro sinóptico para exposição dos dados. Os aspectos incluídos no quadro foram: título do artigo, ano de publicação, tipo de estudo, objetivos, metodologia, instrumentos, resultados e limitações. Após a síntese crítica dos estudos, seguiu-se os questionamentos da pergunta norteadora que consiste em esclarecer qual o estado da arte da autoliderança no período de 2006 a 2016. Para isso, selecionou-se o descritor “*self leadership*” buscando melhor apreciação dos artigos.

## Resultados e discussão

A revisão sistemática resultou em 68 artigos. Entretanto, após análise dos títulos e leitura dos resumos, 65 artigos atenderam os critérios de inclusão supracitados e foram selecionados. Destes, foram excluídos 31 artigos teóricos e repetidos em outras bases de dados. Ao final, foram selecionados 34 artigos, conforme apresentados a seguir.

Tabela 1

*Publicações encontradas, selecionadas e excluídas nas bases de dados*

BASE DE DADOS	QNT	EXCLUÍDOS	MOTIVOS QUE NÃO FORAM INCLUÍDOS	INCLUÍDOS
Directory of Open Access Journals	2	0		2
Emerald Journals	4	2	- Não aborda o tema proposto (n=2)	2
John Wiley & Sons	6	2	- Não aborda o tema proposto (n=1) - Artigo teórico (n=1)	4
PROQUEST	5	3	- Não aborda o tema proposto (n=2) - Artigo repetido em outra base de dados (n=1)	2
PsycARTICLES	1	0		1
SAGE Publications	10	4	- Artigo teórico (n=2) - Repetido em outra base de dados (n=1) - Não aborda o tema proposto (n=1)	6
ScienceDirect	4	2	- Não aborda o tema proposto (n=1) - Artigo teórico (n=1)	2
SCOPUS	8	3	- Artigo teórico (n=2) - Não aborda o tema proposto (n=1)	5
Springer Science & Business Media	5	1	- Artigo teórico (n=1)	4
Web of Science	20	14	- Artigo teórico (n=1) - Não aborda o tema proposto (n=11) - Foi escrito em alemão (n=1)	6

Fonte: Elaborado pela autora.

Resultou-se que todos os textos publicados foram escritos na língua inglesa, salientando que não foi encontrado nenhum artigo publicado no Brasil. Para, além disto, a avaliação dos achados permitiu observar aspectos relacionados ao tipo de delineamento adotado. Dentre os estudos selecionados, constatou-se que apenas duas pesquisas

publicadas adotaram como delineamento um estudo longitudinal e duas pesquisas com estudo diário. Em contrapartida, verificou-se que a maioria dos estudos empíricos selecionados adotaram o delineamento de corte transversal.

O objetivo deste estudo consistiu no reconhecimento do estado da arte da autoliderança. Destarte, demonstrou a autoliderança como um fator importante para obter melhores desempenhos em ambientes profissionais e acadêmicos. Por exemplo, no nível individual, os estudos mostram, consistentemente, que a autoliderança refere-se a um melhor desempenho de trabalho (Stewart, Courtright & Manz, 2011) e desempenho de papel em equipe (Hauschildt & Konradt, 2012).

Além disto, a autoliderança também é associada a resultados de trabalho pessoais mais específicos, como a inovação individual e potencial de criatividade (Currell & Marques-Quinteiro, 2009; DiLiello & Houghton, 2006), empreendedorismo (D'Intino, Goldsby, Houghton & Neck, 2007) e produtividade (Birdi et al., 2008).

Sobretudo, dos resultados de nível individual, os achados ressaltaram como a autoliderança exerce sua influência nos níveis interpessoais e de grupo. Comprovadamente, é associada empiricamente ao desempenho da equipe (Hauschildt & Konradt, 2012; Konradt, Andressen & Ellwart, 2009). Em suma, evidências empíricas a apresentam como uma variável importante para o diagnóstico de desempenho no trabalho.

Os resultados permitiram o acesso aos estudos recentes sobre a temática, mas apesar dos 34 estudos selecionados, evidenciou-se um número inexpressivo de pesquisas com foco nos estudantes e na avaliação da autoliderança junto a trabalhadores (Birdi et al., 2008; Currell & Marques-Quinteiro, 2009; DiLiello & Houghton, 2006; D'Intino et al., 2007; Dolbier, Soderstrom & Steinhardt, 2001; Hauschildt & Konradt, 2012; Kendall, Hrycaiko, Martin & Kendall, 1990; Stewart, Courtright & Manz, 2011).

Entretanto, as estratégias de autoliderança são amplamente valorizadas no mercado de trabalho e muitos estudos a abordam como variável de pesquisa. Diversas

escolas de treinamento existentes no mercado nacional e internacional buscam desenvolver habilidades de autogestão nos profissionais, além dos programas de treinamentos que são desenvolvidos no próprio ambiente organizacional.

Estudos mostraram que as estratégias de autoliderança podem auxiliar o indivíduo no manejo do estresse e na relação significativa com o desempenho no trabalho. Embora, nesta revisão sistemática, observou-se a incipiência neste campo de investigação, demanda, ainda, muito aprimoramento que possibilite ao indivíduo melhores condições de enfrentamento dos desafios da vida.

Além disto, é relevante considerar os instrumentos utilizados pelos pesquisadores para avaliar o construto autoliderança. Alguns estudos desenvolveram suas pesquisas com características qualitativas, utilizando entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos (notas); Houghton e Neck (2002) validaram uma escala de autoliderança, que serve como base para a maioria dos estudos; e, Mahembe, Engelbrecht e De Kock (2013) validaram o instrumento revisado de análise de autoliderança, o *Revised Self Leadership Questionnaire* (RSLQ).

Dentre os instrumentos adotados nas pesquisas, um artigo utilizou a primeira escala de avaliação de autoliderança, o *Self-leadership Questionnaire* (SLQ), elaborada por Anderson e Prussia (1997). A mesma possui 50 itens que mensuram construtos teóricos de comportamento focado, recompensa natural e pensamento construtivo focado em habilidades de autoliderança. Foi desenvolvida com base nos estudos de Manz e Sims (1991), apresentando alguns problemas de confiabilidade e validade, sendo realizado, posteriormente, um refinamento adicional.

A maioria dos estudos adotou a escala de Houghton e Neck (2002), *Revised Self-Leadership Questionnaire* (RSLQ), que é resultante de um refinamento da escala SLQ. O instrumento é composto por 35 itens correspondentes a 03 grandes dimensões da autoliderança e os seus respectivos nove fatores: Estratégias focadas no comportamento

(Auto Definição de Objetivos; Auto Recompensa; Auto Punição; Auto Observação; Auto Indicação); Estratégias de atribuição de recompensas naturais (medida com escala única); Estratégias de elaboração de padrões de pensamento construtivos (Visualizar sucesso na performance; Auto diálogo e Auto avaliação de crenças e suposições pessoais).

O RSLQ demonstrou razoavelmente boa validade e confiabilidade através de diversos estudos empíricos (Carmeli et al, 2006; Curral & Marques-Quinteiro, 2009; Houghton, Bonham, Neck & Singh, 2004; Houghton & Jinkerson, 2007). O questionário foi traduzido em diferentes línguas, como o chinês (Ho & Nesbit, 2009; Neubert & Wu, 2006), africânes (van Zyl, 2008), português (Curral & Marques-Quinteiro, 2009; Silva, 2009), turco (Dogan & Sahin, 2008), hebraico (Carmeli et al., 2006) e alemão (Andressen & Konradt, 2007).

Os estudos demonstraram que a tradução do RSLQ não generaliza universalmente para a cultura local, pois um modelo modificado de autoliderança, incluindo a definição de auto-objetivo, visualizando o desempenho bem-sucedido, autofala, autorrecompensa e autopunição, evidenciaram o melhor ajuste entre os modelos alternativos que testaram, resultando em um instrumento consideravelmente mais válido e confiável.

Embora estudos adicionais sejam necessários para avaliar a confiabilidade e validade da RSLQ, tanto em sua versão inglês quanto em suas versões traduzidas, os resultados dos últimos anos de pesquisa têm sido muito encorajadores e parecem confirmar a RSLQ como uma medida eficaz de autoliderança.

Pesquisas adicionais apontaram para o desenvolvimento de uma versão validada e abreviada dos 35 itens *Revised Self-Leadership Questionnaire* (RSLQ). Entretanto, por meio de uma análise fatorial exploratória, identificaram-se três fatores que a incorporam em uma escala de nove itens. Para tanto, uma análise fatorial confirmatória foi realizada, utilizando estes nove itens para validar uma proposta abreviada *Selfleadership*

*Questionnaire* (ASLQ), obtendo uma medida válida e confiável, pois herdou a rede nomológica de associações, a partir da sua versão original.

Verifica-se que não existe uma unidade para a avaliação da autoliderança nos estudos analisados, tal aspecto pode relacionar-se com a falta do instrumento validado para os diferentes países. Portanto, a utilização de escalas, questionários e outros instrumentos de medida, validados dentro de padrões criteriosos e reconhecidos cientificamente, são fundamentais para realização de pesquisas confiáveis, que podem contribuir para a ciência de forma fidedigna.

Um artigo utilizou uma dimensão da escala de autoliderança, estratégias de pensamento construtivo. Contrariando Houghton e Neck (2002), que alegaram não ser adequada a medição de dimensões de estratégias de autoliderança de forma isolada, devido ao pequeno número de itens por fator e a confiabilidade da escala marginais resultantes. Neste sentido, Houghton, Dawley & DiLiell (2012) discutem que pesquisas, que necessitam de uma medida separada, de uma dimensão da estratégia de autoliderança, é recomendável a utilização da medição sub-escala apropriada do RSLQ original.

A análise dos instrumentos aplicados demonstrou que os estudos sobre a análise da autoliderança ainda são incipientes. Para, além disto, a revisão sistemática evidenciou que apesar dos estudos terem foco em um tema comum, a forma de avaliação do construto é diferente para algumas pesquisas. Destarte, dada à natureza dos estudos encontrados na literatura com corte transversal, falta de consenso sobre a sua definição, amostras reduzidas e restritas a grupos populacionais específicos, torna-se impossível a generalização dos resultados. Desta forma, percebe-se que é viável desenvolver mais pesquisas com foco nesta temática, utilizando instrumentos específicos, validados em diferentes países.

## **Considerações Finais**

O estudo de Houghton e Neck (2002) aponta uma direção, pois estimula a necessidade da realização de estudos transculturais. Segundos os autores, o fenômeno da autoliderança diferencia-se dependendo da localidade, então, pode ser moldado pela cultura nacional.

É reconhecido, no campo científico, que o autolider é desejado no mercado de trabalho, por demonstrar características de empreendedorismo, inovação, criatividade, engajamento e melhor desempenho. Desta forma, potencializar os estudos sobre autoliderança poderão contribuir no entendimento da sua relação com outras variáveis.

Para, além disto, o desenvolvimento de pesquisas, devidamente validadas no campo científico, poderá evidenciar a necessidade de treinamentos específicos para o desenvolvimento ou promoção de estratégias de autoliderança. Consequentemente, contribuirá para melhor qualidade de vida do indivíduo, priorizando o seu bem-estar, sua saúde e seus enfrentamentos em situações adversas, para a obtenção de melhores desempenhos. Estudos longitudinais precisam ser desenvolvidos, assim como, mais programas de desenvolvimento de autoliderança devem ser aplicados e testados.

### **ESTUDO 3 - O PODER MEDIACIONAL DA AUTOLIDERANÇA NA RELAÇÃO ENTRE SUPORTE E PROCRASTINAÇÃO**

#### **Resumo**

Este estudo tem como objetivo ampliar a compreensão da relação entre suporte do ambiente e procrastinação acadêmica à medida que analisa o efeito mediacional das estratégias de autoliderança focadas no comportamento sobre essa relação. Para tal, foi realizado um estudo de corte transversal que teve a participação de 1436 estudantes universitários. Os achados da pesquisa confirmam as hipóteses investigativas ao demonstrarem que quando os estudantes avaliam as possibilidades de execução de uma tarefa utilizando estratégias comportamentais eficazes, a relação entre o suporte do ambiente de sala de aula e procrastinação é melhor explicada. Isto é, quanto mais eles utilizam estratégias de autoliderança menos eles procrastinam e menor é a influência do suporte ambiental. A pesquisa destaca a compreensão da literatura emergente sobre procrastinação acadêmica e a importante influência do suporte do ambiente e das estratégias de autoliderança focadas no comportamento, contribuindo para a construção do conhecimento sobre esse tema.

**Palavras-chave:** suporte do ambiente; procrastinação acadêmica; autoliderança.

#### **Abstract**

This study aims to broaden the understanding of the relationship between environmental support and academic procrastination as it analyzes the mediational effect of self-leadership strategies focused on behavior over this relationship. For that, a cross-sectional study was carried out, with the participation of 1436 university students. The research findings confirm the investigative hypotheses by demonstrating that when students evaluate the possibilities of performing a task using effective behavioral strategies, the

relationship between classroom environment support and procrastination is best explained. That is, the more they use self-leadership strategies the less they procrastinate and the lesser the influence of environmental support. The research highlights the understanding of the emergent literature on academic procrastination and the important influence of the support of the environment and strategies of self-leadership focused on the behavior, contributing to the construction of knowledge about this theme.

**Keywords:** environment support; academic procrastination; self-leadership.

## **Introdução**

A autoliderança surge na literatura científica como competência do indivíduo de se autoinfluir, visando o comportamento e atuação de modo desejável (Manz; Neck, 2004; Manz; Sims, 2001; McShane & Glinow, 2014). Neste sentido, a formação específica em competências de autoliderança está associada ao maior desempenho, satisfação e níveis de autoeficácia, quando comparados com aqueles que não receberam esta formação (Neck & Manz, 1992).

A autoliderança é um processo de autoinfluência, que demanda dos indivíduos níveis elevados de autodirecionamento e a automotivação, necessários para a realização de determinadas tarefas. Para tanto, quem consegue se autoliderar utiliza estratégias cognitivas e comportamentais específicas, que influenciam positivamente o seu desempenho (Manz, 1986; Manz & Neck, 2004; Neck, Manz & Houghton, 2016).

O interesse de estudos científicos sobre autoliderança cresceu bastante nos últimos anos, considerando a influência significativa que a temática exerce no desempenho de estudantes e trabalhadores (Manz & Neck, 2004; Neck & Houghton, 2006; Neck, Manz & Houghton, 2016).

Para, além disto, a autoliderança sustenta-se na teoria da autorregulação, que consiste na confiança da capacidade pessoal para organizar e executar certas ações,

produzindo motivação, processamento cognitivo e cursos de ação, necessários para exercer controle sobre eventos na vida (Bandura, 1977). Mesmo que os estudos não abordem diretamente a relação entre autoliderança e procrastinação, é confiável dizer que esta estratégia pode reduzir o comportamento procrastinatório.

Pesquisas demonstraram que a autorregulação e a autoeficácia estão relacionadas negativamente com a procrastinação (Ariely & Wertenbroch, 2002; Balkis & Duru, 2016; Brownlow & Reasinger, 2000; Chu & Choi, 2005; Costa, 2007; Ferrari, 2001; Howell & Watson, 2007; Job, Walton, Bernecker & Dweck, 2015; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008; Rabin, Fogel & Nutter-Upham, 2011; Rebetez, Rochat, Barsics & Van Der Linden, 2016; Rosário, Costa, Núñez, González-Pienda, Solano & Valle, 2009; Van Eerde, 2000; Vohs & Baumeister, 2004; Wolters, 2003).

A falta de planejamento, monitoramento das tarefas e estratégias de organização ineficazes são problemas comuns de autorregulação, experimentados por procrastinadores (Howell & Watson, 2007; Rabin, Fogel & Nutter-Upham, 2011; Wolters, 2003). Além disto, a literatura apresenta que o procrastinador tem hábitos de adiar tarefas sem motivos relevantes e, normalmente, tem ciência das consequências negativas deste comportamento (Gouveia et al., 2014; Ribeiro, 2014; Solomon & Rothblum, 1984).

Dentre as diversas abordagens sobre procrastinação, o ponto central, discutido por diversos autores, fundamenta-se na dificuldade do indivíduo conectar a intenção e a ação (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986; Steel, 2007). Para, além disto, a falta deste autocontrole e a conseqüente procrastinação podem acarretar problemas à vida escolar e, em última instância, no aumento da evasão nos cursos superiores. Esta evasão resulta na perda de recursos investidos, tanto pelo próprio estudante e/ou familiares quanto pela sociedade, principalmente, no que diz respeito às instituições públicas de Ensino Superior (Ribeiro, Avelino, Colauto & Casa Nova, 2014).

O presente estudo baseou-se na teoria social cognitiva, que define o processo de aprendizagem através da contínua interação dos indivíduos, comportamento e ambiente (Bandura, 1977). Sendo assim, defende que as pessoas aprendem quando são motivadas pelo reconhecimento do seu sucesso como aprendiz, como também quando observam os desempenhos de outras pessoas. Portanto, reforça as suas crenças sobre a própria capacidade (autoeficácia), que reflete na maneira como controlam seu próprio funcionamento, sua experiência e reações aos eventos da vida e sua autorregulação (Bandura, 1977, Bandura, 1991; Ryan & Deci, 2000).

Este processo de autorregulação pode ocorrer em diferentes domínios da vida, desde atividades pessoais, do trabalho ou até mesmo as acadêmicas (Bandura, 1991; Zimmerman, 1998). Além disto, reconhece-se que nem todos os estudantes autorregulam a sua aprendizagem de maneira eficiente, embora sejam capazes de fazê-la em graus diferenciados (Zimmerman, 1998).

Desta forma, mesmo os acadêmicos que necessitam de aprimoramento em suas estratégias de autorregulação, possivelmente, poderão atuar como agentes de mudança de sua própria vida acadêmica. Sendo assim, as ferramentas pessoais e recursos ambientais são importantes para os acadêmicos, pois poderão facilitar o planejamento, a antecipação, o monitoramento e a auto-intervenção nas suas ações e nos seus pensamentos (Bandura, 2008). Em contrapartida, os níveis elevados de ansiedade, menor autoeficácia e menor controle emocional estão correlacionados com a procrastinação (Ferrari, 2004; Sampaio, 2011; Schouwenburg, 2004; Steel, 2007; van Eerde, 2004).

Cada vez mais a procrastinação desperta interesse à comunidade científica por seus inúmeros efeitos, causados na execução de tarefas em diferentes contextos. Neste sentido, as atividades procrastinadas podem ser diversas, desde comprar presentes, preencher formulários ou fazer telefonemas (Van Eerde, 2000). Procrastinadores rotineiros experimentam um perceptível prejuízo no desempenho em virtude do

comportamento de atrasar atividades (Day, Mensink & O'Sullivan, 2000; Onwuegbuzie, 2000; Sims, 2014).

Conforme alguns estudos, a procrastinação é um comportamento frequente e atinge 80 a 95% dos estudantes em diversas faixas etárias e entre 30 a 60% em estudantes universitários. Ademais, os principais comportamentos procrastinadores se relacionam às tarefas educacionais (Rabin, Fogel & Nutter-Upham, 2011; Rosário, Costa, Núñez, González-Pienda, Solano & Valle, 2009). Estes comportamentos configuram como obstáculos no sucesso dos estudantes, pois prejudicam seus desempenhos acadêmicos (Rosário et al., 2009; Scher & Osterman, 2002).

Em consonância às pesquisas, os estudantes, que extrapolam o prazo de entrega dos trabalhos e não atingem a média mínima necessária, são mais propensos a evadirem do curso (Sims, 2014). Além disto, a procrastinação acadêmica pode ser consequente de recursos pessoais ou do contexto, mas neste estudo, as discussões se pautarão na influência da variável suporte à aprendizagem, relacionada ao suporte do ambiente.

Portanto, o estudo objetiva-se analisar as relações entre autoliderança, procrastinação acadêmica e suporte à aprendizagem. Para, além disto, também compreender a influência do suporte à aprendizagem sobre a procrastinação, considerando os aspectos de efeitos diretos ou indiretos, quando moldada pela autoliderança, na dimensão estratégias de autoliderança, focadas no comportamento.

Estas relações estão representadas na Figura 1.

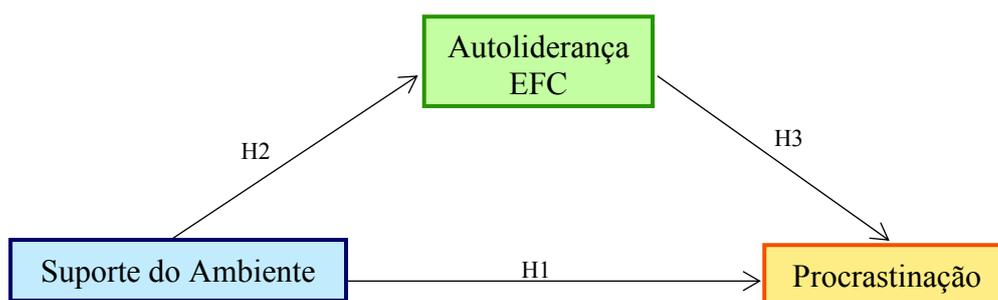


Figura 1. Modelo hipotético conceitual

As estratégias de autoliderança, focadas no comportamento, exercem um importante papel na relação entre suporte do ambiente e procrastinação acadêmica. Sendo assim, o estudo investiga até que ponto os acadêmicos procrastinam, quando recebem o suporte do ambiente (professores e colegas) e como as estratégias de autoliderança, focadas no comportamento, medeiam esta relação.

Em consonância aos objetivos propostos, ao analisar o papel do suporte do ambiente na evitação da procrastinação acadêmica, os novos achados contribuirão para conhecimentos sobre os efeitos benéficos da autoliderança na dimensão EFC e como essa variável afeta a relação suporte do ambiente e procrastinação acadêmica.

### **Suporte do ambiente e procrastinação acadêmica**

Procrastinação é o comportamento relacionado aos atrasos voluntários nos inícios ou términos de tarefas e nas tomadas de decisão, por prazos estabelecidos pela própria pessoa ou por terceiros, mesmo que resulte em consequências negativas (Baptista, 2013; Ferrari, 2001; Steel, 2007).

Neste sentido, os períodos de transição da vida dos indivíduos, por exemplo, as entradas na universidade podem contribuir para a procrastinação, pois ocorrem, normalmente nestes momentos, os aumentos das atribuições pessoais relativas às atividades acadêmicas. Além disto, suas percepções do grau de dificuldade da tarefa podem ser outro fator relevante, contribuindo para a geração de comportamentos procrastinatórios (Rosário, Costa, Núñez, González-Pienda, Solano & Valle, 2009).

Por outro lado, o aluno poderá ter mais autonomia e menos comportamentos procrastinatórios se associar significados ao conteúdo que aprende. Este processo é denominado aprendizagem significativa, que pode influenciar no processo de realização de tarefas, contribuindo para o seu processo de aprendizagem. Estudos indicam que os alunos somente serão capazes de efetuar novas aprendizagens quando relacionam com

experiências anteriores, conhecimentos adquiridos, crenças e representações (Lemos, 2005; Rosário & Almeida, 2005).

Neste contexto, o suporte à aprendizagem é percebido nas dimensões de apoio provido pelos colegas, chefias e ambientes de apoio em relação à aplicação de conhecimentos e habilidades adquiridos no ambiente de aprendizagem (Coelho Jr., 2009). O suporte do ambiente inclui características do papel do supervisor/líder/professor como agente de suporte à aprendizagem (Ismail, 2005), do resultado do feedback dos pares e colegas do ambiente e no provimento de suporte do indivíduo (London & Sessa, 2006).

Para tanto, o enfoque da presente pesquisa consiste no suporte à aprendizagem, especificamente, na dimensão ambiente, que envolve as interações do professor e colegas, como uma variável de contexto, que poderá influenciar negativamente o comportamento de procrastinação acadêmica.

Estudos apresentam que a produção acadêmica é influenciada pelas relações existentes entre professor/aluno e entre aluno/aluno. Portanto, a criação de um clima positivo, para que os alunos desenvolvam competências grupais e interpessoais, viabilizadas pelo professor, por meio de sua gestão na sala de aula, referindo-se a todas as ações, espaços, tempos e recursos adequados para organizar a aprendizagem são relevantes (Norris, 2003). Estas estratégias, adotadas pelo professor, possibilitam melhores condições de aprendizado e desenvolvimento de habilidades necessárias para os alunos serem bem-sucedidos (Norris, 2003).

O suporte do professor pode motivar os alunos a desenvolverem suas atividades, como serve como regulador de sua aprendizagem, principalmente, os que estão em séries iniciais do curso e ainda não adaptaram à cultura do ambiente universitário (Palma, Franco & Kataoka, 2013). Ou seja, o papel do professor e o próprio contexto de sala de aula podem influenciar o sentido que eles atribuem às disciplinas e, conseqüentemente, favorecer seus desempenhos nas realizações das atividades.

Mediante as discussões, estabelece-se a seguinte hipótese investigativa:

H1. O suporte do ambiente está associado negativamente à procrastinação acadêmica.

### **Suporte do ambiente e Autoliderança**

O suporte à aprendizagem consiste nos estímulos que o ambiente proporciona aos indivíduos no processo de aprendizagem espontânea, por meio do contato com os colegas/pares, que possuem mais conhecimento, autodidatismo ou comportamento de imitação. Ou seja, trata-se de dimensões de apoio, como a criação de expectativas positivas sobre os benefícios da aprendizagem e sua aplicação, o fornecimento de feedback e a disseminação de informações relativas ao desempenho competente (Abbad et al., 2012).

Um indivíduo pode fazer alterações em seu mundo imediato, comportando-se de maneira desejável, por meio das estratégias focadas no comportamento (Neck, Manz & Houghton, 2016). Muitas destas alterações são simples, mas permitem fazer uma diferença real em suas ações.

Portanto, as estratégias de autoliderança, focadas no comportamento, intenciona o aumento da autoconsciência e motivação necessárias para a realização de tarefas que, embora importantes para o sucesso de um empreendimento (em sentido amplo), possam ser consideradas desagradáveis ou intrinsecamente não motivadoras (Neck, Manz & Houghton, 2016).

Nesta dimensão, o indivíduo utiliza a auto-observação, envolvendo sua autoavaliação do quando, porque e quais condições utilizam certos comportamentos. Este processo fornece informações para autoestimativa de comportamentos específicos. Para tanto, promove gestão de mudança através de estabelecimento de metas pessoais (Manz, 1986; Manz & Neck, 2004; Manz & Sims, 1980; Neck, Manz & Houghton, 2016).

A partir desta estratégia, o indivíduo pode utilizar técnicas, como o uso de recursos de concentração de esforço e mudança de comportamento, pois assim ocorre o seu aprendizado (McGehee, 1958), enquanto que a própria mudança duradoura no comportamento é postulada na teoria como aprendizagem (Robbins, 2015).

A concretização das metas autodefinidas é favorecida pela gestão de autorrecompensas, que podem ser tangíveis ou intangíveis, reforçando comportamentos desejáveis. Para, além disto, a realização dos autofeedbacks corretivos enfraquecem os comportamentos indesejáveis (Manz & Neck, 2004; Manz & Sims, 1980; Neck, Manz & Houghton, 2016).

A construção e manutenção das bases individuais de autossustentação da capacidade de performance e desempenho é importante para autoestabilidade produtiva do indivíduo autolíder. Nesta dimensão, a estratégia consiste na prática extensiva e treino dos comportamentos desejados em uma fase anterior ao desempenho real. Com isto, o indivíduo poderá corrigir os aspectos de melhorias e aprimorar a performance dos acertos (Manz, 1992; Manz & Neck, 1999; Manz & Sims, 1980; Neck, Manz & Houghton, 2016).

Em síntese, as estratégias de autoliderança focadas no comportamento identificam e ampliam a qualidade e quantidade de comportamentos desejáveis, enquanto identifica e diminui a incidência e/ou gravidade de comportamentos não desejáveis, com o intuito de construir, manter e/ou aprimorar níveis de performance e desempenho individual (Carnes & Ellison, 2014; Houghton & Neck, 2002;).

Com base nos estudos acima mencionados, formulou-se a seguinte hipótese:

H2. O suporte do ambiente está positivamente associado às estratégias focadas no comportamento (EFC).

## **Autoliderança e Procrastinação Acadêmica**

A teoria social cognitiva ressalta que as crenças dos indivíduos sobre sua própria capacidade e eficácia influenciam a maneira como controlam seu próprio funcionamento, sua experiência e reações aos eventos da vida e capacidade de se autorregular (Bandura, 1991; Ryan & Deci, 2000). Assim, a autorregulação inclui o conceito de autoliderança que é uma construção psicológica desenvolvida e adquirida durante a experiência pessoal e profissional, representando sua capacidade de melhoria de desempenho, por meio de um conjunto de estratégias cognitivas, comportamentais e motivacionais (Manz, 1986; Manz & Neck, 2004; Neck & Houghton, 2006).

As estratégias de autoliderança são importantes não apenas para vida acadêmica, mas também, para a vida profissional e pessoal do indivíduo. Estudos demonstram que senso de propósito, motivação intrínseca, gratificação pessoal, felicidade autêntica podem ser alcançadas por meio do uso sistemático de estratégias de autoliderança (Seligman, 2004).

Hauschildt e Konradt (2012) apresentaram que a autoliderança envolve as dimensões das estratégias focadas nas recompensas naturais, estratégias de pensamento construtivo e estratégias focadas no comportamento, relacionando positivamente à competência do indivíduo para realização de determinada tarefa, sua adaptabilidade e proatividade dirigida, tanto na tarefa individual quanto de equipe.

Em contrapartida, pessoas que procrastinam de modo sistemático e crônico têm maior probabilidade de exibir baixa percepção de autoeficácia e autoestima, maior ansiedade em situações de avaliação e menor controle e autorregulação pessoal (Beswick, Rothblum & Mann, 1998; Ferrari, 2001; Solomon & Rothblum, 1984). Desta forma, os estudos demonstram que um foco natural, orientado nas recompensas ou em aspectos das atividades, é mais motivador, pois encoraja o indivíduo no desenvolvimento da tarefa com mais excelência, até mesmo para aquelas menos desejáveis (Koberg et al., 1999).

Nesse sentido, as estratégias focadas nos comportamentos (EFC) podem contribuir para a evitação da procrastinação, pois são estratégias que visam aumentar o grau de conhecimento, tanto do próprio comportamento quanto do desempenho na tarefa, facilitando a regulação individual da atitude, necessária durante a sua realização (Silva, 2009). As EFCs são definidas em cinco dimensões comportamentais: auto-observação, autodefinição de metas e objetivos, autorrecompensa, autofeedbacks de autocorreção e autossustentação (Kazan & Comin, 2011; Manz, 1986; Manz & Neck, 2004; Neck & Houghton, 2006; Neck, Manz & Houghton, 2016).

A auto-observação é uma dimensão que envolve uma análise do próprio indivíduo sobre quando, porque e quais condições ocorrem determinados comportamentos (Neck & Houghton, 2006; Neck, Manz & Houghton, 2016). Portanto, o estudante que não está produzindo academicamente todos os dias, por causa do tempo desperdiçado, poderá analisar quais distrações tem experimentado, como por exemplo, o uso excessivo das redes sociais ou em conversas informais.

O processo de auto-observação pode ser útil para identificar situações relevantes que serão o suporte para a gestão comportamental, analisando a necessidade de aprimorar ou suprimir determinada atitude, tendo em vista o modo como impacta o desempenho do indivíduo. De acordo com Neck, Manz e Houghton (2016), normalmente, as pessoas utilizam esta estratégia no cotidiano, entretanto, não possuem consciência sobre o seu uso e o fazem de forma ineficaz.

Este processo da auto-observação pode ser alinhado à definição de objetivos, onde estes comportamentos possuem um desempenho como um sistema individual de recompensas, assumindo um papel energizante na performance individual (Neck & Houghton, 2006; Neck, Manz & Houghton, 2016; Silva, 2009).

Para haver uma direção na autoliderança é importante o estabelecimento de objetivos pessoais, pois o esforço em sua direção influencia o comportamento do

indivíduo. Entretanto, é muito comum não ter uma definição clara dos objetivos pessoais ou acadêmicos. Os estudos demonstram que uma configuração sistemática, pensada e intencional de metas pessoais pode influenciar positivamente o comportamento (Neck, Manz & Houghton, 2016). O comportamento imediato, por sua vez, deve ser direcionado a metas específicas e de curto prazo, devendo estar alinhadas aos objetivos de longo prazo (Latham & Seijts, 1999; Latham & Locke, 2007).

No âmbito acadêmico ou corporativo existem atividades e tarefas pouco atraentes, mas necessárias, que poderão ser executadas quando se utiliza a estratégia de autoliderança associada a um senso de propósito. Neck, Manz e Houghton (2016) definiram propósito de ser, ao motivo de se levantar de manhã e pelo objetivo central na vida. Leider (1977) descreveu propósito como a dimensão mais profunda do indivíduo - núcleo ou essência central - onde se tem um amplo senso de quem é, de onde veio e para onde irá.

O propósito é o que se escolhe para moldar a própria vida, é fonte de energia e direção. Leider (1977) sugere que ter um propósito se baseia em três perguntas fundamentais: “Quem eu sou?; O que eu quero fazer aqui?; O que eu estou tentando fazer com a minha vida?”. A importância de responder a estas questões reside no fato de que, para ser verdadeiramente feliz, deve-se descobrir o propósito e depois vivê-lo! Para algumas pessoas, o propósito pode ser espiritual.

Para outros, pode ser relacionado ao trabalho. Para muitos, é uma combinação de ambas as dimensões. Se um indivíduo não vive o seu propósito, não poderá alcançar o contentamento total na vida, pois sentirá que falta algo (Neck, Manz & Houghton, 2016). Maslow (1970) resumiu propósito em uma frase: “um músico deve fazer música, um artista deve pintar, um poeta deve escrever, ele deve finalmente estar em paz consigo mesmo. O que um homem pode ser, ele deve ser”.

O estabelecimento de metas ou objetivos, alinhados ao propósito, pode ser potencializado com a terceira dimensão das estratégias focadas no comportamento, a autorrecompensa. Ou seja, a influência positiva das ações por meio do estabelecimento de recompensas pelos comportamentos desejados e concretizados. Tais recompensas poderão ser estabelecidas nos níveis físico e mental (Neck & Houghton, 2006; Neck, Manz & Houghton, 2016).

No nível físico, o estudante autolíder poderia recompensar um comportamento desejado e concretizado com objetos ou atividades que deseja. Por exemplo, alimentos favoritos, brincar com o cachorro, passeio no shopping, assistir televisão, ouvir música ou ir ao cinema. Ademais, quando o indivíduo se autorrecompensa com itens e atividades que aprecia intrinsecamente, produzirá efeitos positivos sobre seus futuros hábitos acadêmicos ou no trabalho (Neck, Manz & Houghton, 2016). No nível mental, o indivíduo poderá utilizar a fala interna e a imaginação, envolvendo-se em um discurso autogratificante após um grande sucesso obtido. Por exemplo, um estudante que obteve um desempenho alto em uma atividade avaliativa, poderá dizer mentalmente: “Eu sou o melhor!... Sou fantástico!... Eu mereço essa nota!...”.

No nível mental, poderá ainda utilizar a recompensa na imaginação, apreciando mentalmente paisagens, sentindo o cheiro de flores e a brisa do local, ou estar mentalmente em um local favorito, observando os detalhes que mais valoriza. Podem-se utilizar imagens físicas fixadas em um local visível que ajudarão a fazer essa viagem mental. O indivíduo poderá aprimorar o seu próprio comportamento de forma significativa, se buscar intencionalmente comportamentos que almeja e para cada sucesso obtido premiar-se com palavras e imagens positivas e automotivadoras (Neck, Manz e Houghton, 2016).

Além disto, as práticas de autofeedback podem anular comportamentos ineficazes ou que pouco contribuem para a performance e persecução de objetivos (Neck

& Houghton, 2006; Neck, Manz & Houghton, 2016; Silva, 2009). Consta na literatura, ainda, uma importante dimensão desta estratégia que é auto-utilização de estímulos (pistas) para o ajuste do comportamento, ou seja, a identificação de alvos pode contribuir para fixação de aspectos importantes relacionados com a função, potencialização de comportamentos e pensamentos mais eficazes e redução de outros mais destrutivos face à realização das tarefas (Neck & Houghton, 2006; Neck, Manz & Houghton, 2016; Silva, 2009).

Assim, estabelece-se a seguinte hipótese:

H3. As estratégias de autoliderança focadas no comportamento estão negativamente associadas à procrastinação acadêmica.

### **O efeito mediador da autoliderança na relação entre suporte do ambiente e procrastinação acadêmica**

Para além da investigação sobre a associação entre suporte do ambiente e procrastinação acadêmica, a autoliderança é a capacidade de se autoinfluenciar, de obter autodireção e automotivação necessárias para se comportar e atuar de modo desejável (Manz; Neck, 2004; Manz; Sims, 2001). O aluno autolíder poderá alterar o comportamento de procrastinação acadêmica, afetando o seu desempenho do estudante universitário de forma positiva.

Os estudos demonstram que as atividades tendem a ser mais naturalmente gratificantes quando levam a sentimentos de autocontrole. No entanto, muitos ambientes restringem o controle que os indivíduos têm sobre suas tarefas por meio do estabelecimento de procedimentos, políticas e regras que não proporcionam ao indivíduo certa dose de liberdade e autonomia para desenvolver suas atividades.

Embora os controles no ambiente possam ser úteis para moldar positivamente os comportamentos do indivíduo, os estudos de autoliderança sugerem que esses tipos de controles também podem limitar a capacidade do indivíduo de se envolver em estratégias naturais de recompensa, resultando em menos motivação e menor satisfação na execução das tarefas.

Ademais, um ambiente caracterizado pela autonomia pode proporcionar aos indivíduos a liberdade de aplicar estratégias de recompensa naturais e engajar outros comportamentos autônomos, resultando em maiores níveis de satisfação e motivação na execução de tarefas (Neck, Manz & Houghton, 2016; Wilson, 2011). Os indivíduos que apresentam autoliderança procuram maneiras de direcionar suas próprias atividades, através de estratégias comportamentais, de recompensas naturais e de pensamentos cognitivos (Houghton & Neck, 2002; Neck, Manz & Houghton, 2016).

Portanto, a autoliderança é uma variável com significativa importância para análise e compreensão do comportamento de procrastinação de estudantes universitários. Entende-se parte relevante do estudo, o levantamento e análise de dados, resultando na melhor interpretação, de como ocorrerá a mediação da autoliderança entre o suporte do ambiente e o comportamento de procrastinação acadêmica.

A revisão de literatura demonstra a grande pluralidade de interpretações sobre procrastinação, permeando o campo de estudo com diferentes definições e abordagens teóricas. Analogicamente à autorregulação, a autoliderança correlaciona-se positivamente com a procrastinação acadêmica, podendo ser prevenida ou controlada com estratégias de autoliderança (Ariely & Wertenbroch, 2002; Brownlow & Reasinger, 2000; Chu & Choi, 2005; Ferrari, 2001; Howell & Watson, 2007; Klassen et al., 2008a; Rabin et al., 2011; Van Eerde, 2000; Vohs & Baumeister, 2004; Wolters, 2003).

Assim, estabelece-se como o objetivo de análise do poder mediacional da autoliderança na relação entre suporte do ambiente e procrastinação acadêmica. Com o apoio de tais considerações, formula-se a hipótese:

H4. A relação entre a suporte do ambiente e procrastinação acadêmica é mediada pelas estratégias de autoliderança focadas no comportamento (EFC).

## **Método**

Este foi um estudo correlacional de corte transversal feito junto a estudantes universitários de diferentes cursos, em instituições públicas ou privadas.

## **Participantes**

Participaram da pesquisa 1436 estudantes universitários, sendo 51,8% do sexo feminino e 48,2% do sexo masculino. A média de idade foi de 24,8 (DP = 10,86), sendo que 76,1% dos estudantes trabalham.

## **Procedimentos**

Este estudo foi, primeiramente, avaliado e autorizado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sendo que cada etapa conduzida respeitou os padrões exigidos pela Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. O termo de consentimento livre e esclarecido acompanhava o conjunto de questões com o propósito de informar os respondentes sobre os objetivos de estudo, a garantia de confidencialidade de suas respostas e de que a participação era voluntária. O acesso ao questionário era permitido somente para os alunos que aceitavam passar pelo estudo, após os devidos esclarecimentos. A conclusão do questionário não levou mais de 20 minutos.

## **Instrumentos**

**Suporte do ambiente.** Para avaliação do suporte do ambiente, foi adaptada a Escala de Suporte à Aprendizagem, desenvolvida por Coelho Junior (2004). A escala validada possui 31 itens ( $\alpha = 0,98$ ), estruturada em dois fatores. Foi utilizada, para este estudo, a dimensão suporte do ambiente com 13 itens ( $\alpha = 0,88$ ) que explica a percepção do indivíduo, quanto ao suporte recebido pela unidade de trabalho, pela chefia em relação à sua aprendizagem e aplicação de novos conhecimentos e habilidades adquiridos informalmente em situação de trabalho.

**Suporte à aprendizagem.** A escala de suporte à aprendizagem foi adaptada para este estudo observando o contexto acadêmico, para isto, itens foram readequados ao ambiente de sala de aula, o suporte da chefia foi readequado para a figura do professor, e os colegas de trabalho para colegas de sala de aula. Um exemplo de modificação de itens refere-se ao item original “No meu setor de trabalho, cada membro é incentivado a expor o que pensa”. Neste estudo, esse item foi adaptado para “Na minha sala de aula, cada aluno é incentivado a expor o que pensa”. A adaptação realizada é justificada em virtude da demanda de análise da influência da variável de contexto que consiste no suporte do professor, ambiente de apoio e suporte dos colegas no processo de procrastinação acadêmica.

A incipiência de instrumentos, para essa verificação, contribuiu para o entendimento de que escala Suporte à Aprendizagem é adequada à modificação do texto dos itens, visando o atendimento do objetivo da pesquisa, sem que a consistência e a essência dos termos fossem alteradas. Para tanto, Foi realizada uma análise fatorial confirmatória, onde se obteve bons índices de ajuste (GFI = .975; AGFI = .958; TLI = .959; CFI = .971 e RMSEA = .049), preservando-se todos os itens relacionados ao suporte do ambiente.

**Procrastinação Acadêmica.** Foi utilizado o instrumento *Academic Procrastination Scale–Short Form* (APS-S) desenvolvida por Yockey (2016), que em sua validação resultou em boas estimativas de confiabilidade. A escala é composta de 5 itens ( $\alpha = 0,85$ ), reduzida a um fator. Dois itens que permitem representar essa escala são “eu adio projetos até o último minuto” e “Eu fico distraído com outras coisas mais interessantes, quando eu deveria fazer as atividades escolares” (Yockey, 2016). Foi realizada uma análise fatorial confirmatória, onde se obteve bons índices de ajuste (GFI = .995; AGFI = .984; TLI = .946; CFI = .973 e RMSEA = .045), preservando-se todos os itens da escala.

**Autoliderança.** A análise de autoliderança foi feita por meio da escala *Revised Self-Leadership Questionnaire* (RSLQ) de Houghton e Neck (2002). A escala Revisada de Autoliderança (RSLQ) é composta por 9 dimensões de primeira ordem e 3 dimensões de segunda ordem. Neste estudo, foi utilizada apenas uma dimensão de segunda ordem: estratégias focadas no comportamento. A dimensão Estratégias Focadas no Comportamento (EFC) busca aumentar a autoconsciência do indivíduo, motivando-o a realizar tarefas consideradas desagradáveis ou não intrinsecamente motivadoras. Suas ações consistem na auto-observação, autodefinição de metas e objetivos, autorrecompensa, feedbacks de autocorreção e autossustentação. O fator é composto por 18 itens ( $\alpha=0,52$ ). Exemplo de item que representa esta dimensão: “Eu tenho conscientemente objetivos em mente para os meus esforços de trabalho”.

Foi realizada uma análise fatorial confirmatória da dimensão estratégias de autoliderança focadas no comportamento, obteve-se bons índices de ajuste (GFI =.984; AGFI = .968; TLI = .968; CFI = .979 e RMSEA = .059), excluindo-se os itens 4, 6, 7, 9, 13, 15, 16, 18, 22, 24 e 30, pois resultaram em uma carga fatorial inferior a .50. Desta forma, o fator utilizado reduziu-se a 7 itens ( $\alpha=0,85$ ).

**Variáveis de controle.** O questionário utilizado para esta pesquisa continha como variáveis de controle o sexo, a idade e se o indivíduo possui trabalho atualmente ou não. O sexo foi mensurado como uma medida binária (1 masculino e 2 feminino), se trabalha também foi identificado por meio de uma medida binária (1 sim e 2 não). Já a idade foi obtida através da medida intervalar informada pelos participantes, estruturada por meio de categorias.

## **Resultados**

### **Modelo de mediação**

Para examinar a validade discriminante das medidas, foi realizado um conjunto de análises de fatoriais confirmatórias (CFA) com AMOS 21.0, utilizando o método de estimativa de máxima verossimilhança. Para avaliar o ajuste geral do modelo, foram considerados os seguintes indicadores: Índice de Ajuste Comparativo - CFI (Bentler, 1988; Kline, 1994) Índice de bondade de ajuste - GFI (McDonald & Ho, 2002) e Root Square Square Error of Aproximation - RMSEA (Browne & Cudeck, 1993).

Seguindo-se as recomendações de Podsakoff, MacKenzie, Lee e Podsakoff (2003), realizou-se um teste do modelo de três fatores (suporte do ambiente, estratégias focadas no comportamento e procrastinação acadêmica), incluindo a variável latente, método. Foram obtidos como índices de ajuste GFI = .962; AGFI = .953; TLI = .962; CFI = .966 e RMSEA = .034, demonstrando que o viés comum do método comum não representara uma ameaça aos resultados.

### **Estatísticas descritivas**

A Tabela 1 exibe as médias, desvios padrão e correlações para todas as variáveis. Como pode-se observar nos resultados, o suporte do ambiente, procrastinação acadêmica e as estratégias focadas no comportamento, são significativamente associadas.

Tabela 1

*Estatística descritiva, médias, desvios-padrão e correlações*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3
1. Suporte do Ambiente	3,36	,66	-		
2. Autoliderança - EFC	3,96	,72	.23**	-	
3. Procrastinação Acadêmica	2,09	,97	-.08**	-.26**	-

\* $p < .05$  \*\* $p < .001$ 

Os resultados das análises descritivas de correlação indicam que o suporte do ambiente está positivamente associado relacionado às estratégias de autoliderança focadas no comportamento (EFC) e negativamente associado procrastinação acadêmica ( $r = .23$ ;  $p \leq .01$ ;  $r = -.08$ ,  $p \leq .01$ ; respectivamente). As estratégias de autoliderança focadas no comportamento estão negativamente relacionadas à procrastinação acadêmica ( $r = -.26$ ;  $p \leq .01$ ). Esses dados sustentam as hipóteses H1, H2 e H3.

### Teste de hipóteses

Um conjunto de modelos de regressão feitos utilizando-se o Process (Preacher & Hayes, 2008) foi aplicado para testar o poder mediacional da autoliderança (variável mediadora) na relação entre suporte do ambiente (variável preditora) e procrastinação acadêmica (variável dependente).

Para tal, utilizou-se o modelo 4 (Hayes, 2013) que possibilitou testar cada caminho descrito na Figura 1. As estimativas apresentadas são baseadas em 5.000 amostras por bootstrap. Os efeitos foram estimados usando 95% dos intervalos de confiança. Além disso, cada equação foi controlada para sexo, idade e se o indivíduo trabalha atualmente.

A hipótese 1 previa que o suporte do ambiente está associado negativamente à procrastinação acadêmica. Conforme mostrado na Tabela 2, suporte do ambiente foi negativamente associado à procrastinação acadêmica, após controle de idade, sexo e se trabalha atualmente ( $b = -.14$ ,  $t_{(1436)} = -3.59$ ,  $p = .000$ ). Assim, a hipótese 1 foi sustentada

pelos dados. O suporte do ambiente foi positivamente associado às estratégias de autoliderança focadas no comportamento ( $b = .26$ ,  $t_{(1436)} = 9.33$ ,  $p = .000$ ) apoiando a hipótese 2. A hipótese 3, que afirmou estarem as estratégias de autoliderança focadas no comportamento negativamente relacionadas à procrastinação tamb foi sustentada pelos resultados ( $b = -.31$ ,  $t_{(1436)} = -8.82$ ,  $p = .000$ ).

Sobre a hipótese 4, foi suposto que a relação entre suporte do ambiente e procrastinação acadêmica seria mediada pelas estratégias de autoliderança focadas no comportamento. Os resultados, apresentados na tabela 2, apoiaram o modelo de mediação hipotetizado. A análise mostrou que a associação negativa entre suporte do ambiente e procrastinação acadêmica reduziu quando as estratégias de autoliderança focadas no comportamento foram introduzidas no modelo de regressão ( $b = -.06$ ,  $t_{(1436)} = -1.47$ ,  $p = .000$ ). O modelo total explicou 8% da procrastinação acadêmica ( $R^2 = .08$ ;  $F_{(5,1430)} = 24,82$ ,  $p < 0,001$ ). A diferença da variância explicada para o modelo sem o efeito mediacional da autoliderança foi de 5% ( $\Delta R^2 = .05$ ).

Tabela 2

*Efeito direto e indireto de suporte do ambiente na procrastinação acadêmica*

	Autoliderança – FC			Procrastinação		
	Coef.	t	p ≤	Coef.	t	p ≤
Sexo	<b>.14</b>	<b>4.00</b>	<b>.000</b>	<b>-.22</b>	<b>-4.45</b>	<b>.000</b>
Idade	<b>.00</b>	<b>.32</b>	<b>.748</b>	<b>-.00</b>	<b>-2.00</b>	<b>.045</b>
Trabalha	.02	.54	.536	-.02	-.39	.699
Suporte do ambiente (efeito direto)	<b>.26</b>	<b>9.33</b>	<b>.000</b>	<b>-.14</b>	<b>-3.59</b>	<b>.000</b>
Autoliderança – FC				<b>-.31</b>	<b>-8.82</b>	<b>.000</b>
Suporte do ambiente (efeito indireto)				<b>-.06</b>	<b>-1.47</b>	<b>.000</b>
R <sup>2</sup> (Efeito direto) = .03						
R <sup>2</sup> (Efeito total) = .08						
ΔR <sup>2</sup> = .05						

\*\*\*  $p \leq 0.001$  \*\*  $p \leq 0.05$  \*  $p \leq 0.010$

## **Discussão**

Esta pesquisa objetivou analisar como o suporte do ambiente afeta a procrastinação acadêmica. A avaliação desta relação foi investigada, utilizando o papel mediador das estratégias de autoliderança focadas no comportamento, na relação entre suporte do ambiente e procrastinação acadêmica, depois de controlar sexo, idade e se o indivíduo trabalha atualmente.

De acordo com a teoria social cognitiva (Bandura, 1991) e a teoria da autorregulação (Ryan & Deci, 2000), teorizou-se e encontrou-se como resultado que a autorregulação e a autoliderança podem ser importantes mecanismos reguladores da procrastinação. Além disto, apresentou-se que o suporte do ambiente pode influenciar a procrastinação acadêmica, diretamente e indiretamente, quando facilitado pelas estratégias de autoliderança focadas no comportamento dos estudantes. Assim, esta é uma das contribuições para a literatura sobre estratégias de autoliderança focadas no comportamento, suporte do ambiente e procrastinação acadêmica.

Os novos achados contribuem para a compreensão dos antecedentes da procrastinação acadêmica. Especificamente, os resultados apoiaram o modelo de mediação hipotetizado que está em consonância com a teoria social cognitiva (Bandura, 1991). Em consonância, ressalta-se que o sujeito é agente do próprio desenvolvimento e interage com as circunstâncias de sua vida de modo intencional. Ou seja, autorregulam-se e se auto-organizam, moldando estrategicamente o seu comportamento por meio da própria liderança, resultando na influência do seu próprio funcionamento em diversas circunstâncias de vida. Ademais, também é coerente com a teoria da autorregulação sobre como as crenças dos indivíduos e suas próprias habilidades podem influenciar suas reações aos eventos da vida (Ryan & Deci, 2000).

A análise de correlação indicou que o suporte do ambiente está negativamente associado à procrastinação acadêmica. Estes dados encontram confirmação na literatura

científica apresentada, uma vez que o suporte do ambiente consiste nos incentivos que podem ser oferecidos aos estudantes, por meio da linguagem e comportamentos de colegas ou pares na sala de aula. Para, além disto, o papel do professor torna-se relevante neste processo, pois oferece estímulos, dissemina informações, fornece *feedback* e orienta conteúdos que influenciarão no processo de aprendizagem (Abbad et al., 2012).

O estudante pode ser influenciado pelo suporte do ambiente por meio das interações com os colegas, desenvolvimento das atividades, *feedback* recebido e também com o envolvimento com o professor. Para aqueles alunos que estão ingressando no ensino superior, o papel do professor é fundamental na motivação e também no engajamento com as atividades proporcionadas em sala de aula (Palma; Franco & Kataoka, 2013). Finalmente, a associação do papel do professor e cenário da sala influencia no desempenho das atividades desenvolvidas pelos alunos.

Esta pesquisa avança em relação a estudos prévios ao fornecer evidências empíricas que sustentam a importância da autoliderança na diminuição da procrastinação. Esse resultado vai ao encontro dos achados de Neck e Houghton (2006) que defende o poder prescritivo da teoria da autoliderança. A presente pesquisa lança luz para o desenvolvimento de intervenções que podem colaborar para que um indivíduo se torne efetivo na execução de suas atividades, sejam acadêmicas ou laborais, assim como sobre as condições onde podem ocorrer comportamentos pró-ativos ou procrastinatórios. Além disto, enfatiza como as pessoas podem aprender a desenvolver e adaptar habilidades de autoliderança focadas no comportamento, permitindo sua melhoria nos resultados acadêmicos (Neck e Manz, 1996).

### **Limitações e futuras pesquisas**

Este estudo se baseou em um desenho transversal, não possibilitando inferências sobre a causalidade das variáveis estudadas ou exploração dos seus efeitos ao longo do

tempo. Para tal procedimento, seria necessária a realização de um estudo longitudinal (Sonntag et al., 2010), pois os ciclos positivos podem surgir através da existência de relações entre autoliderança, suporte do ambiente e procrastinação acadêmica ao longo do tempo. Sugere-se que outros estudos adotem um desenho longitudinal para testar as variáveis.

Outra limitação da pesquisa relaciona-se aos dados autorrelatados, que podem ser uma fonte de viés de medição. De acordo com Spector (2006), as relações entre as variáveis medidas, com o mesmo método, serão infladas devido à ação da variância do método comum.

O objetivo desta pesquisa foi testar um modelo teórico, com uma composição dominante clara e homogênea do grupo respondente. Portanto, não foram analisadas estas relações em diferentes grupos de estudantes, distinguindo-se em cursos, instituições públicas e particulares, níveis de ensino superior ou turnos de estudo. Sugerimos que outros estudos possam explorar e analisar essas relações, com o fim de ampliar o entendimento teórico.

### **Implicações práticas**

Este estudo oferece importantes implicações práticas para estudantes. As descobertas contribuem para a compreensão e identificação de processos que possam reduzir a procrastinação acadêmica. Especificamente, os resultados destacam a importância de promover o efeito positivo, as estratégias de autoliderança focadas no comportamento para a redução ou evitação do comportamento procrastinador do estudante.

O suporte do ambiente pode estimular a autoliderança, objetivando a redução do comportamento procrastinador. Por exemplo, os professores podem propor temas de autoliderança para aumentar as estratégias focadas no comportamento. Além disto, deve

ser útil analisar se autoliderança aumentaria após o incentivo e disseminação do tema, ou seja, medindo autoliderança dos indivíduos antes e depois do acesso ao assunto.

### **Considerações finais**

As relações exploradas empíricas fornecem novos elementos teóricos que podem enriquecer os modelos anteriores, explicando a procrastinação acadêmica. Ademais, fornece informações úteis para novos estudos, explorando o papel da autoliderança em ambientes acadêmicos.

Em síntese, foi fundamentado que suporte do ambiente se relaciona negativamente com a procrastinação acadêmica e que, em última instância, a autoliderança atuou como mediadora nesta relação. Este estudo identificou que a procrastinação foi afetada pelo suporte do ambiente proporcionando uma visão dos mecanismos, através dos quais a autoliderança se manifesta na redução da procrastinação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

Este estudo teve como objetivo principal analisar a relação entre suporte do ambiente e procrastinação acadêmica mediado pelas estratégias de autoliderança focadas no comportamento.

A fim de alcançar o objetivo acima mencionado, esta dissertação foi estruturada em três artigos. No primeiro artigo, foi apresentado os principais referenciais teóricos sobre as variáveis pesquisadas, objetivando analisar os antecedentes e consequentes da procrastinação acadêmica. Como antecedentes, foram reconhecidos a autodisciplina, controle, estabilidade emocional, necessidade de perfeição, o autocontrole, crenças irrealistas, baixa percepção de autoeficácia e de autoestima direcionadas ao estudo, dificuldade com a gestão do tempo e o planejamento para estudar, medo do fracasso e aversão à tarefa, tipos de tarefas e influências parentais. Foram identificados na literatura os principais consequentes da procrastinação, tais como ansiedade, autocondenação, baixa autoestima, desempenho e evasão escolar. Após análise dos achados, observou-se que procrastinação tem sido estudada em diversas perspectivas, entretanto percebeu-se uma lacuna científica nas produções nacionais e internacionais que relacionem as variáveis relativas ao suporte do ambiente e procrastinação, evidenciando um amplo campo de investigação.

O segundo artigo verificou, por meio de uma revisão sistemática da literatura, como o construto autoliderança foi estudado pela comunidade científica no período entre 2006 a 2016. Para a coleta dos artigos, foram acessadas pelo Portal Periódicos CAPES, utilizando o descritor autoliderança (*self leadership*). Foram encontrados um total de 68 artigos e após análise dos títulos e leitura dos resumos, 65 foram incluídos. Após terem sido aplicados os critérios de exclusão restaram 34 artigos que atenderam aos critérios de inclusão. Os resultados demonstraram que, apesar dos estudos terem foco em um tema

comum, a forma de avaliação do construto é distinta nos estudos selecionados. Devido à natureza dos estudos encontrados na literatura com corte transversal, falta de consenso sobre a sua definição, amostras reduzidas e restritas a grupos populacionais específicos, torna-se impossível a generalização dos resultados. Desta forma, ressaltou-se a importância do desenvolvimento de mais pesquisas com foco nesta temática, utilizando instrumentos específicos, validados em diferentes países. Os benefícios do exercício de autoliderança na vida das pessoas indicam que esta variável merece destaque e aprofundamento teórico-metodológico.

E, por fim, o terceiro artigo, objetivou ampliar a compreensão da relação entre suporte do e procrastinação acadêmica com a influência das estratégias de autoliderança focadas no comportamento. De acordo com os resultados, essa influência pode ser direta e indireta, quando é moldada pela autoliderança. O estudo foi de corte transversal com uma amostra de 935 estudantes universitários. Os achados da pesquisa sugerem que a relação entre suporte do ambiente e procrastinação acadêmica é melhor explicada através das estratégias de autoliderança focadas no comportamento. O modelo de mediação parcial foi confirmado. A pesquisa destaca a compreensão da literatura emergente sobre procrastinação acadêmica e a importante influência do suporte do ambiente e das estratégias de autoliderança focadas no comportamento e contribui para a construção do conhecimento sobre esse tema.

Observa-se que esta dissertação promove uma distinção natural entre a discussão dos aspectos teóricos e a investigação empírica que cercam os fenômenos, principalmente pela forma como foi estruturada. Os três artigos que a compõe são concomitantemente independentes e complementares, o que facilita a compreensão do estudo.

Algumas limitações podem ser destacadas no presente estudo: apesar de validadas, as medidas das variáveis foram realizadas em um único momento e a partir de autorrelato, o que possibilita a interferência situacional no que se refere a aspectos como

suporte do ambiente, procrastinação e autoliderança. O objetivo deste estudo foi testar um modelo teórico, com uma composição dominante clara e homogênea do grupo respondente. Portanto, não foi analisado essas relações em diferentes grupos de estudantes, distinguindo-se em cursos, instituições públicas e particulares, níveis de ensino superior ou turnos de estudo.

Posto isso, sugere-se, para futuras investigações, que sejam realizados estudos de corte longitudinal, de modo que resultados mais apurados sobre possíveis interferências de outras variáveis possam ser encontrados. Estudos comparativos entre outras realidades, nomeadamente estudantes de rede pública e privada, de níveis escolares abrangendo graduação, pós-graduação, mestrado e/ou doutorado, podem proporcionar maior compreensão do fenômeno.

Dada a importância dos dados obtidos, sugere-se, ainda, que seja dada continuidade às pesquisas envolvendo a procrastinação acadêmica, a fim de que se possam produzir modelos concorrentes. Outrossim, investigações sobre desempenho, características de personalidade, bem-estar, foco, entre outros, possibilitariam maior compreensão da rede nomológica da procrastinação.

## REFERÊNCIAS

- Abbad, G. et al. (2012) Suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem. In: Abbad, G.; Mourão, L.; Meneses, P. P. M.; Zerbini, T.; Borges-Andrade, J. E.; Vilas-Boas, R. (Orgs.). *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação*. Porto Alegre: Artmed, p. 127-146.
- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27, 5-13.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement of goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.
- Andressen, P. & Konradt, U. (2007). Messung von Selbstführung: Psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version des Revised SelfLeadership Questionnaire [Measurement of Self-leadership: a psychometric analysis of the German version of the Revised Self-leadership Questionnaire]. *Zeitschrift für Personalpsychologie [Journal of Personnel Psychology]*, 6, 117-128.
- Anderson, J.S.; Prussia, G.E. (1997). The self-leadership questionnaire: preliminary assessment of construct validity, *The Journal of Leadership Studies*, vol. 4, p. 119-43.
- Ariely, D. & Wertenbroch, K. (2002) Procrastination, deadlines and performance: self-control by precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219–224.
- Avolio, B. J., et al. (2003). Assessing shared leadership: Development and preliminary validation of a team multifactor leadership questionnaire. In Pearce, C. L. & Conger, J. A (Eds.). *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 143-172
- Balkis, M.; Duru, E. (2016) Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 2016, Vol.31(3), pp.439-459.
- Ball, S. (2007) Leadership of Academics in Research. *Educational Management Administration & Leadership*. Vol 35(4) 449–477.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (2008). A teoria da evolução social cognitiva. In: Bandura, A; Azzi, R.; Polydoro, S. (Org.) *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, Cap.1, p. 15-41.

- 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 (Mestrado em Psicologia da Educação) Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Bentler, P. M. (1988). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207- 217.
- Beutel, M.E. *et al.* (2016). Procrastination, Distress and Life Satisfaction across the Age Range – A German Representative Community Study. *PLoS One*. 2016; 11(2): e0148054.
- Birdi, K., Clegg, C., Patterson, M., Robinson, A., Stride, C., Wall, T., & Wood, S. (2008). The impact of human resource and operational management practices on company productivity: A longitudinal study. *Personnel Psychology*, 61(3), 467–501.
- Bond, M. J., & Feather, N. T. (1988). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 321–329.
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., & Kim, S. I. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, 106, 711-29.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. Em K. A. Bollen & L. S. Long (Orgs.), *Testing structural equation models*, Newbury Park: Sage, 136-162.
- Brownlow, S. & Reasinger, R.D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: academic procrastination as a function of motivation towards college work. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 15–34.
- Burka, J. & Yuen, L. *Procrastinação*. São Paulo: Nobel, 1991.
- Burnam A, Komarraju M, Hamel R, Nadler DR (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? *Learn. Individ. Dif.* 36:165-172.
- Burns, D. D. (1980). *Feeling good: The new mood therapy*. New York, NY: William Morrow.
- Carmeli, A., Meitar, R., Weisberg, J. (2006) Self-leadership skills and innovative behavior at work. *Int J Manpow*. 27(1):75–90.

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. 1982. Control theory: A useful conceptual framework for personality-Social, clinical, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92: 111-135.
- Castaneda, M.; Kolenko, T. A.; Aldag, R. J. (1999). Self-management perceptions and practices: a structural equations analysis. *Journal of Organizational Behavior*, n. 20, p. 101- 120.
- Chiniara, M. & Bentein, K. (2016). Linking Servant Leadership to Individual Performance: Differentiating the Mediating Role of Autonomy, Competence and Relatedness Need Satisfaction, *Leadership Quarterly* 27, no. 1 February, 2016: 124–41.
- Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology*, 149, 195-211.
- Chu, C. & Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of ‘active’ procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–247.
- Coelho Junior, F.A.C. (2009). Suporte à aprendizagem, satisfação no trabalho e desempenho: um estudo multinível. Tese (doutorado) Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. Universidade de Brasília.
- Conceição, J. P. O. (2011) *Personalidade e procrastinação em estudantes universitários*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. 61p.
- Costa, M. (2007). *Procrastinação, autorregulação e gênero*. Tese (Mestrado em Psicologia), Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Guimarães, Portugal, 135p.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper Perennial.
- Currall, L. & Marques-Quinteiro, P. (2009). Self-leadership and work role innovation: Testing a mediation model with goal orientation and work motivation. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(2), 163–174.
- Day, V., Mensink, D. & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of Academic Procrastination. *Journal of College Reading And Learning* 30: 120-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

Dewitte, S. & Lens, W. (2000) Procrastinators lack a broad action perspective. *European Journal of Personality* 14:121-140.

Dewitte, S. & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.

DiLiello, T.C., & Houghton, J.D. (2006). Maximizing organisational leadership capacity for the future: Toward a model of self-leadership, innovation and creativity. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 319–337.

D'Intino, R. S.; Goldsby, M. G.; Houghton, J. D. & Neck, C. P. (2007) Self-leadership: A process for entrepreneurial success. *Journal of Leadership & Organizational Studies* 13 (4), 105-120

Dolbier, C. L., Soderstrom, M., & Steinhardt, M. (2001). The relationships between self-leadership and enhanced psychological, health, and work outcomes. *The Journal of Psychology*, 135(5), 469-485.

Driskell, J. E., Copper, C. & Moran, A. Does mental practice enhance performance? *Journal of Applied Psychology*, Vol. 79, p. 481-92, 1994.

Dryden, W., & Sabelus, S. (2012). The perceived credibility of two rational emotive behavior therapy rationales for the treatment of academic procrastination. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 30, 1-24.

Duru, E., Duru, S., & Balkis, M. (2014). Analysis of relationship among burnout, academic achievement and self-regulation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 12–22.

Ellis, A. (1977). *The basic clinical theory of rational-emotive therapy*. New York, NY: Springer.

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), 125-135.

Ferrari, J. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17(5), 673-679.

Ferrari, J. *et al.* (1997). Exploring the time preferences by procrastinators: Night or day, which is the one? *European Journal of Personality*, v. 11, n. 3, p. 187-196.

Ferrari, J. (2001). Procrastination as Self-Regulation Failure of Performance: Effects of Cognitive Load, Self-awareness, and Time Limits on “Working best under pressure”, *European Journal of Personality*, v. 15, p.391-406.

Ferrari, J. (2004). Trait Procrastination in Academic Settings: An Overview of Students Who Engage in Task Delays. Em: Schouwenburg, H.; Lay,C; Timothy,P. Ferrari, J. (Orgs.) *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*. American Psychological Association, p.19-28.

Ferrari, J. & Beck, B. L. (1998). Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinators. *Education*, v. 118, n. 4, p. 529-538.

Ferrari, J., Johnson, J. & Mccown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and practice*. New York: Plenum Press.

Ferrari, J., 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*, v.7, n. 1, p. 1-6.

Ferrari, J. & Tice, D. Procrastination as a self-handicap for men and women: a Task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of research in personality*, Vol. 34, p.73-83, 2000.

Furtner, M.R., Rauthmann, J.F. & Sachse, P. (2015) Unique Self-Leadership: A Bifactor Model Approach, *Leadership 11*, no. 1: 105–25.

Garger, J. & Jacques, P.H. (2007). Self-leadership and academic performance. *Academic Exchange Quarterly*, p. 230-235.

Geara, G. B., Hauck Filho, N. & Teixeira, M. A. P. (2017) Construção da escala de motivos da procrastinação acadêmica. *Psico*, Porto Alegre, 48(2), 140-151.

Golwitzer, P. M., & Bayer, U. (1999). Implementation intentions and affective goal pursuit: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493–503.

Gouveia, V.V. et al. (2014). Escala de Procrastinação Ativa: evidências de validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF*. v.19, n.2, p. 345-354.

Grouzet, F.M.E., Otis, N. & Pelletier, L.G. (2006). Longitudinal cross-gender factorial invariance of the academic motivation scale. *Structural Equation Modeling*, v. 13, n. 3, p. 73-98.

Guzzo, R. A. (1998) Leadership, Self-Management, and Levels of Analysis. In: *Leadership: The Multiple-Level Approaches—Classical and New Wave*, ed. Fred Dansereau and Francis J. Yammarino (Stamford, CT: JAI), 213–19.

Hagbin, M., McCaffrey, A. & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 249-263.

Harriott, J. & Ferrari, J.R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, v. 78, p. 611-616.

Harris, N. & Sutton, R. (1983). Task procrastination in organizations: A framework for research. *Human Relations*, v. 36, n. 11, p. 987-995.

Hauschildt, K. & Konradt, U. (2012). Self-leadership and team members' work role performance. *Journal of Managerial Psychology*, v. 27 n. 5, p. 497- 517.

Ho, J. & Nesbit, P. L., (2009) A refinement and extension of the self-leadership scale for the Chinese context, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 24 Issue: 5, pp.450-476.

Houghton, J. D., Bonham, T. W., Neck, C. P., & Singh, K. (2004). The relationship between self-leadership and personality. A comparison of hierarchical factor structures. *Journal of Managerial Psychology*, 19(4), 427-441.

Houghton, J. D.; Carnes, A. & Ellison, C. N. (2014) A Cross-Cultural Examination of SelfLeadership: Testing for Measurement Invariance Across Four Cultures. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, Vol. 21(4) 414–430

Houghton, D. J. & Jinkerson, D. L. (2007) *Journal of Business and Psychology*. Vol. 22, No. 1, Sep., pp. 45-53

Houghton, J. D. & Neck, C. P. (2002) The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, v. 17, n° 8, p. 672 - 691. Emerald.

Howell, A.J. & Watson, D.C. (2007). Procrastination: associations with achievement role orientation and learning strategies. *Personality & Individual Differences*, 43(1), 167–178.

Ismail, M. (2005) Creative climate and learning organization factors: their contribution towards innovation. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 26 Issue: 8, pp.639-654.

Job, V.; Walton, G. M.; Bernecker, K. & Dweck, C.S. (2015) Implicit Theories About Willpower Predict Self-Regulation and Grades in Everyday Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.108(4), pp.637-647

Kazan, A. L. & Comin, F. S. (2011) Liderança e desenvolvimento humano. *INEPAD*, Ribeirão Preto.

Kendall, G., Hrycaiko, D., Martin, G. L., & Kendall, T. (1990). The effects of an imagery rehearsal, relaxation, and self-talk package on basketball game performance. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 263-271.

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, 915-931.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.

Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18, 24-34.

Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 153–166.

Koberg, C. S., Boss, R. W., Senjem, J. C., & Goodman, E. A. (1999). Antecedents and outcomes of empowerment: Empirical evidence from the health care industry. *Group & Organization Management*. 24(1).

Konradt, U., Andressen, P., Ellwart, T. (2009) Self-leadership in organizational teams: A multilevel analysis of moderators and mediators. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 18(3): 322–346.

Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, v. 20, p. 474 – 495.

Lay, C. & Brokenshire, R. (1997). Conscientiousness, procrastination, and person-task characteristics in job searching by unemployed adults. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social Spring*, v. 16, n. 1, 83-96.

Latham G. P. & Locke, E. A. (2007). New Developments in and Directions for Goal-Setting Research, *European Psychologist*, 12, no. 4: 290–300.

Latham G. P. & Seijts, G.H. (1999). The Effects of Proximal and Distal Goals on Performance on a Moderately Complex Task, *Journal of Organizational Behavior*, 20, no. 4: 421–29

Leider, R. J. (1977). *The Power of Purpose: Creating Meaning in Your Life and Work* San Francisco: Berrett-Koehler, 1997.

Lemos, M. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.193-231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

London, M. & Sessa, V.I. (2006) Group Feedback for Continuous Learning. *Human Resource Development Review*, v5 n3 p303-329.

Mahembe, B., Engelbrecht, A.S. & De Kock, F.S. (2013). A confirmatory factor analytic study of a self-leadership measure in South Africa. *As Journal of Human Resource Management/SA Tydskrif vir Menslikehulpbronbestuur*, 11(1).

Manz, C. (1986). Self-Leadership: toward an expanded theory of self- influence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11, 585-600.

Manz, C. C. (1983). *The art of self-leadership: Strategies for personal effectiveness in your life and work*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Manz, C. & Neck, C.P. (2004). *Mastering Self-Leadership: Empowering your self for personal excellence*. 3rd Edition, New Jersey: Prentice Hall.

Manz, C. & Sims, H. P. (1980). Self-management as a substitute for leadership: A social learning perspective. *Academy of Management Review*, 5, 361-7.

Manz, C. & Sims, H. P. Jr Superleadership: beyond the myth of heroic leadership. *Organizational Dynamics*, v. 19, p. 18-35, 1991.

Manz, C. & Sims, H. P. (2001) *The new superleadership: leading others to lead themselves*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Markham, S.E. & Markham, I.S. (1995). Self-management and self-leadership reexamined: A levels-of-analysis perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(3), 343-359.

Marques-Quinteiro, P., Cural, L.A. & Passos, A.M. (2012) Adapting the revised self-leadership questionnaire to the Portuguese context. *Social Indicators Research*, 108, 553-564.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*, 2nd ed. New York: Harper & Row.

McCloskey, J. D. (2011). Finally, my thesis on academic procrastination (Master's thesis). Retrieved from ProQuest, UMI Dissertations Publishing.

McDonald, R. P., & Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting statistical equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82.

McGehee, W. (1958) Are we using what we know about training? Learning theory and training. *Personnel Psychology*, March, Volume 11, Issue 1, 1-12.

McKnight, P. E. & Kashdan, T. B. (2009) Purpose in Life as a System That Creates and Sustains Health and Well Being: An Integrative, Testable Theory, *Review of General Psychology* 13, no. 3, September: 242–51.

McShane, S. & Glinow, M. A. V. (2014) *Comportamento Organizacional*. 6ª ed., Porto Alegre: AMGH.

Neck, C.P. & Houghton, J.D. (2006). Two decades of Self-Leadership theory and research: Past developments, present trends and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 270-295.

Neck, C. P. & Manz. C.C. (1992) Though Self-Leadership: The impact of self talk and mental imagery on performance. *Journal of Organizational Behaviour*, v. 12, p. 681-689.

Neck, C. P., & Manz, C. C. (2013). *Mastering self-leadership: Empowering yourself for personal excellence* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Neck, C. P.; Manz, C. C & Houghton, J.D. (2016) *Self-leadership: The definitive guide to personal excellence*. SAGE Publications.

Neubert, M. J. & Wu, J. C. (2006) An investigation of the generalizability of the Houghton and Neck Revised Self-Leadership Questionnaire to a Chinese context, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 21 Issue: 4, pp.360-373,

Norris, J.A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into practice*, 42 (4), 313-318.

O'Brien, W. K. (2002). Applying the trans-theoretical model to academic procrastination. Unpublished doctoral dissertation. University of Houston.

Oliveira, K. L., Boruchotvitch, E. & Santos, A. A. A. (2009). Leitura e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental. In: Santos, A. A. A., Boruchovitch, E. & Oliveira, K. L. (Orgs.), *Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 149-164.

Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15, 103-109.

Ozer *et al.* (2014). Dynamic interplay of depression, perfectionism and self-regulation on procrastination. *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 42, No. 3, 309–319.

Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R., H. & Pelletier, S.T. (2001) Academic control and action control in the achievement of college students: a longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, n. 93, p. 776-789.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*.

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879–903.
- Potts, T. J. (1987). Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures. *Dissertation Abstracts International, 48*, 1543.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior research methods, 40*(3), 879-891.
- Queiroga, F. (2009) *Seleção de pessoas e desempenho no trabalho: um estudo sobre a validade preditiva de testes de conhecimentos*. Tese (Doutorado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília.
- Palma, M.H.; Franco, F. & Kataoka, V. (2013). *A interação professor-aluno na construção de estratégias de autorregulação da aprendizagem de estatística*. En Flores, Rebeca (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 1555-1564). México, DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 33*, 344-357.
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences, 76*, 1-6.
- Rebetez, M. M. L.; Rochat, L.; Barsics, C.; Van Der Linden, M. (2017) Procrastination as a self-regulation failure: The role of inhibition, negative affect, and gender.
- 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, São Paulo, v.7, n.3* p. 386-406, Set. / Dez.
- Robbins, Stephen P. (2015) *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Rosário, P., & Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.141-165). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Rosário, P., Costa, M., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic Procrastination: Associations with Personal, School, and Family Variables. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(1), 118-127.

Rothblum, E. D.; Solomon, L. J.; Murakami, J. (1986). Affective, cognitive and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, n. 33, p. 387-394.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.

Sampaio, R. K. N. (2011) *Procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Sampaio, R. K. N. & Bariani, I. C. D. (2011). Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. *Estudos interdisciplinares em Psicologia*, v. 2, n. 2, p. 242-262.

Sampaio, R., Polydoro, S., & Rosário, P. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, 42, 119-142.

Scher, S. J. & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39 (4), 385-398.

Schouwenburg, H. C. (1995) Academic Procrastination: Theoretical Notions, Measurement and Research. In J.R. Ferrari, J.L. Johnson & W.G. McCown (orgs.) *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research and Treatment* (chapter 4,71-96). New York: Plenum Press.

Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. In: H. Schouwenburg, C. Lay, P. Timothy & J. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings*. (pp.3-18). *American Psychological Association*.

Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2002). *Teorias da personalidade*. São Paulo: Pioneira Thomson.

Seligman, M.E.P. (1991). *Learned Optimism*. New York: Alfred Knopf.

Seligman, M.E.P. (2004). *Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente*. Tradução: Neusa Capelo. Rio de Janeiro: Objetiva.

Senécal, C., Koestner, R. & Vallerand, R. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, v. 135, n. 5, p. 607-619.

Silva, P.M.Q.F. (2009). *Autoliderança e inovação de papel: relações de mediação com a orientação dos objetivos e a motivação*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Lisboa. Lisboa.

Silva, W. M. & Yu, A. S. O. (2009). Análise empírica do senso de controle: Buscando entender o excesso de confiança. *Revista de Administração Contemporânea*, 13, 247-271.

Sims, C.M. (2014). Self-regulation coaching to alleviate student procrastination: Addressing the likeability of studying behaviours. *International Coaching Psychology Review*, Vol. 9 No. 2 September.

Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, n. 31, p. 503-509.

Somers, P. (2008). Gênero e outras variáveis que influenciam na procrastinação acadêmica, *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 54-60, jan./abr.

Sonnentag, S., Binnewies, C., & Mojza, E. J. (2010). Staying well and engaged when demands are high: the role of psychological detachment. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 965-976.

Sonnentag, S. & Frese, M. Performance Concepts and Performance Theory, *Psychological Management of Individual Performance*, 2005.

Spada, M. M., Hiou, K., & Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, emotions, and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20, 319-326.

Spector, P. E. (2006). Method variance in organizational research truth or urban legend?. *Organizational research methods*, 9(2), 221-232.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination. *Psychological Bulletin*, v. 133 n. 1, p. 65-94.

Steel, P. (2010). *Arousal, avoidant, and decisional procrastinators: Do they exist?* Personality and Individual Differences, 48, 926-934.

Steel, P. & Klingsieck, K. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, February, Vol.51(1), pp.36-46

Stewart, G.L.; Courtright, S.H. & Manz, C.C. (2011). Self-Leadership: A Multilevel Review. *Journal of Management*, 37(1), January, 185-222.

Tuckman BW. (1991) The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*. 51(2):473-480.

- Uzun Ozer, B., O'Callaghan, J., Bokszczanin, A., Ederer, E., & Essau, C. (2014). Dynamic interplay of depression, perfectionism and self-regulation on procrastination. *British Journal of Guidance & Counselling*, *42*, 309-319.
- van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology: An International Review*, *49*, 372-389.
- van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, *35*, 1401-1419.
- Vansteenkiste, M.; Lens, W. & Deci, E. L. (2006) Intrinsic versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation, *Educational Psychologist* *41*, no. 1: 19–31.
- Vohs, K.D. & Baumeister, R.F. (2004). Understanding self-regulation: an introduction. *Handbook of selfregulation: Research, theory, and applications*, 1–9.
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, *29*, 103-114.
- Watkins, D. (1989). The role of confirmatory factor analysis in cross-cultural research. *International Journal of Psychology*, *24*, 685-701.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality & Individual Differences*, *30*, 149-158.
- Wilson, J.H. (2011) Freedom at work: psychological empowerment and self-leadership. *International Journal of Business and Public Administration*, Volume 8, Number 1, Winter.
- Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 179–187.
- Wolters, C.A. & Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition Learning* (2015) *10*:293–311.
- Yockey, R. D. (2016). Validation of the Short Form of the Academic Procrastination Scale. *Psychological Reports* Vol. *118*(1) 171–179.
- Zimmerman, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models, Cap. 1. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*, The Guilford press, New York/London.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa:

#### **As Estratégias de Autoliderança e sua Influência no Comportamento de Procrastinação Acadêmica**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título **As Estratégias de Autoliderança e sua Influência no Comportamento de Procrastinação Acadêmica**. Meu nome é **Taís Guedes de Melo e Alvim**, sou membro da equipe de pesquisa deste projeto, **mestranda em Psicologia**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias e em todas as páginas, sendo a primeira via de guarda e confidencialidade da equipe de pesquisa e a segunda via ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com a equipe de pesquisa **Taís Guedes de Melo e Alvim** ou com a orientadora da pesquisa Professor(a) **Helenides Mendonça**, nos telefones: (62) 9 9625-8597/ (62) 3087-2113 ou através dos e-mails [taiscoach@gmail.com](mailto:taiscoach@gmail.com) e [helenides@gmail.com](mailto:helenides@gmail.com).

Em caso de dúvida **sobre a ética aplicada a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás, telefone: (62) 3946-1512, funcionamento: 8h as 12h e 13h as 17h de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

1. O estudo se justifica por construir novos conhecimentos e reflexões sobre as relações entre professor e aluno. Tem como objetivo analisar a relação entre o apoio do professor, o comportamento do aluno em adiar ou a não realização de suas atividades acadêmicas e como ele lidera o seu próprio comportamento. Espera-se que esta pesquisa ajude na compreensão do papel do professor no comportamento do aluno de atrasar ou a não concretização das atividades e a capacidade do aluno de liderar a si mesmo neste processo. Neste estudo, foi denominado autoliderança a capacidade de liderar e a si mesmo e procrastinação acadêmica o comportamento do aluno em atrasar ou não realizar suas atividades acadêmicas.

2. Sua participação consiste em responder a um caderno de perguntas (questionário) que será entregue individualmente. Esse questionário possui quatro blocos de perguntas, sendo elas relacionadas a dados socioeconômico-demográficos, dados sobre sua percepção do apoio do professor, dados sobre como o participante realiza e como se sente na realização das atividades escolares e sua percepção na capacidade de liderar a si mesmo. Os resultados do estudo serão analisados por aglomerado e não por respostas individuais, garantindo assim que você não seja identificado em nenhum momento durante a pesquisa ou na análise dos dados.

3. Durante todo o processo, você será acompanhado pela pesquisadora e pela orientadora da pesquisa que estarão a sua inteira disposição para esclarecimento de dúvidas. Além

disso, você poderá desistir a qualquer momento, resguardando o direito de retirar seu consentimento sem qualquer penalidade e mantendo o sigilo de sua participação garantido.

4. A participação no estudo implica em riscos mínimos. Os possíveis riscos poderão ser de natureza psicológica, como constrangimento na emissão de respostas, conflito pessoal e ansiedade, por se tratarem de questões subjetivas de natureza pessoal ligada à problemática acadêmica. Quanto a esses riscos, a pesquisadora procurará eliminá-los ou atenuá-los durante as instruções, podendo suspender imediatamente a pesquisa caso perceba qualquer dano à saúde dos participantes.

5. A participação neste estudo pode trazer como benefícios, maior entendimento acerca de seu comportamento na realização das atividades acadêmicas, assim como possibilitar a você refletir sobre o papel do professor nesse processo e a sua capacidade de liderar a si mesmo.

6. Fica garantida a Assistência Integral e Gratuita por danos imediatos ou tardios, diretos ou indiretos ao participante mediante sua participação na pesquisa. Caso haja necessidade, fica assegurado ainda o encaminhamento para atendimento e acompanhamento por profissional capacitado. Sendo necessária a intervenção terapêutica, fica assegurado ao participante o direito de retornar à participação da pesquisa quando do fim de seu acompanhamento, caso seja de seu interesse e desde que ainda esteja no período correspondente a coleta de dados, conforme consta no cronograma da pesquisa.

7. Os questionários não serão identificados em nenhum momento da pesquisa, ficarão sob a guarda da mestrandia pelo tempo de 05 (cinco) anos, como previsto pela Resolução CNS 510/16 e depois serão incinerados.

8. Assumimos neste momento a obrigação de que seus dados pessoais serão mantidos no mais absoluto sigilo, e que, em nenhum momento, identificaremos sua pessoa, assegurando a sua privacidade e confidencialidade. Mesmo em futuras publicações de resultados, artigos e documentos acadêmicos bem como apresentações em eventos e atividades científicas, fica aqui garantido o compromisso de manter total sigilo de sua participação na pesquisa.

9. Fica garantido ao participante o acesso gratuito a todas as informações da pesquisa, mesmo após a sua finalização.

10. A participação na pesquisa não implicará custos ao participante. Todas as despesas financeiras relativas à pesquisa serão garantidas pelos pesquisadores. No entanto, caso haja algum tipo de custo quanto a pesquisa garantimos ao participante ressarcimento.

11. Fica garantido ainda o direito a indenização, caso haja algum tipo de prejuízo quanto à participação na pesquisa, conforme assegura a Resolução CNS 510/16.

O pesquisador responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declaram: que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, discuti com a mestrandia Taís Guedes de Melo e Alvim sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para

mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

Goiânia, \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_, de 2017.

_____	____/____/____
Assinatura do participante	Data
_____	____/____/____
Assinatura do responsável pelo estudo	Data

## APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Caro (a) Estudante:

Estamos desenvolvendo um estudo junto a estudantes universitários com o propósito de conhecer o seu ambiente acadêmico. Gostaríamos de contar com a sua colaboração. O que nos interessa neste estudo é a sua opinião pessoal, portanto, não existem respostas certas ou erradas. A sua participação é voluntária e você poderá desistir de responder à pesquisa a qualquer momento. Na certeza de poder contar com o seu apoio, agradecemos desde já.

Profa. Doutora Helenides Mendonça

Mestranda Taís Guedes de Melo e Alvim

### Questionário Sociodemográfico

**1 - Qual a sua idade?** \_\_\_\_\_

**2 - Sexo:** 1( ) Masculino 2( ) Feminino

**3 – Estado civil**

1( ) Solteiro(a)

2( ) Casado(a)

3( ) Separado(a) / divorciado(a)

4( ) Outro \_\_\_\_\_

**4 - Possui filhos:** 1( ) Sim 2( ) Não

**5 - Se sim, quantos filhos?**

\_\_\_\_\_

**6 - Qual a renda mensal bruta da sua família (considere os familiares que residem com você em sua casa)?**

1( ) Menor ou igual a 3 salários mínimos

2( ) Entre quatro e seis salários mínimos

3( ) Entre sete a dez salários mínimos

4( ) Acima de dez salários mínimos

**7 - Quantas pessoas dependem da sua renda familiar?** \_\_\_\_\_

**8 - A instituição de ensino que você estuda é:**

1( ) Privada

2( ) Pública

3( ) Outro

**9 - Qual o nível de estudos que você está realizando?**

1( ) Superior Sequencial

2( ) Tecnológico

3( ) Graduação

4( ) Especialização

5( ) Mestrado

6( ) Doutorado

**10 - Qual o seu curso?**

\_\_\_\_\_

**11 - Ano que está cursando:**

1( ) Primeiro ano

2( ) Segundo ano

3( ) Terceiro ano

4( ) Quarto ano

5( ) Quinto / Sexto ano

**12 - O seu curso é:**

1( ) Presencial

2( ) Distância

3( ) Semipresencial

**13 - Possui bolsa de estudo?** 1( ) Sim 2( ) Não

**14 - Você trabalha?** 1( ) Sim 2( ) Não

**15 - Trabalha quantas horas por dia?** \_\_\_\_\_

**16 - Possui cargo de chefia?** 1( ) Sim 2( ) Não

**17 - Qual a sua função no trabalho?**

\_\_\_\_\_

**18 - A organização onde você trabalha é:**

1( ) Privada

2( ) Pública

3( ) Economia mista

Se desejar receber os resultados da pesquisa, escreva seu e-mail abaixo:

\_\_\_\_\_

Abaixo, você encontrará várias afirmações sobre o cotidiano de uma sala de aula e situações que podem envolver você, seus colegas/pares e seus professores. Leia atentamente os itens e escolha um número da escala que melhor representa o quanto cada situação descrita ocorre na sua sala de aula. A escala varia de 1 (nunca ocorre) a 5 (sempre ocorre).

Item	Na minha sala de aula...	Nunca	Às vezes ocorre	Ocorre	Ocorre muito	Sempre ocorre
1	Cada aluno é incentivado a expor o que pensa.	1	2	3	4	5
2	Há autonomia para agir sem consultar o professor.	1	2	3	4	5
3	Há tempo suficiente para a busca de novas formas de realizar um exercício.	1	2	3	4	5
4	Novas ideias são valorizadas.	1	2	3	4	5
5	Há respeito mútuo.	1	2	3	4	5
6	Os alunos têm liberdade para fazer perguntas.	1	2	3	4	5
7	Os alunos compartilham as informações.	1	2	3	4	5
8	Há tolerância a erros quando se faz alguma atividade ou exercício.	1	2	3	4	5
9	Há autonomia para realizar atividades e trabalhos.	1	2	3	4	5
10	Há abertura a críticas quando alguém apresenta um trabalho.	1	2	3	4	5
11	Há incentivo à busca de novos conhecimentos.	1	2	3	4	5
12	As tarefas facilitam a aplicação de novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5
13	As tentativas de aplicação de novas habilidades e conhecimentos são elogiadas.	1	2	3	4	5
Item	Meus professores...	Nunca	Às vezes ocorre	Ocorre	Ocorre muito	Sempre ocorre
14	Me encorajam a aplicar diferentes formas de resolver um problema.	1	2	3	4	5
15	Valorizam minhas sugestões de mudança.	1	2	3	4	5
16	Assumem comigo os riscos de tentar novas formas de realizar uma atividade.	1	2	3	4	5
17	Levam em conta minhas ideias quando são diferentes das dele.	1	2	3	4	5
18	Me estimulam a enfrentar desafios na faculdade.	1	2	3	4	5
19	Estimulam o uso de minhas novas habilidades e conhecimentos nas atividades.	1	2	3	4	5
20	Removem dificuldades e obstáculos à aplicação de minhas novas habilidades e conhecimentos nas atividades.	1	2	3	4	5
21	Me dão liberdade para decidir sobre como desenvolver minhas tarefas.	1	2	3	4	5
22	Estão disponíveis para tirar minhas dúvidas.	1	2	3	4	5
23	Me elogiam quando aplico novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5
24	Estabelecem objetivo(s) que me encorajam a aplicar novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5
Item	Meus colegas de sala...	Nunca	Às vezes ocorre	Ocorre	Ocorre muito	Sempre ocorre
25	Me ajudam quando tenho dificuldades na realização das atividades.	1	2	3	4	5
26	Me elogiam quando desenvolvo bem as minhas atividades.	1	2	3	4	5
27	Me estimulam a buscar novas habilidades e conhecimentos.	1	2	3	4	5
28	Me incentivam a propor novas ideias para a execução das atividades.	1	2	3	4	5

29	Apoiam minhas tentativas de buscar novas aprendizagens.	1	2	3	4	5
30	Sentem-se seguros quando aplico novas habilidades e conhecimentos nas atividades.	1	2	3	4	5

A seguir você encontrará situações que descrevem como algumas pessoas pensam, sentem e agem no seu dia-a-dia. Pedimos que leia atentamente tais afirmações e indique o quanto cada uma lhe descreve. Escolha um número da escala que melhor representa cada situação em relação aos trabalhos acadêmicos. A escala varia de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente).

Item	Em relação aos meus trabalhos acadêmicos	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem discordo nem concordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
01	Meu desempenho tende a piorar quando tenho que correr para cumprir prazos.	1	2	3	4	5
02	Adio de propósito minhas atividades para usar meu tempo mais eficientemente.	1	2	3	4	5
03	Frequentemente começo atividades no último minuto e encontro dificuldade para concluí-las no prazo.	1	2	3	4	5
04	Sinto-me frustrado quando tenho que correr para cumprir prazos.	1	2	3	4	5
05	Não me saio bem se tenho que fazer minhas atividades às pressas.	1	2	3	4	5
06	Estou frequentemente atrasado com o que precisa ser feito.	1	2	3	4	5
07	Se deixo as coisas para a última hora, não fico satisfeito com os resultados.	1	2	3	4	5
08	É realmente um sofrimento trabalhar sabendo que os prazos estão próximos.	1	2	3	4	5
09	Obtenho melhores resultados quando completo uma tarefa em ritmo mais lento e concluindo-a antes do prazo.	1	2	3	4	5
10	Adio intencionalmente o meu trabalho para aumentar minha motivação.	1	2	3	4	5
11	Tenho dificuldade de concluir o que eu iniciei.	1	2	3	4	5
12	Fico chateado e relutante (resistente) quando sou forçado a trabalhar sob pressão.	1	2	3	4	5
13	A fim de aproveitar melhor meu tempo, adio algumas tarefas intencionalmente.	1	2	3	4	5
14	Sinto-me tenso e não consigo me concentrar quando tenho que correr contra o tempo.	1	2	3	4	5
15	Por escolha própria, concluo a maioria das minhas atividades faltando pouco tempo para acabar o prazo.	1	2	3	4	5
16	Com frequência não consigo cumprir metas que estabeleço para mim mesmo.	1	2	3	4	5
17	Eu adio projetos até o último minuto.	1	2	3	4	5
18	Eu sei que deveria fazer os trabalhos escolares, mas simplesmente não faço.	1	2	3	4	5
19	Eu fico distraído com outras coisas mais interessantes, enquanto que eu deveria dedicar ao trabalho escolar.	1	2	3	4	5
20	Quando eu recebo uma atribuição, eu costumo deixá-la de lado e esqueço disso até o prazo quase ter finalizado.	1	2	3	4	5
21	Eu frequentemente me encontro colocando prazos importantes de lado.	1	2	3	4	5

Agora, pense na maneira como você age. Leia cada um dos itens a seguir atentamente e marque numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) o quanto a afirmação descreve você.

Item	Pense em você e responda os itens que melhor lhe representam:	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem discordo nem concordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
1	Eu uso a minha imaginação para desempenhar bem as tarefas importantes.	1	2	3	4	5
2	Eu estabeleço objetivos específicos para meu próprio desempenho.	1	2	3	4	5
3	Às vezes eu me pego falando sozinho (em voz alta ou na minha mente) para me ajudar a lidar com problemas difíceis que enfrento.	1	2	3	4	5
4	Quando eu faço uma tarefa especialmente bem, eu gosto de me presentear com alguma coisa ou atividade que eu aprecio de forma especial.	1	2	3	4	5
5	Eu penso sobre minhas próprias crenças e suposições sempre que eu encontro uma situação difícil.	1	2	3	4	5
6	Eu tenho tendência a me diminuir quando não faço bem uma tarefa.	1	2	3	4	5
7	Eu interrompo o que estou fazendo para verificar o quanto estou fazendo bem o trabalho da universidade.	1	2	3	4	5
8	Eu concentro meus pensamentos nos aspectos agradáveis e desagradáveis de minhas atividades de trabalho relacionados à universidade.	1	2	3	4	5
9	Eu faço anotações para me lembrar do que eu preciso realizar.	1	2	3	4	5
10	Eu me visualizo executando com êxito uma tarefa antes de realizá-la.	1	2	3	4	5
11	Eu tenho conscientemente objetivos em mente para os meus esforços em relação aos meus trabalhos acadêmicos.	1	2	3	4	5
12	Às vezes eu falo comigo mesmo (em voz alta ou na minha mente) para trabalhar em situações difíceis.	1	2	3	4	5
13	Quando faço algo bem, recompenso-me com um evento especial, como um bom jantar, um filme, uma viagem de compras, etc.	1	2	3	4	5
14	Eu tento avaliar mentalmente a exatidão de minhas próprias crenças sobre situações com as quais tenho problemas.	1	2	3	4	5
15	Eu tenho a tendência a ser duro comigo mesmo em meu pensamento quando não faço bem uma tarefa.	1	2	3	4	5
16	Eu geralmente estou ciente do quanto estou fazendo bem uma tarefa.	1	2	3	4	5
17	Eu tento cercar-me de objetos e pessoas que trazem à tona comportamentos desejáveis por mim.	1	2	3	4	5
18	Eu uso lembretes concretos (por exemplo, notas e listas) para me ajudar a me concentrar nas coisas que eu preciso realizar.	1	2	3	4	5
19	Às vezes eu imagino em minha mente um desempenho bem-sucedido antes de eu realmente fazer uma tarefa.	1	2	3	4	5

20	Eu trabalho em direção aos objetivos específicos que estabeleci para mim.	1	2	3	4	5
21	Quando estou em situações difíceis, às vezes falo comigo mesmo (em voz alta ou em minha mente) para me ajudar a superar isso.	1	2	3	4	5
22	Quando eu completo com sucesso uma tarefa, muitas vezes me recompensando com algo que eu gosto.	1	2	3	4	5
23	Eu articulo abertamente e avalio minhas próprias suposições quando eu tenho um desentendimento com outra pessoa.	1	2	3	4	5
24	Sinto-me culpado quando faço mal uma tarefa.	1	2	3	4	5
25	Eu presto atenção como eu estou fazendo bem o meu trabalho.	1	2	3	4	5
26	Quando eu tenho escolha, eu tento fazer meu trabalho de maneira que eu goste, em vez de apenas tentar acabá-lo.	1	2	3	4	5
27	Eu me visualizo propositalmente superando os desafios que enfrento.	1	2	3	4	5
28	Eu penso nos objetivos que pretendo alcançar no futuro.	1	2	3	4	5
29	Eu penso e avalio as crenças e suposições que tenho.	1	2	3	4	5
30	Às vezes eu manifesto abertamente o desprazer comigo mesmo quando não fiz bem.	1	2	3	4	5
31	Eu acompanho meu progresso em projetos em que estou trabalhando.	1	2	3	4	5
32	Eu procuro atividades no meu trabalho que gosto de fazer.	1	2	3	4	5
33	Muitas vezes eu ensaio mentalmente a maneira que planejo lidar com um desafio antes que eu realmente o enfrente.	1	2	3	4	5
34	Eu estabeleço objetivos específicos para o meu próprio desempenho.	1	2	3	4	5
35	Eu procuro encontrar a minha forma preferida de fazer as coisas.	1	2	3	4	5

Pense acerca do que tem feito e vivido na universidade nas últimas quatro semanas e diga com que frequência teve cada um dos seguintes sentimentos:

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
1. Alegre	1	2	3	4	5
2. Furioso/a	1	2	3	4	5
3. Bem	1	2	3	4	5
4. Mal	1	2	3	4	5
5. Agradável	1	2	3	4	5
6. Desagradável	1	2	3	4	5
7. Feliz	1	2	3	4	5
8. Triste	1	2	3	4	5
9. Contente	1	2	3	4	5
10. Receoso/a	1	2	3	4	5
11. Positivo	1	2	3	4	5
12. Negativo	1	2	3	4	5

Abaixo está um grupo de afirmações sobre a sua experiência diária. Usando a escala de 1 a 5 abaixo indique, por favor, com que frequência você tem atualmente vivido cada uma das experiências relatadas nas

afirmativas abaixo. Responda, por favor, de acordo com o que **realmente reflete** sua experiência e não segundo o que você acha que sua experiência deveria ser.

Na faculdade...	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Eu acho difícil ficar focado no que está acontecendo no presente.	1	2	3	4	5
Eu tendo a andar rapidamente para chegar aonde estou indo, sem prestar atenção ao que experiencio ao longo do caminho.	1	2	3	4	5
Eu faço as coisas apressadamente, sem realmente prestar atenção a elas.	1	2	3	4	5
Eu fico tão focado nos objetivos que quero atingir, que perco o contato com o que estou fazendo agora para chegar lá.	1	2	3	4	5
Eu faço trabalhos ou tarefas automaticamente, sem estar consciente do que estou fazendo.	1	2	3	4	5
Pego-me ouvindo alguém com um ouvido enquanto faço outra coisa ao mesmo tempo.	1	2	3	4	5
Eu me pego fazendo coisas sem prestar atenção no que faço.	1	2	3	4	5

Agora pense nas suas experiências na faculdade e, por favor responda em que medida discorda ou concorda com cada uma das afirmações abaixo:

Na minha faculdade...	Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem discordo nem concordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
1. As minhas relações dão-me suporte e são recompensadoras.	1	2	3	4	5
2. Estou envolvido/a e interessado/a nas atividades diárias que executo.	1	2	3	4	5
3. Contribuo ativamente para a felicidade e bem-estar dos outros.	1	2	3	4	5
4. Sou competente e capaz de fazer as atividades que são importantes para mim.	1	2	3	4	5
5. A universidade contribui para que eu seja uma boa pessoa e viva uma boa vida.	1	2	3	4	5
6. A universidade contribui para que eu seja otimista acerca do meu futuro.	1	2	3	4	5
7. A universidade contribui para que eu leve uma vida com propósito e significado.	1	2	3	4	5
8. As pessoas respeitam-me.	1	2	3	4	5
9. Eu sinto que sou bom para gerar novas ideias	1	2	3	4	5
10. Eu tenho confiança em minha habilidade para solucionar problemas criativamente	1	2	3	4	5
11. Eu tenho talento para desenvolver as ideias dos outros	1	2	3	4	5