

---

# AS RELAÇÕES ENTRE O DESEMPENHO ACADÊMICO E A PROCRASTINAÇÃO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM ACADÊMICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO DO PIAUÍ

Luzilene de Sousa Silva <sup>1</sup>

Juliana Reis Bernardes <sup>2</sup>

João Carlos Hipólito Bernardes do Nascimento <sup>3</sup>

Salvina Lopes Lima Veras <sup>4</sup>

Maurício Mendes Boavista de Castro <sup>5</sup>

---

▪ Artigo recebido em: 12/09/2020 ▪▪ Artigo aceito em: 12/01/2021 ▪▪▪ Segunda versão aceita em: 20/04/2022

## RESUMO

Na presente pesquisa, investigou-se a relação entre o comportamento procrastinador e o desempenho acadêmico de alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis e Administração de Instituições de Ensino Superior (IES) do Piauí. A uma amostra composta por 771 discentes, provenientes de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, foi aplicado o instrumento General Procrastination Scale (GPS) proposto por Lay (1986), adaptado ao contexto brasileiro por Ribeiro et al. (2014). Como técnica de análise dos dados, foi utilizada a Modelagem de equações estruturais por mínimos quadrados parciais

---

<sup>1</sup> Pós-Graduada em Gestão Fiscal e Tributária, Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto, Polo Teresina-PI. Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da Faculdade de Ensino Superior de Floriano (FAESF). Endereço: R. Olemar Alves de Sousa, 401 - Rede Nova, Floriano - PI, 64809-170. Telefone: (89) 3521-6512. E-mail: luzileneamorym@outlook.com.

<https://orcid.org/0000-0002-0042-4781>

<sup>2</sup> Mestra em Administração de Empresas e Desenvolvimento Empresarial, Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP) e da Faculdade de Ensino Superior de Floriano (FAESF). E-mail: julianareisbs@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6158-4201>

<sup>3</sup> Doutor em Ciências Contábeis, Professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), do Mestrado Profissional em Gestão Pública (MPGP) e do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP). E-mail: jchbn1@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3505-372X>

<sup>4</sup> Mestrado em Ciências Contábeis, Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP). E-mail: salvinaveras@ufpi.edu.br

<http://orcid.org/0000-0002-4610-5153>

<sup>5</sup> Doutor em Administração, Professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP) e do Mestrado Profissional em Gestão Pública (MPGP). E-mail: mauricioboavista@ufpi.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-8463-1197>

*Editores responsáveis pela aprovação do artigo:* Dr<sup>a</sup>. Bruna Camargos Avelino  
*Editor responsável pela edição final do artigo:* Dr. Ewerton Alex Avelar

(PartialLeastSquaresStructuralEquationModeling – PLS-SEM). Os resultados indicam que, independentemente do efeito das variáveis, curso, ensino, gênero, idade e período, a Procrastinação influencia negativamente o desempenho acadêmico discente. Em termos de relevância científica, o estudo contribui ao reportar evidências empíricas da estrutura bidimensional do construto procrastinação, conforme GPS, além de isolar o efeito sistemático das variáveis de controle Curso, Ensino, Gênero, Idade e Período.

**Palavras-Chave:** Desempenho Acadêmico.Procrastinação.Determinantes.

## **THE RELATIONSHIPS BETWEEN ACADEMIC PERFORMANCE AND PROCRASTINATION: AN EXPLORATORY STUDY WITH ACADEMICS OF GRADUATION COURSES IN ACCOUNTING SCIENCES AND ADMINISTRATION OF PIAUÍ**

### **ABSTRACT**

In the present research, we investigated the relationship between procrastinating behavior and academic performance of students of the undergraduate course in Accounting and Administration of Higher Education Institutions (HEIs) in Piauí. The General Procrastination Scale (GPS) instrument proposed by Lay (1986) was applied to a sample composed of 771 students from public and private Higher Education Institutions, adapted to the Brazilian context by Ribeiro et al. (2014). As a data analysis technique, Partial Least Squares Structural Equation Modeling - PLS-SEM) was used. The results indicate that, regardless of the effect of the variables, course, teaching, gender, age and period, Procrastination negatively influences student academic performance. In terms of scientific relevance, the study contributes by reporting empirical evidence of the two-dimensional structure of the procrastination construct, according to GPS, in addition to isolating the systematic effect of the control variables Course, Teaching, Gender, Age and Period.

**Keywords:**Academic Performance. Procrastination. Determinants.

### **1 INTRODUÇÃO**

A difusão do acesso à internet e, sobretudo, a popularização dos smartphones, a despeito de oportunizarem uma série de possibilidades on-line (desde acesso a variados serviços à obtenção de informações), contribuindo, inclusive, no contexto educacional, têm sido relacionados à ocorrência de variados distúrbios psicológicos (Contractor, Weiss, Tull & Elhai, 2017; Elhai, Dvorak, Levine, & Hall, 2017), à baixa qualidade do sono (Demirci, Akgonul&Akpınar, 2015), acomedidos resultados acadêmicos (Lepp, Barkley&Karpinski, 2015; Samaha&Hawi, 2016) e à ocorrência da procrastinação (Przepiorka, Błachnio&DíazMorales, 2016).

No entanto, dada essa amplitude de oportunidades de distração decorrente do “mundo on-line”, pode-se argumentar que os resultados acadêmicos não são negativamente influenciados apenas pelo acesso aos

meios tecnológicos, mas, sobretudo, pela ocorrência sistemática do ato de adiar importantes tarefas. Fontes (2012) ressalta que a procrastinação é um fenômeno que pode ter características permanentes ou temporais, podendo ser crônica ou disfuncional, a partir do momento em que os seus efeitos bloqueiam recorrentemente a própria condição de executar tarefas. Steel (2007) indica que 80% da população apresenta esse comportamento e que até 50% o faz de forma consistente. O estudo realizado na América Latina por Ferrari, Ocallaghan e Newbegin (2005) identificou que, aproximadamente, 61% das pessoas já procrastinaram alguma vez na vida e 20% reportam procrastinação crônica, sendo que esta última envolve um padrão regular de comportamento de atraso em relação às tarefas e atividades que são sua responsabilidade.

Contudo, apesar da procrastinação ocorrer em todos os tipos de tarefas diárias e diferentes contextos, é no ambiente acadêmico que este comportamento se manifesta em maiores proporções (Alexander & Onwuegbuzie, 2007), apesar de ser prejudicial para o progresso e sucesso acadêmico dos alunos. No ensino superior, em contraste aos níveis de ensino mais básicos, existem mais tarefas a serem realizadas em um período de tempo limitado, fazendo com que seja exigida maior autonomia e autorregulação dos estudantes em relação ao seu processo de aprendizagem (Polydoro, Pelissoni, Carmo, Emilio, Dantas, & Rosário, 2015).

De modo geral, conforme destaca Sampaio (2011), os determinantes da procrastinação acadêmica são variados na literatura. Estudos apontam desde causas ambientais, como, por exemplo, influências parentais, normas sociais, aversão ou dificuldade com a tarefa, até a aspectos pessoais, como a orientação de metas, a atribuição de causalidade, o autocontrole, crenças irracionais, quanto com aspectos relacionados ao medo de desaprovação social, baixa percepção de autoeficácia e de autoestima voltadas para o estudo, dificuldade com a gestão do tempo e o planejamento para estudar e de disciplina para o trabalho (Ferrari, 2004).

A literatura empírica também tem apresentado evidências de que o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico são negativamente influenciados pela procrastinação, além desta estar associada a baixos níveis de autodisciplina, controle, estabilidade emocional e propensão a favorecer estados emocionais, como raiva, ansiedade ou depressão (Ackerman & Gross, 2005; Sampaio, 2011). Neste contexto, considerando a oportunidade de se ampliar estudos que foquem a procrastinação no ambiente de ensino superior em Ciências Contábeis, buscou-se investigar a relação entre o comportamento procrastinador e o desempenho acadêmico de alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis e Administração de Instituições de Ensino Superior (IES) do Piauí.

A pesquisa mostra-se relevante ao apresentar evidências empíricas adicionais para o entendimento da influência da procrastinação no desempenho acadêmico de discentes de ensino superior, podendo possibilitar aos gestores educacionais uma ferramenta de medidas administrativas e gestão das instituições de ensino, de forma a proporcionar maior performance dos acadêmicos em meio às atividades exercidas no ambiente (Amaro, Semprebon, Baron Junior, & Dezevecki, 2016). Ademais, o estudo contribui ao reportar evidências empíricas da estrutura bidimensional do construto procrastinação,

conforme GPS, além de isolar o efeito sistemático das variáveis de controle Curso, Ensino, Gênero, Idade e Período.

Além dessa Introdução, o estudo segmenta-se em quatro tópicos. Inicialmente é realizada uma breve contextualização acerca da ocorrência da procrastinação, seguida da: discussão da sua ocorrência no cenário acadêmico; revisão da literatura correlata; e do desenvolvimento das hipóteses. No tópico 3, são reportados os aspectos metodológicos, nomeadamente os processos inerentes à coleta e análise dos dados. Em seguida, apresentam-se e discutem-se os dados obtidos. Por fim, são postas as considerações finais, com o reporte das limitações da pesquisa, bem como a indicação de oportunidades para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Breve Contextualização acerca da Procrastinação**

De modo geral, a procrastinação pode ser entendida como o adiamento voluntário de uma atividade pretendida, necessária ou com importância pessoal, apesar de o sujeito esperar consequências negativas que superariam as positivas, desse adiamento (Klingsieck, 2013). A procrastinação é compreendida como um comportamento dinâmico, e que se altera ao longo da vida, dependendo da interação entre o indivíduo, a tarefa e o contexto vivido (Wolters, 2003; Schouwenburg, 2004), envolvendo aspectos ambientais, processos motivacionais, cognitivos e metacognitivos (Costa, 2007; Steel, 2007).

Para Enumo e Kerbauy (1999), muito embora a procrastinação seja um comportamento bastante recorrente, é pouco estudada, principalmente em relação às tarefas da vida diária. A procrastinação tem sido considerada uma falha nos processos de autorregulação do comportamento (Steel & Klingsieck, 2016).

A autorregulação, por sua vez, é o processo consciente e voluntário, por meio 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, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli 2001). Entre as falhas comuns de autorregulação, encontra-se a procrastinação de diversos tipos de tarefas, cujo ponto central do fenômeno está na dificuldade de conectar intenção e ação, logo, o indivíduo que procrastina tende a apresentar dificuldade de programar aquilo que deseja ou planeja (Steel, 2007).

Quem procrastina, invariavelmente, considera esse comportamento como algo ruim, prejudicial e tolo, sendo que a maioria dos indivíduos manifesta o desejo de mudar esse comportamento (Solomon, & Rothblum, 1984). Destaca-se que a procrastinação não é o mesmo que não fazer nada, não sendo sinônimo de ócio, mas, sim, de realizar outras atividades menos importantes, no lugar da pretendida (Schouwenburg, 2004). A procrastinação crônica é considerada a tendência de adiar numa variedade de situações que parecem necessárias para atingir metas (Ferrari, Johnson & Mccown, 1995; Schouwenburg, Lay, Pychyl & Ferrari, 2004) e afeta aproximadamente 20 a 25% da população adulta em vários países (Ferrari, O'callaghan & Newbegin, 2005).

Procrastinadores crônicos, em comparação com os não procrastinadores, gastam menos tempo de preparação em tarefas com probabilidade de sucesso e mais tempo em projetos que provavelmente falharão (Lay, 1990); subestimam o tempo total necessário para concluir uma tarefa (Bur&Kemp, 1994); gastam menos tempo em busca por informações necessárias para completar tarefas (Ferrari & Dovidio, 2000); iniciam tarefas no prazo limite (Lay & Burns, 1991; Pychyl, Morin, & Salmon, 2000); e são “orientadas para o presente” (Blatt & Quinlan, 1967; Ferrari et al., 1995). Os procrastinadores relatam dificuldades na estruturação de seu tempo e consideram seu uso do tempo menos significativo do que os não procrastinadores (Vodanovich, & Seib, 1997).

Uma grande variedade de estudos vincula a procrastinação com fatores comportamentais pessoais, como falta de motivação, deficiências na autorregulação, locus de controle externo, perfeccionismo, desorganização e gerenciamento de tempo deficiente (Ackerman & Gross, 2005; Phillips et al., 2007). Segundo Ferrari (1994), a procrastinação pode ser dividida em funcional (comportamento no qual os indivíduos atrasam voluntária e conscientemente a realização de uma atividade, logo, descreve uma conduta constante e aceitável) e não funcional (se refere a uma predisposição para postergar o início da realização de um trabalho ou a sua conclusão, o que, evidentemente, traz consequências negativas ao indivíduo, como ansiedade e mal humor).

Já para Knaus (2000), a procrastinação se divide em: social; e pessoal. A procrastinação social é um adiamento natural no momento de realizar uma obrigação, deixando de iniciar a atividade naquele momento, sendo bastante recorrente quando se realiza atividades em grupo, na qual algumas pessoas não participam de forma direta na realização da atividade, prejudicando todos do grupo. Por outro lado, a procrastinação pessoal acontece quando a pessoa adia desnecessariamente a realização de uma atividade que acaba afetando de forma direta a vida dessa pessoa, como por exemplo, deixar de fazer uma consulta médica, afetando a sua própria vida.

No entanto, para Chu e Choi (2005), a procrastinação pode ser segmentada em ativa e passiva. Para os autores, na procrastinação ativa, os indivíduos sabem da importância da realização da atividade, porém, por ter a opção de escolher se realizam ou não a obrigação naquele momento, na grande maioria dos casos, eles acabam desistindo de uma atividade para realizar outra, sendo que procrastinadores ativos são capazes de administrar seu tempo e fazer as melhores escolhas em relação às atividades prioritárias. Porém, na procrastinação passiva, os indivíduos não possuem o intuito de adiar, no entanto, acabam por o fazer, seja pela incapacidade de decidirem tempo hábil, ou por não possuir um agir de forma rápida na hora de tomar a decisão na realização das atividades (Chu & Choi, 2005).

## **2.2 Procrastinação no Cenário Acadêmico**

Em relação ao termo procrastinação no contexto acadêmico, Ferrari (1995) explica que o fenômeno relaciona-se ao atraso voluntário de cumprir suas responsabilidades acadêmicas e pode ser decorrente da intenção do aluno realizar uma atividade acadêmica em devido tempo, mas não encontrando-se suficientemente motivado ou não sentindo o desejo de o fazer, por causa da aversão que ele tem em fazer a tarefa, ou é encontrada nele baixa capacidade

de autorregulação baixo ou alto nível de ansiedade de desempenho (Klassen, Krawch, Lynch, & Rajan, 2007).

Estima-se que a procrastinação seja um fenômeno que atinja cerca de 70% dos estudantes universitários em tarefas relacionadas à vida acadêmica (Ferrari, O'callaghan, & Newbegin, 2005). Apesar de a procrastinação abranger todos os tipos de tarefas, é no ambiente escolar que se deve dar maior relevância, por ser nesses ambientes que os discentes possuem uma elevada obrigação de cumprir prazos, seja para ler livro, para entregar um trabalho, conduzir seminários, estudar para as provas, entre outros, e tudo isso depende do cumprimento adequado de prazos estabelecidos pelas instituições (Ferrari, O'callaghan, & Newbegin, 2005). A procrastinação é um comportamento controverso, pois as pessoas sabem das obrigações que devem ser feitas, mas acabam não fazendo naquele momento, sendo assim, tem sido considerada uma falha no comportamento que leva ao desperdício do tempo, mau desempenho e aumento do estresse (Chu & Choi, 2005).

Schouwenburg (2004), no contexto educacional, define a procrastinação como o ato de protelar o início ou a conclusão do curso de ação ou decisão voltada ao estudo. Geralmente, a tarefa é substituída por outra atividade, menos importante, sendo frequente a manifestação de desconforto por se agir dessa maneira, podendo ser o adiamento total ou parcial (Milgran, Mey-Tal & Levison, 1998). Ackerman e Gross (2007) destacam que alguns estudantes adiam sistematicamente situações acadêmicas relevantes, como estudo para provas, a realização de trabalhos e a leitura de textos acadêmicos importantes. Embora o atraso no início do estudo possa estar associado à dificuldade na formulação dos objetivos de aprendizagem, Schouwenburg et al. (1995) argumentam que, em muitos casos, tal fenômeno está relacionado com a intenção do aluno em postergar suas tarefas. Os alunos geralmente se envolvem em atividades como dormir, ler ou assistir TV em detrimento de estudar (Pychyl, Lee, Thibodeau, & Blunt, 2000).

A procrastinação reduz o bem-estar (Van Eerde, 2003), aumenta sentimentos negativos como vergonha ou culpa (Fee & Tangney, 2000), aumenta os sintomas de problemas graves de saúde mental, como depressão (STRONGMAN, BURT, 2000), e afeta o comportamento de saúde, como atrasar a busca de cuidados adequados para problemas de saúde (Sirois, Melia-Gordon, & Pychyl, 2003; Stead, Shanahan & Neufeld, 2010).

### **2.3 Revisão da Literatura sobre Procrastinação**

Pesquisas sobre a procrastinação são relativamente recentes, datadas a partir da década de 80 (por exemplo, Green, 1982; Solomon & Rothblum, 1984; Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986; Lay, 1986; Beswick, Rothblum, & Mann, 1988). Lay (1986) foi uma das percussoras dos estudos sobre a procrastinação, prova disso é que seu questionário é costumeiramente utilizado nas pesquisas empíricas, como, por exemplo, Sobral (2003), Ribeiro et al. (2014); Silva et al. (2016), Moleta Ribeiro e Clemente (2017) e Vicente, Miranda e Freitas (2014).

Lay (1986) verificou que a procrastinação foi positivamente relacionada com medidas de desorganização, independente da necessidade de realização, nível de energia e autoestima, existindo, assim, uma forte ligação entre a

procrastinação e as medidas de organização ou desorganização. Howell e Watson (2007) afirmam que o foco no domínio da matéria do curso está agregado a um comportamento dilatatório problemático reduzido (para estudantes com mestria) ou elevado (para estudantes com domínio da evitação), porventura porque o aprendizado de domínio requer esforço deliberado e sustentado que é vulnerável a interrupções por adiamento.

Segundo Ribeiro et al. (2014), estudantes do gênero masculino tendem a ser mais procrastinadores. Costa (2007) constatou que, de uma maneira geral, as alunas procrastinam menos no estudo diário do que os alunos. Silva et al (2016) concluíram que os discentes do gênero feminino associam-se a um comportamento não procrastinador, enquanto estudantes do gênero masculino estão mais associados à procrastinação. Balkis e Duru (2009) indicaram que a tendência para manifestar o comportamento procrastinador era maior entre os homens. Para Van Eerde (2003), o gênero parece estar correlacionado com a procrastinação, sendo menos provável que as mulheres procrastinem mais do que os homens. Assim, pode-se concluir que os homens parecem ser mais procrastinadores do que as mulheres (Brownlow&Reasinger, 2000; Clark &III, 1994; Prohaska, Morril, Atilas, & Perez, 2000).

Bariani e Sampaio (2011) destacaram a alta frequência de tarefas acadêmicas adiadas e a significativa presença de sentimentos desagradáveis entre os universitários procrastinadores, como ansiedade, autodepreciação, desmotivação e baixa percepção de autoeficiência. A maior parte dos estudantes alegou que a falta de tempo os faz procrastinar. É importante destacar que o adiamento de tarefas menos importantes em favor de outras prioridades é considerado algo saudável e necessário, não apenas para a vida acadêmica. Contudo, essa "falta de tempo" precisa ser analisada com cautela, visto que pode ser o resultado de um planejamento inadequado de compromissos e de um mau gerenciamento de tempo (Rosário, Núñez, &Pienda, 2006).

Os resultados obtidos por Corkin, Yu e Lindt (2011) reforçam a noção de que o atraso ativo difere da procrastinação. Além disso, os estudantes que relataram níveis mais altos de atraso ativo também receberam notas melhores. Esses achados fornecem suporte para o fato de que o atraso ativo é uma forma distinta de atraso da procrastinação, que pode ser mais positiva devido a suas associações com alguns processos de autorregulação adaptativos e desempenho acadêmico.

Carranza e Arlith (2013) concluíram que estudantes do gênero feminino (33,7% da amostra) e estudantes com idade entre 16 e 20 anos (44% da amostra) são os que possuem maiores níveis de procrastinação. Além disso, os alunos de Engenharia e Arquitetura foram àqueles que apresentaram maior nível procrastinador. Mais recentemente, Ribeiro et al (2014) concluíram que estudantes com altos níveis de procrastinação tendem a ter seu desempenho escolar reduzido, resultados coerentes com os estudos de Rothblum, Solomon e Murakami (1986) e Popoola (2005). Os resultados obtidos por Ribeiro et al, (2014) têm implicações importantes para coordenadores de cursos, professores e, principalmente, para os próprios estudantes, nessa transição entre a adolescência e a idade adulta e, posteriormente, para a vida profissional.

Utilizando como critério temporal os anos de 1986 a 2018, foi realizado um levantamento nas Bases Speel, Periódicos capes, Anpad, Ebsco, Elsevier, Scielo, Doaj, Sciencedirect e Scopus, sendo selecionados 61 artigos, sobre o tema, publicados em periódicos nacionais e internacionais nesse intervalo de tempo. Como resultado, notou-se que a procrastinação ainda é um assunto pouco estudado no Brasil, tendo em vista que, dos artigos encontrados, apenas 18% são nacionais.

As pesquisas relacionadas à procrastinação realizadas até o momento do estudo de Lay desenvolveram-se em grande parte dentro de contextos educacionais e psicológico (LAY, 1986). O ano de 2017 apresentou o maior número de artigos publicados, sendo que 87% são internacionais. Percebe-se que os estudos apresentam diferentes abordagem e ambientes sobre a procrastinação, tendo a constante preocupação com relação às causas, efeitos e consequências, e como evitar a procrastinação (Solomon&Rothblum, 1984; Day, Mensink, & O'Sullivan, 2000; Enumo&Kerbauy, 1999; Bariani& Sampaio, 2011); como minimizá-la (Day, Mensink, & O'sullivan, 2000); as características da personalidade que influenciam a procrastinação (Orpen, 1998; Moon&Illingworth, 2005; Tuckman, 2007; Rotenstein, Davis, & Tatum, 2009); aspectos pessoais (Beswick, Rothblum, & Mann, 1988; Howell, 2006; Klassen&Kuzucu, 2009) e gênero e idade (Costa, 2007; Balkis&Duru, 2009; Iskender, 2011).

## **2.4 Desempenho Acadêmico e seus Determinantes**

A mensuração do desempenho acadêmico apresenta muitos desafios, uma vez que este pode ser considerado um construto multidimensional que é influenciado por inúmeros fatores (Rodrigues, Resende, Miranda, & Pereira, 2016). Nesse aspecto, segundo Miranda, Lemos, Oliveira, & Ferreira, (2015), variadas proxy's, dependendo dos objetivos pretendidos, têm sido adotadas por estudos científicos para modelar o desempenho acadêmico, sendo as mais corriqueiras: nota de uma avaliação; nota de uma disciplina; nota média do período; rendimento acadêmico médio no curso; e exames externos à instituição de ensino.

Apesar dessa variedade de medidas para capturar o desempenho acadêmico, ressalta-se que todas essas medidas, em maior ou menor grau, apresentam limitações na captura do efetivo desempenho discente (Rangel, & Miranda, 2016). Nessa linha, muito embora o índice de rendimento acadêmico médio no curso apresente limitações, sobretudo, relacionadas a focar apenas no resultado e não no processo de aprendizagem (Araújo, Camargos, Camargos, & Dias, 2013), esta tem sido a principal proxy utilizada para modelar o desempenho acadêmico, tendo em vista que captura o desempenho médio discente durante todo o percorrer do curso universitário.

Na visão de Vasconcelos, Diniz e Andrade (2012), a trajetória acadêmica discente é estruturada por meio de índices de Rendimento Acadêmico, ferramenta de mensuração, direcionado para a avaliação de resultados. Diante do exposto, no presente estudo, optou-se por modelar o desempenho acadêmico por meio do coeficiente de rendimento acadêmico.

Importantes esforços de pesquisas têm sido realizados na investigação dos determinantes do desempenho acadêmico, sendo mapeados efeitos

relacionados a três eixos principais: corpo docente, abrangendo a formação Acadêmica (Wilson, 2012; Miranda, Casa Nova, & Cornacchione, 2013), a formação profissional (Miranda, Casa Nova, & Cornacchione, 2013) e o método de ensino (Abeysekera, 2011; Martins, & Marinho, 2019); instituições, contemplando a infraestrutura escolar (Campbell, 2007; Abbas, & Lopes, 2020), a organização escolar (Guney, 2009); e, por fim, com foco no corpo discente, relacionando questões de gênero (Garkaz, Banimahd, & Esmaili, 2011), idade (Abdullah, 2011), raça (Bibbins, & Fogelberg, 2002), demográficas (Santos, Vilhena, Antonelli, & Meurer, 2020), absenteísmo (Martins, & Marinho, 2019), estilos de aprendizagem (Lizote, Alves, Teston, & Olm, 2019; Abbas, & Lopes, 2020), horas de estudo e motivação (Martins, & Marinho, 2019), ações afirmativas (Miranda, Lima, Andrade, 2020), variáveis comportamentais, como autoestima, autoeficácia, autocontrole, otimismo e locus de controle (Polese, Bortoluzzi, & Antonelli, 2019) e uso de tecnologias de informação e comunicação (Medeiros, Antonelli, & Portulhak, 2019).

Nesse aspecto, reconhecendo que o rendimento acadêmico é sistematicamente influenciado por uma ampla gama de fatores, e ponderando que a literatura tem apresentado evidências empíricas de que o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico são influenciados negativamente pela procrastinação (Ackerman e Gross, 2005; Sampaio, 2011), optou-se, no presente estudo, em investigar o efeito direto da procrastinação no desempenho acadêmico.

## 2.5 Desenvolvimento das Hipóteses

A procrastinação é uma forma de falha de autorregulação (Steel, 2007; Tice & Bratslavsky, 2000) que é autodestrutiva no sentido de que está relacionada a efeitos negativos no desempenho acadêmico. Para Ribeiro et al. (2014), o baixo desempenho acadêmico está associado a altos níveis de procrastinação. Segundo Baptista (2013), a procrastinação influencia negativamente no desempenho acadêmico, tendo como consequências notas baixas, atraso nos estudos e na realização das atividades e dificuldade em cumprir prazos estabelecidos. Diante do exposto se formula a primeira hipótese:

**H1:** A procrastinação influencia negativamente o desempenho acadêmico.

Clariana e Rodríguez (2012) destacam que os alunos tendem a procrastinar menos em níveis educacionais anteriores, como no ensino médio, tornando mais recorrente esse comportamento no ensino superior, especialmente no início do primeiro ano de universidade, muito embora exista uma tendência de redução da procrastinação nos últimos anos antes da obtenção do diploma universitário. Nessa perspectiva, formula-se a segunda hipótese de pesquisa:

**H2-** Os discentes tendem a procrastinar com maior intensidade em períodos iniciais do curso, do que nos períodos finais.

Estudos têm sido realizados no intuito de analisar a relação entre a idade e a procrastinação, apresentando resultados bastante divergentes. Ferrari, O'Callaghan e Newbegin (2005) defendem que a procrastinação parece tender a decrescer com a idade. Nessa linha, Van Eerde (2003), em revisão meta-analítica da literatura, defende que a idade está negativamente correlacionada com a procrastinação e que parece existir uma maior probabilidade para

encontrar procrastinadores em grupos etários mais jovens. Alguns trabalhos mais recentes confirmaram essa tendência (Blouin-Hudon, & Pychyl, 2015).

Rabin et al. (2011) identificaram efeito oposto, ou seja, que os estudantes universitários mais velhos, podem manifestar, em certos casos, maior inclinação à procrastinação em seus estudos. Contudo, o estudo realizado por Lowinger et al. (2014) não identificou relação entre idade e procrastinação acadêmica. Assim, formula-se a terceira hipótese:

**H3-** Os discentes procrastinam com maior intensidade quando são mais jovens, pois à medida com que eles vão adquirindo maturidade, a procrastinação tende a diminuir.

O estudo de Costa (2007) investigou o comportamento procrastinador de alunos do ensino fundamental, em Portugal. Para isso, construiu um instrumento de avaliação da procrastinação. Os resultados demonstraram que um nível superior de procrastinação nos estudos diários ocorre com pessoas do gênero feminino. Já a pesquisa conduzida por Balkis e Duru (2009), com 329 universitárias turcas do gênero feminino e 251 universitários turcos do gênero masculino, indicou que a tendência para manifestar o comportamento procrastinador era maior entre os homens.

O gênero do indivíduo é uma variável empírica de relevância substancial nos estudos sobre fenômenos psicológicos, dentre eles, a procrastinação (Stewart & Mcdermott, 2004). Sabe-se que o gênero pode influenciar o modo como as pessoas enfrentam tarefas cotidianas (Vieira & Ruy, 2006). Admite-se, portanto, que há diferença entre o comportamento procrastinador apresentado por homens e mulheres, motivado por experiências proporcionadas e objetivas, ou prioridades atribuídas a cada gênero (Ribeiro, Avelino, Colauto, & Nova, 2014). Neste aspecto, formula-se a quarta hipótese:

**H4-** Discentes do gênero feminino tendem a procrastinar em maior intensidade que os discentes do gênero masculino no ambiente acadêmico.

Quando comparados a alunos da modalidade presencial, os alunos do ensino à distância, pela característica desse tipo de ensino, tendem a apresentar maior nível de autorregulação da sua aprendizagem, isto é, monitoramento, regulação e controle da sua cognição, motivação e comportamento tendo em vista o alcance dos seus objetivos (Monnerat, Pessoa, & Ferreira, 2016). Ademais, como estudos anteriores encontraram evidências inconclusivas acerca da relação entre procrastinação e curso, exploratoriamente, buscou-se avaliar a existência de diferença significativa entre o curso e a procrastinação e entre o tipo de ensino e a procrastinação. Sendo assim, surgem a H5 e H6.

**H5-** Existe diferença significativa entre o curso do aluno e a procrastinação.

**H6-** Existe diferença significativa entre o tipo de ensino e a procrastinação.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto à abordagem, o referido estudo pode ser classificado como quantitativo visto que a quantificação faz parte de todo o processo, desde a coleta dos dados, tratamento até a análise dos dados. A presente pesquisa pode ser classificada como exploratória dado que esse tipo de pesquisa, para Gil

(2010), tem como objetivo conhecer mais sobre o assunto, do qual é pouco explorado. Com o intuito de proporcionar maiores informações, auxiliando a delimitar o tema, direcionando os objetivos e a elaboração das hipóteses, ou revelando novos tipos de aspectos referente ao assunto (Andrade, 2009).

A amostra foi composta por 807 respondentes que participaram do estudo, ocorreram 36 casos de *missing values* (valores ausentes) que foram excluídos da amostra, ficando apenas 771 respondentes aptos a participar da pesquisa. Quanto aos procedimentos utilizados, a pesquisa é do tipo *survey*, conduzida através da aplicação de um questionário a acadêmicos de instituições de Ensino Superior do Piauí, localizadas nas cidades de Floriano, Parnaíba e na capital Teresina, tanto de faculdades públicas quanto privadas, nas modalidades de ensino presencial dos cursos de graduação em Ciências Contábeis e Administração, em diferentes períodos do curso. A pesquisa consta com as autorizações das instituições de ensino superior para a aplicação do questionário, na qual foram informadas o horário e data antes da aplicação. É importante destacar que a pesquisa foi aplicada com todos os alunos que estavam nas salas de aula nos dias da coleta. Além disso, eles assinaram um termo de consentimento.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi proveniente de Ribeiro et al. (2014), adaptado de Lay (1986), sendo formado por 20 (vinte) quesitos, com resposta em Escala Likert de cinco pontos, sendo: (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) indeferido, (4) concordo, e (5) concordo totalmente. Nesse questionário, é solicitado aos discentes que expressem “não só se as assertivas correspondem a algo extremamente característico ou extremamente não característico, como também informarem o seu grau de caracterização” (Ribeiro et al, 2014, p. 395). Também foi solicitado que os acadêmicos informassem o gênero, a idade, o período cursado, se a instituição de ensino é pública ou privada, qual a modalidade de ensino se é presencial ou à distância, e o coeficiente de rendimento acadêmico.

Os dados relacionados a gênero, ensino e curso foram tabulados da seguinte forma: masculino 0 (zero), feminino 1(um); privada 0 (zero), pública 1(um); Administração 0 (zero), Contábeis 1(um). Com isso, as variáveis são categoricamente transformadas em números.

### **3.1 Aspectos Éticos e Legais**

O presente trabalho foi submetido à Plataforma Brasil como forma de garantir e respeitar todos os preceitos estabelecidos na Resolução nº 466/2012, nº 510/ 2016 e nº 580/2018 do Conselho Nacional de Saúde. Ressalta-se o compromisso com o sigilo, confidencialidade e com a não maleficência em relação à pesquisa e que a pesquisa só foi realizada depois que as instituições autorizaram mediante a carta de anuência bem como a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido de todos os sujeitos da pesquisa.

### **3.2 Técnica de Análise de Dados**

Foi utilizada, como técnica de análise dos dados, a Modelagem de Equações Estruturais por Mínimos Quadrados Parciais (PartialLeastSquaresStructuralEquationModeling – PLS-SEM). Essa é uma técnica estatística multivariada que possibilita aos investigadores modelarem a uma série de relações entre os construtos dependentes e independentes, de modo mais simples, sistemático e abrangente (Campana, Tavares & Silva, 2009). Foi utilizada a técnica PLS-SEM devido ao fato do estudo ser predominantemente exploratório, dado que a literatura sobre o assunto ainda é escassa e, sobretudo, por propor um modelo de segunda ordem, algo até então não realizado pela literatura no conhecimento dos autores.

## **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **4.1 Análise Descritiva dos Respondentes**

Como apresentado anteriormente, a amostra analisada foi composta por 771 observações válidas, provenientes de seis Instituições de Ensino Superior (IES). Acerca dos participantes da pesquisa, notou-se que o respondente médio é jovem (idade média dos de 22,63 anos), encontra-se na metade do curso (média de 5,18) e tem rendimento acadêmico médio de 8,03 pontos. Concluída essa breve análise das características dos respondentes, a seguir, é apresentada a análise descritiva dos itens.

### **4.2 Análise Descritiva dos Itens**

Constatou-se que, de maneira generalizada, as médias dos itens mostraram-se relativamente altas. Os Item1 - Eu frequentemente me vejo realizando tarefas as quais tinha intenção de realizar em dias anteriores, e Item19 - Estou continuamente dizendo: "Eu vou fazer isso amanhã", exibem as médias mais altas (3,73 e 3,50), com desvios padrão de (1,027 e 1,263), respectivamente. Sendo assim, estes foram os itens com maior relevância para os acadêmicos. Porém, os Itens 3 - Quando eu termino de ler um livro da biblioteca, eu o devolvo de imediato, independentemente da data programada para devolução e 13 - Prefiro sair mais cedo para um compromisso, evidenciaram as médias mais baixas (2,38 e 2,43), apresentando desvios padrão de 1,355 e 1,324, respectivamente. A maior parte dos itens apontou distribuição assimétrica negativa (concentração de desempenhos superiores à média), o que acarreta a presença de percepções relativamente alta dos acadêmicos. A totalidade dos números negativos de curtose exibe uma distribuição platicúrtica, quer dizer, com observações relativamente dispersas em volta da média, permitindo concluir que existe um grau moderado de dispersão das médias atribuídas pelos acadêmicos.

### 4.3 Tratamento Preliminar dos Dados

Não foram notados casos de *outliers* multivariados e os 36 casos de *missing values* (valores ausentes) foram excluídos da amostra. Seguiu-se à análise avaliando o nível de colinearidade entre os indicadores e a confiabilidade da escala. Preliminarmente, analisou-se a colinearidade dos indicadores do construto 'Procrastinação', notou-se que os coeficientes de correlação médios de 0,81, positivos e estatisticamente significativos a 0,01. Notou-se a existência de correlação positiva e moderada entre os itens da escala de procrastinação. Portanto, deve haver a eliminação de variáveis que não se correlacione com qualquer outra ou que ocorra uma alta correlação com as demais variáveis ( $R > 0,9$ ) (Field, 2009). Com isso, constata-se a inexistência de altos níveis de multicolinearidade dos itens da escala de procrastinação. Analisando o coeficiente alfa de Cronbach, considera-se valores maiores a 0,9 como excelentes; entre 0,8 e 0,9, como bons; entre 0,7 e 0,8, razoáveis; de 0,6 a 0,7, fracos; e menores a 0,6, como indesejáveis (Pestana, & Gagueiro, 2005), devido ao valor de 0,81 para o Alfa de Cronbach na escala 'procrastinação', conclui-se a existência de bom nível de consistência interna.

### 4.4 Análise Preliminar da Estrutura Fatorial do Modelo GPS

Lay (1986) propôs o General Procrastination Scale (GPS) como uma escala unidimensional para a mensuração do comportamento procrastinador. No entanto, estudos posteriores têm questionado esta suposição, apresentando evidências da existência de uma estrutural bidimensional (Ferrari, Özer, & Demir, 2009; Mariani & Ferrari, 2012; Argiropoulou & Ferrari, 2015). Nesse aspecto, dada a indefinição da estrutural fatorial do GPS, foi conduzida uma Análise Fatorial Exploratória (AFE), utilizando, como método de extração dos fatores, a Análise de Componentes Principais, com rotação Varimax. Os valores de 0,879 para o Kaiser-Meyer-Olkin e a significância estatística do teste Bartlett de Esfericidade ( $< 0,001$ ) sinalizaram pela adequação dos dados para a realização da AFE. Utilizando o critério de Kaiser (autovalores superiores a 1,0), foi obtida uma solução inicial com cinco fatores, conforme a Tabela 1:

**Tabela 1**  
Solução inicial do GPS com cinco dimensões

	Componentes				
	1	2	3	4	5
<b>Item14</b> - Costumo começar um trabalho logo após ele me ser atribuído.	0,588				
<b>Item15</b> - Frequentemente termino uma tarefa mais cedo do que o necessário.	0,565				
<b>Item3</b> - Quando eu termino de ler um livro da biblioteca, eu o devolvo de imediato, independentemente da data programada para devolução.	0,547				
<b>Item20</b> - Eu costumo finalizar todas as tarefas que tenho para fazer antes de me acalmar e relaxar para a noite.	0,526				
<b>Item8</b> - Eu geralmente tomo decisões o mais rápido possível.	0,518				
<b>Item6</b> - Eu geralmente retorno telefonemas prontamente.	0,485				
<b>Item18</b> - Eu normalmente faço todas as coisas que planejo fazer em um dia.	0,48				
<b>Item9</b> - Eu geralmente demoro a iniciar o trabalho que tenho que fazer.		0,701			
<b>Item10</b> - Eu geralmente tenho que me apressar para concluir uma tarefa a tempo.		0,68			
<b>Item19</b> - Estou continuamente dizendo: "Eu vou fazer isso amanhã".		0,554			
<b>Item7</b> - Mesmo com tarefas que exigem pouco esforço, apenas sentar-se e fazê-las, eu vejo que elas raramente são concluídas, ficando pendentes por dias.		0,456			
<b>Item16</b> - Eu sempre pareço terminar as compras dos presentes de aniversário e Natal no último minuto.			0,796		
<b>Item17</b> - Eu costumo comprar até mesmo um item essencial na última hora.			0,777		
<b>Item13</b> - Prefiro sair mais cedo para um compromisso.	0,479				
<b>Item12</b> - Na preparação para algum prazo final, muitas vezes eu perco tempo fazendo outras coisas		0,37			
<b>Item11</b> - Ao me preparar para sair, eu raramente tenho que fazer algo no último minuto.				0,67	
<b>Item4</b> - Quando é hora de me levantar de manhã, na maioria das vezes, saio direto para fora da cama.				0,57	
<b>Item2</b> - Eu não faço trabalhos até pouco antes do prazo em que eles devem ser entregues.		0,438			
<b>Item1</b> - Eu frequentemente me vejo realizando tarefas as quais tinha intenção de realizar em dias anteriores.					0,642
<b>Item5</b> - Um e-mail pode aguardar vários dias antes de ser respondido.					0,626

Nota: Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Conforme Tabela 1, pode-se notar a existência de dois fatores principais (abrangendo 14 dos 20 itens) e de três fatores que compreendem apenas seis itens (Item1, Item4, Item5, Item11, Item16, Item17). Nesse ponto, alinhado a Argiropoulou e Ferrari (2015), analisando o *screeplot* e a interpretabilidade de estrutura de fatores resultantes, optou-se por reter dois fatores rotulando-os como 'Procrastinação não intencional' (Fator 1), tendo em vista a retenção de itens com aspectos negativos a um comportamento procrastinador e 'Procrastinação intencional' (Fator 2), dada a predominância de aspectos positivos a um comportamento procrastinador (Ferrari, Özer, & Demir, 2009; Fernie, Bharucha, Nikčević, & Spada, 2017). Ressalta-se que o item 12 não apresentou carga fatorial padronizada superior ao piso de 0,40 (Hair Jr. et al., 2009), no entanto, como os

construtos serão analisados em termos de confiabilidade composta na análise PLS-SEM, optou-se por não excluí-los nesse fase da pesquisa.

## 5.5 Análise do Modelo de Mensuração

Inicialmente, avaliou-se o modelo de mensuração da estrutural fatorial indicada na análise preliminar via AFE, isto é, 'Procrastinação não intencional' com 8 itens (Item3, Item6, Item8, Item13, Item14, Item15, Item18 e Item20) e 'Procrastinação intencional' com 6 itens (Item2, Item7, Item9, Item10 e Item12 e Item19). No entanto, uma vez que alguns itens (Item3, Item6, Item8 e Item 13 na dimensão 'Procrastinação não intencional') e (Item2 e Item10 na dimensão 'Procrastinação intencional') apresentaram baixa carga fatorial padronizada ( $>0,7$ ) acarretando, por consequência, em baixos níveis de validade convergente das dimensões, optou-se por removê-los das análises subsequentes. A versão final do modelo de mensuração é apresentada na Tabela 2:

**Tabela 2**  
Avaliação Final do Modelo de Mensuração

Cargas Fatoriais Padronizadas	Procrastinação	
	Procrastinação não intencional	Procrastinação intencional
Item14		0,778
Item15		0,781
Item20		0,743
Item18		0,639
Item9	0,761	
Item19	0,708	
Item7	0,724	
Item12	0,704	
<b>Variância Média Extraída (AVE)</b>	<b>0,544</b>	<b>0,525</b>
<b>Confiabilidade Composta</b>	<b>0,826</b>	<b>0,815</b>
Critério de Fornell-Larcker*	Procrastinação não intencional	Procrastinação intencional
	<b>0,737</b>	0,559
Procrastinação não intencional	0,559	<b>0,725</b>

\*Nota: Na diagonal principal são reportadas as Variância Médias Extraídas (AVEs) e, fora da diagonal, são apresentados os valores das correlações entre os constructos do modelo elevados ao quadrado.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ressalta-se que a literatura prévia tem avaliado a qualidade do ajuste do modelo de mensuração da escala GPS, numa abordagem confirmatória – CB-SEM (reportando apenas os indicadores de qualidade do ajuste dos modelos índices - goodness-of-fit - GOF, isto é,  $\chi^2$ , *Root Mean Square Error of Approximation* - RMSEA, *Comparative Fit Index* – CFI, *Tucker-Lewis Index* – TLI, entre outros), sem, no entanto, avaliar, efetivamente, a validade do modelo de mensuração segundo os critérios propostos por Hair Jr. et al. (2009), isto é: confiabilidade composta; confiabilidade do indicador; validade convergente; e validade discriminante.

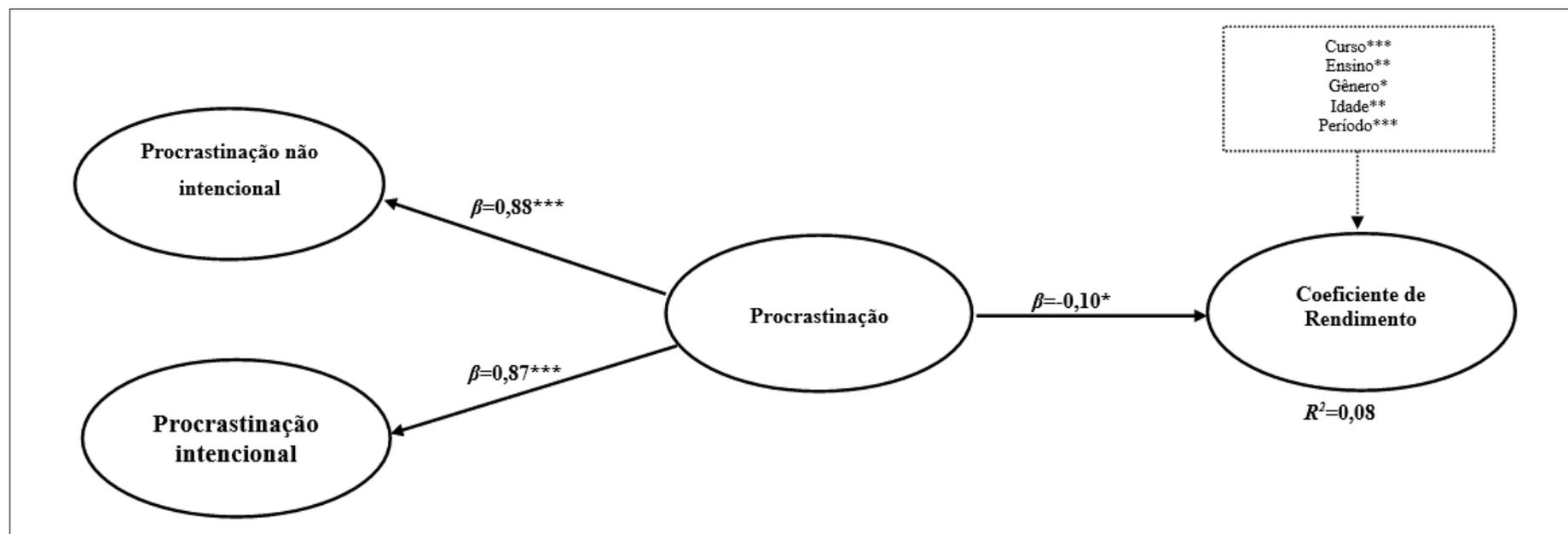
Esse tipo de análise (desconsiderando medidas de validade e confiabilidade), ainda de acordo com Hair Jr. et al. (2009), não possibilita o teste

de um modelo estrutural (relação entre construtos), propósito da presente pesquisa. Nesse ponto, conforme reportado na Tabela 2, pode-se notar que os itens remanescentes apresentam, individualmente, carga fatorial padronizada suficientemente superior ao piso de 0,40 (Hair Jr. et al, 2014) – o menor valor, 0,639, foi reportado para o Item18. Acerca da Confiabilidade Composta, uma vez que os valores reportados mostraram-se superiores ao piso de 0,60 (0,826 para 'Procrastinação não intencional' e 0,815 para 'Procrastinação intencional', pode-se concluir pela existência de níveis elevados de consistência interna em ambos os construtos latentes. Os valores de Variância Média Extraída (do inglês, *The Average Variance Extracted* - AVE) também se mostraram-se superiores ao piso de 0,5, sinalizando a existência de nível suficiente de validade convergente. Por fim, dado que os valores quadráticos das AVE's de ambos os construtos latentes são superiores ao coeficiente de correlação entre estes, pode-se concluir pela existência de validade discriminante (Nascimento & Macedo, 2016).

Concluída a análise do modelo de mensuração, a seguir é realizada a avaliação do modelo estrutural.

## **5.6 Análise do Modelo Estrutural**

O modelo estrutural investigado no presente estudo é reportado na Figura 1:



**Figura 1** –Resultado do modelo estrutural proposto

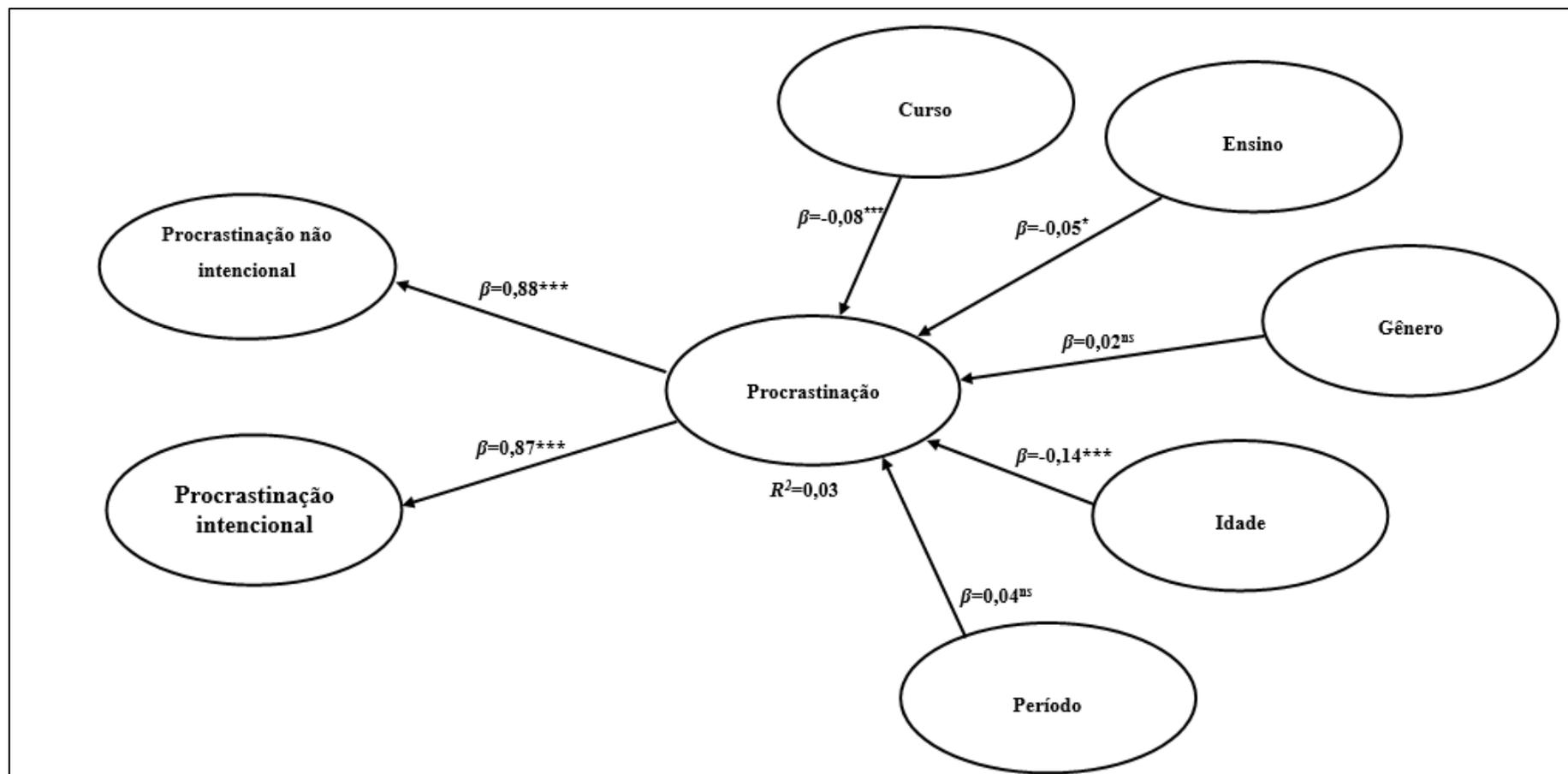
Onde: \* e \*\*\* Estatisticamente significativa ao nível de 0,10 e 0,001, respectivamente

Estimation: Outermodelanalysisalgorithm: PLS Regression; Default innermodelanalysisalgorithm: Warp3; Resamplingmethodused in theanalysis: Stable3.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Conforme reportado na Figura 1, independentemente do efeito das variáveis de controle (Curso, Ensino, Gênero, Idade e Período), é notada a existência de uma relação negativa e direta, ano nível de 0,10, entre Procrastinação e coeficiente de rendimento, possibilitando, assim, atingir o objetivo geral desse estudo. Sendo assim, não foi possível refutar a H1 (a procrastinação influencia negativamente o desempenho acadêmico). Foram realizados outros testes de hipóteses, envolvendo a idade, gênero, curso e ensino, conforme pode ser visto a figura 2.

Conforme pode-se observar na figura 2, pode-se confirmar as hipóteses: H3 (os discentes procrastinam com maior grau quando são mais jovens do que os mais velhos, pois a medida com que eles vão adquirindo experiência com a maturidade a procrastinação vai diminuir), evidenciando existência de diferença significativa de acordo com a idade, sendo assim, pode-se observar que, quanto maior a idade, menor o nível de procrastinação e vice-versa; H5- (Existe diferença significativa entre o curso do aluno e a procrastinação), demonstrando que os estudantes do curso de Ciências Contábeis tendem a procrastinar menos do que os de Administração; e a H6- (Existe diferença significativa entre tipo de ensino e a procrastinação), indicando que os alunos provenientes de instituições públicas tendem a procrastinar menos do que os provenientes do ensino privado.



**Figura 2**

Teste de hipóteses envolvendo curso, ensino, gênero, idade e período.

Fonte: Elaborada pelos autores com base nas saídas do software PLS utilizado.

Com relação aos testes das hipóteses: H2- (Os discentes tendem a procrastinar com maior intensidade em períodos iniciais do curso, do que nos períodos finais), e H4 (Discentes do gênero feminino tende a procrastinar em maior intensidade que os discentes do gênero masculino no ambiente acadêmico), não foram obtidos indícios empíricos, na amostra analisada, que pudessem possibilitar suas confirmações.

## 5 CONCLUSÕES

A procrastinação acadêmica é um tema de interesse tanto para psicólogos, educadores quanto para os próprios alunos, e qualquer contribuição para a sua compreensão será útil para encontrar soluções eficazes para o controle de atrasos injustificados na conclusão das tarefas.

Considerando os aspectos relacionados à procrastinação no ambiente acadêmico, o estudo teve como objetivo geral, analisar a relação entre o comportamento procrastinador e o desempenho acadêmico de alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis e Administração de Instituições de Ensino Superior do Piauí, tendo como metodologia utilizada uma técnica de análise, a modelagem de equações estruturais por mínimos quadrados parciais - PLS-SEM. Com relação às variáveis curso, ensino, gênero, idade e período, verificou-se que a procrastinação possui uma relação negativa e direta com o coeficiente de rendimento acadêmico, possibilitando, assim, atingir o objetivo geral desse estudo e, conseqüentemente, testar e confirmar a H1, resultados semelhantes com os achados por Rotenstein et al (2009) que pesquisou a relação entre a procrastinação e o desempenho acadêmico, no curso de Contábeis, identificaram que existe uma relação negativa e significativa da procrastinação no desempenho dos acadêmicos no ambiente escolar. O comportamento procrastinador dos alunos influenciou negativamente seu desempenho acadêmico no dia a dia das aulas (Burka&Yuen, 1991; Rothblum et al., 1986; Enumo&Kerbaay, 1999).

Já a H3 evidenciou que a medida com que os acadêmicos vão adquirindo experiência com a maturidade a procrastinação tende a diminuir, evidenciando existência de diferença significativa de acordo com a idade, sendo assim, atingiu-se o objetivo dessa hipótese. Resultados semelhantes com os de Ferrari, O'Callaghan e Newbegin (2005) mostram nos que a procrastinação aparece em maior grau em alunos mais jovem. Achados também encontrados por Van Eerde (2003) indicam uma maior probabilidade para encontrar procrastinadores em grupos etários mais jovens. No entanto, pesquisas mais recentes como os de (BLOUIN-HUDON, PYCHYL, 2015) e Rabin et al. (2011) identificaram efeito contrário, ou seja, que os alunos mais velhos tendem a apresentar maior comportamento procrastinador. Porém, estudo realizado por Lowinger et al. (2014) não identificou nenhuma relação entre idade e procrastinação acadêmica.

No tocante às demais hipóteses, como a H2- (Os discentes tendem a procrastinar com maior intensidade em períodos iniciais do curso, do que nos períodos finais); H4 (Discentes do gênero feminino tende a procrastinar em maior intensidade que os discentes do gênero masculino no ambiente acadêmico), os resultados diferem da pesquisa de Costa (2007) que analisou o comportamento procrastinador dos alunos do ensino fundamental em instituições de Portugal, em períodos diferentes, os seus resultados evidenciam que o gênero feminino tende

a procrastinar mais que o masculino, constatou-se também uma relação significativa no nível de procrastinação e período cursados pelos alunos. Klassen e Kuzucu (2009) também encontraram evidências de que o gênero feminino tende a procrastinar mais que o gênero masculino. O resultado da pesquisa de Clariana e Rodeíguez (2012) evidencia que a procrastinação tende a ser elevada em períodos iniciais do curso e tende a diminuir nos períodos finais. Como limitações da pesquisa tem-se o fato dela ter sido realizada somente com acadêmicos de instituições de ensino superior do Piauí, dos cursos de bacharelado em Contabilidade e Administração, de ensino presencial, não tendo sido analisado se o comportamento dos alunos do ensino à distância com relação à procrastinação, está relacionado, também, às variáveis selecionadas bem como às técnicas de análise de dados.

Uma vez que são notados questionamentos (Ferrari, Özer, & Demir, 2009; Mariani & Ferrari, 2012; Argiropoulou & Ferrari, 2015) acerca da unidimensionalidade do General Procrastination Scale (GPS), conforme proposto originalmente por Lay (1986), e o presente estudo avança ao investigar empiricamente a estrutura bidimensional da escala. Adicionalmente, ao investigar o efeito direto da procrastinação no desempenho acadêmico, o estudo contribui com a literatura, nomeadamente, no tocante aos determinantes relacionados ao eixo corpo discente. Os resultados alcançados pela atual pesquisa servirão para contribuir com a literatura, podendo ser utilizado como fonte de pesquisa para outros estudos que irão abordar sobre o tema em outras perspectivas, visto que o assunto é vasto, porém, pouco pesquisado em áreas de ensino superior no Brasil. Neste contexto, sugere-se outras pesquisas com a mesma abordagem técnica, com uma amostra distinta, por exemplo, composta por acadêmicos de ensino à distância, com diferentes cursos, gênero, idade e instituições públicas e privadas, analisando o nível de procrastinação e o desempenho acadêmico desses alunos, usando outros fatores potenciais como a capacidade cognitiva e motivação como um meio de atenuar a procrastinação, visto que a modalidade de ensino a distância (EAD) é uma opção para atender a necessidade crescente de educação numa sociedade cuja população necessita a ter um bom nível de educação e constantemente atualizar suas habilidades no decorrer da vida, sendo uma das formas de tornar a educação acessível a todos, incluindo pessoas que vivem em áreas com pouca estrutura, de difícil acesso, ou que têm limitação de trabalho ou família (Gunawardena, & Mcisaac, 2004).

## REFERÊNCIAS

- Abbas, K., & Lopes, A. K. (2020). Impacto dos Fatores Pessoais, Institucionais e Estilos de Aprendizagem no Desempenho Acadêmico: Uma Análise com Estudantes de Contabilidade. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 19(1), 1-31. <http://dx.doi.org/10.16930/2237-766220203020>.
- Abdullah, A. M. (2011). Factors affecting business students' performance in Arab Open University: The case of Kuwait. *International Journal of Business and Management*, 6(5), 146. <http://doi:10.5539/ijbm.v6n5p146>.

- Abeyssekera, I. (2011). RETRACTED ARTICLE: Further Evidence of Critical Thinking and Final Examination Performance in Advanced Financial Accounting. *Accounting Education*, 20(1), i-xviii. <https://doi.org/10.1080/09639280903180774>.
- Ackerman, D., & Gross B. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(5), 6-13. <https://doi.org/10.1177/2F0273475304273842>
- Alexander E., & Onwuegbuzie, A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310. 2007. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.008>.
- Amaro, H. D., Semprebon, E., Baron Junior, E. A. B., & Dezevecki, A. F. (2016). Influência da Procrastinação Acadêmica na Autoavaliação de Desempenho de Acordo com o Nível de Autoeficácia Do Discente. *Revista Universo Contábil*, 12(4), 48-67. <http://dx.doi.org/10.4270/ruc.2016448-67>.
- Andrade, M. M. (2009). Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 9.ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- Araújo, E. A. T., de Camargos, M. A., Camargos, M. C. S., & Dias, A. T. (2013). Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis: Uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES Privada. *Contabilidade Vista & Revista*, 24(1), 60-83.
- Argiropoulou, Maria I., & Ferrari, Joseph R. (2015). Chronic procrastination among emerging adults: factor structure of the Greek version of the general procrastination scale. *Hellenic Journal of Psychology*, v. 12, p. 85-104, 2015. <http://dx.doi.org/10.1037/t51312-000>.
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32. 2009. <https://doi=10.1.1.824.8098>.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206. 2001. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>.
- 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. OLD - Dissertações de Mestrado. <http://hdl.handle.net/10348/2793>.
- Bariani, Isabel Cristina Dib, & Sampaio, Rita Karina Nobre (2011). Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 2, (n. 2), p. 242-262, 2011. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2011V2N2P242>.

- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207–217. <https://doi.org/10.1080/00050068808255605>.
- BIBBINS, W., & FOGELBERG, L. (2003). Determinants of performance in principles of finance. In Troy State University System-Wide Business Symposium.
- Burka, J., & Yuen, L. (1991). *Procrastinação*. São Paulo: Nobel, 1991.
- Campana, A. N., Tavares, M. C., & Silva, D. (2009). Modelagem de Equações Estruturais: Apresentação de uma abordagem estatística multivariada para pesquisas em Educação Física. *Fundação Técnica e Científica do Desporto*, 5 (4), 59-80 ISSN 1646 – 107X. 2009. <https://doi.org/10.6063/motricidade.170>.
- Campbell, M. M. (2007). Motivational systems theory and the academic performance of college students. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 4(7). <http://dx.doi.org/10.19030/tlc.v4i7.1561>.
- Carranza, R., & Arlith, R. (2013). Procrastinación y características demográficas asociados em estudiantes universitarios. *Revista Apuntes universitarios*, III, 2 ISSN: 22257136. <http://dx.doi.org/10.17162/au.v0i2.43>.
- Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination. Positive effect of 'active' procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145, 245–264. <https://doi.org/10.3200/socp.145.3.245-264>.
- Clariana, M., & Rodríguez, A. (2017). Procrastinación en Estudiantes Universitarios: sua Relación con la Edad y el Curso Académico. *Revista colombiana de psicología*, 26(1), enero-junio 2017 issn 0121-5469 impreso | 2344-8644 en línea bogotá colombia - pp. 45-60. doi: <https://10.15446/rcp.v26n1.53572>.
- Contractor, A. A., Weiss, N. H., Tull, M. T., & Elhai, J. D. (2017). PTSD's relation with problematic smartphone use: Mediating role of impulsivity. *Computers in Human Behavior*, 75, 177-183. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.018>.
- Corkin, D. M.; Yu, S. L.; & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21, 602–606. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.005>.
- Costa, M. D. S. (2007). *Procrastinação, auto-regulação e gênero*. BUM - Dissertações de Mestrado. <http://hdl.handle.net/1822/6961>.
- Demirci, K., Akgonul, M., & Akpinar, A. (2015). Relationship of smartphone use severity with sleep quality, depression, and anxiety in university students. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 85-92. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.010>.
- Elhai, J. D., Dvorak, R. D., Levine, J. C., & Hall, B. J. (2017). Problematic smartphone use: A conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and

- depressionpsychopathology. *JournalofAffectiveDisorders*, 207, 251-259. <https://doi:10.1016/j.jad.2016.08.030>.
- Enumo, S. R. F; &Kerbauy, R. R. (1999). Procrastinação: descrição de comportamentos de estudantes e transeuntes de uma capital brasileira. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1(2), 125-133.
- Fernie, B. A.; Bharucha, Z.; Nikčević, A. V.; &Spada, M. M. (2017). The unintentional procrastination scale. *JournalofRational-Emotive&Cognitive-Behavior Therapy*, 35(2), 136-149. <https://doi.org/10.1007/s10942-016-0247-x>.
- Ferrari, J, O'callaghan, J., &Newbegin, I. (2005). Prevalenceof procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: arousal and avoidancedelaysamongadults. *North American Journalof Psychology*, 7, 1, 1-6.
- Ferrari, J. (1994). Compulsive procrastination: Some self-reportedcharacteristics. *Psychological Reports*, 68, 2, 455-458. <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.1991.68.2.455>.
- Ferrari, J. (2004). Trait Procrastination in Academic Settings: An Overview ofStudents Who Engage in TaskDelays. In: Schouwenburg, H.; Lay,C; Timothy,P. Ferrari, J. (Orgs.) *Counseling theProcrastinator in Academic Settings*. American Psychological Association, p.19-28. <http://dx.doi.org/10.1037/10808-001>.
- Ferrari, J. R., Johnson, J., Mccown, W. (1995). Procrastination and taskavoidance: Theory, research and treatment. New York: Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6>.
- Ferrari, J., &Tice, D. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: a task-avoidance strategy in laboratory setting. *Journalofresearch in personality*, 34, 73-83. <http://dx.doi.org/10.1006/jrpe.1999.2261>.
- Ferrari, Joseph R.; Özer, BilgeUzun; &Demir, Ayhan (2009). Chronic procrastination amongTurkishadults: Exploringdecisional, avoidant, and arousalstyles. *The Journalof social psychology*, v. 149, n. (3), p. 402-408. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.3.402-408>.
- Fontes, J. J. O. (2012). Procrastinação: classificação dos hábitos de procrastinação digital no ambiente acadêmico de uma turma do 1º ano de Design e criação de método curricular pedagógico autorregular da aprendizagem. 2012. 1042 p. Dissertação (Mestrado em Multimédia) – Faculdade de Engenharia de Universidade do Porto, Porto, Portugal. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/72685>>. Acesso em: 18 maio 2018.
- Garkaz, M., Banimahd, B., &Esmaeili, H. (2011). Factorsaffecting accounting students' performance: The case ofstudentsattheIslamicAzadUniversity. *Procedia-Social and BehavioralSciences*, 29, 122-128. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.216>.

- Gil, A. C. (2010). Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Guney, Y. (2009). Exogenous and endogenous factors influencing students' performance in undergraduate accounting modules. *Accounting Education*, 18(1), 51-73. <https://doi.org/10.1080/09639280701740142>.
- Hair Jr, J. F.; Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2014). A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). Sage Publications. <https://doi.org/10.1108/eb-10-2013-0128>.
- Haycock, L., McCarthy, P., & Skay, C. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>.
- Howell, A., & Watson, D. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>.
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.385>.
- Iskender, M. (2011). The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational Research and Reviews*, 6(2), 230-234.
- Klassen, R., Krawch, L., Lynch, L., & Rajan, S. (2007). Procrastinación académica de los estudiantes: baja autoeficacia para autorregularse predice los niveles más altos de tardación: *Psicología de la Educación Contemporánea*, 5 (08), 165-169.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European psychology*, 18(1), 24-34. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>.
- Knaus, W. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 153-166.
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, v. 20, p. 474 – 495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3).
- Lay, C. (1990). Working to schedule on personal projects: An assessment of person-object characteristics and trait procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 91-10. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90108-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90108-2).
- Lepp, A., Barkley, J. E., & Karpinski, A. C. (2015). The Relationship Between Cell Phone Use and Academic Performance in a Sample of U.S. College Students. *SAGE Open*, 5(1). <https://doi:10.1177/2158244015573169>.

- Lizote, S. A., Alves, C. R., Teston, S. F., & Olm, J. W. (2019). Estilos de Aprendizagem, Desempenho Acadêmico e Avaliação Docente . Revista Catarinense da Ciência Contábil, 18(nd), 1-16. <https://dx.doi.org/10.16930/2237-766220192837>.
- Mariani, M. G.; & Ferrari, J. R. (2012). AdultInventoryOf Procrastination Scale (Aip): A ComparisonOfModels With AnItalianSample. TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, 19(1).
- Martins, Z. B., & Marinho, S. V. (2019). Relação das Variáveis Concernentes ao Desempenho Acadêmico: Um Estudo com Alunos de Graduação em Ciências Contábeis. Revista Universo Contábil, 15(1), 27-48. <http://dx.doi.org/10.4270/ruc.2019102>.
- Medeiros, K. E. B., Antonelli, R. A., & Portulhak, H. (2019). Desempenho Acadêmico, Procrastinação e o Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação por Estudantes da Área de Negócios . Revista Gestão Organizacional, 12(1), 92-114. <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v14i1.4731>.
- Miranda, C. S., Lima, J. P. R., & Andrade, F. P. (2020). Do Students from AffirmativeActions Have Lower Academic Performance?. Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, 14(1), 1-1. <https://doi.org/10.12712/rpca.v14i1.38751>.
- Miranda, G. J., da Castro Casa, S. P., & Junior, E. B. C. (2013). The accounting education gap in Brazil. China-USA Business Review, 12(4). <https://doi.org/10.17265/1537-1514%2F2013.04.003>.
- Miranda, G. J., da Silva Lemos, K. C., de Oliveira, A. S., & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. Revista Meta: Avaliação, 7(20), 175-209. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v7i20.264>.
- Monnerat, J. C. Q., Pessoa, M. T. R., & Ferreira, J. A. G. A. (2016). Autorregulação da Aprendizagem na Educação a Distância: Análise das Produções Científicas Realizadas em Brasil e Portugal no Período de 2010 a 2015. EaD em Foco, 6(2). <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v6i2.377>.
- Moon, S., & Illingworth, A. (2005). Exploringthedynamicnatureof procrastination: A latentgrowth curve analysisof academic procrastination. Personality and Individual Differences, 38, 297-309. <https://doi.org/10.1016/J.PAID.2004.04.009>.
- Polese, A. G., Bortoluzzi, S. C., & Antonelli, R. A. (2019). Relação entre as Variáveis Comportamentais e o Desempenho Acadêmico: Um Estudo com Acadêmicos de Administração e Ciências Contábeis. Revista Mineira de Contabilidade, 20(3), 6-19. <https://doi.org/10.21714/2446-9114rnc2019v20net01>.
- Polydoro, S. A. J., Pelissoni, A. M. S., Carmo, M. C., Emilio, E. R. V., Dantas, M. A., & Rosário, P. (2015). Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. Revista de

Educação PUC-Campinas, 20(3), 201-213. <https://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v20n3a2877>.

Przepiorka, A., Błachnio, A., & Díaz-Morales, J. F. (2016). Problematic Facebook use and procrastination. *Computers in Human Behavior*, 65, 59-64. <https://doi:10.1016/j.chb.2016.08.022>.

Pychyl, T. A., & Flett, G. L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 203-212. <https://doi:10.1007/s10942-012-0149-5>.

Pychyl, T. A., Lee, J. M., & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: an experiencesampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), pp. 239-254.

Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in collegestudents: the role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357. <https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>.

Rangel, J. R., & Miranda, G. J. (2016). Desempenho Acadêmico e o uso de redes sociais. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 11(2). [https://doi.org/10.21446/scg\\_ufrj.v11i2.13383](https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v11i2.13383).

Ribeiro, F.; Avelino, B. C.; Colauto, R. D.; & Nova, S. P. C. C. (2014). Comportamento procrastinador e desempenho acadêmico de estudantes do curso de ciências contábeis. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, v. 7, n. 3, pp. 386-406, set./dez.

Rodrigues, B. C., Resende, M. S., Miranda, G. J., & Pereira, J. M. (2016). Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de ciências contábeis no ensino a distância. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 35(2), 139-153.

Rosário, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2006). *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo. Comprometer-se com o Estudar na Universidade*. Coimbra: Almedina Editores. 2006.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>.

Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57, 321-325. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.045>.

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

- Santos, M. J. C. D., Vilhena, E. M. D. S. R., Antonelli, R. A., & Meurer, A. M. (2020). Desempenho Acadêmico e Características Sociodemográficas, Comportamentais, Psicológicas e de Formação Docente: Análise de Alunos Portugueses da Área de Negócios. *Contabilidade Vista & Revista*, 31(2), 192-220. <https://doi.org/10.22561/cvr.v31i2.5286>.
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3–17). Washington, DC: American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10808-001>.
- Schouwenburg, H., & Lay, C. (1995). Trait procrastination and the Big-Five Factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18(4), 481-490. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00176-S](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00176-S).
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). 'I'll look after my health later'. An investigation of procrastination and health. *Personality and individual differences*, 35, 1167-1184. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00326-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00326-4).
- Solomon, L. J.; & Rothblum, E. P. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.31.4.503>.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: psychological antecedents revisited. *Aust Psych Society*, 51, 36–46. <http://doi:10.1111/ap.12173>.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454–458. <http://doi:10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>.
- Tice, D. M., & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological science*, 8, 454-458.
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology: An International Review*, 49, 372-389. <http://dx.doi.org/10.1111/1464-0597.00021>.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6).
- Vasconcelos, A. I. T., Diniz, G., & Andrade, T. (2012). Determinantes Socioeconômicos do Índice de Rendimento Acadêmico dos Discentes de

Instituições de Ensino Superior em um Município Cearense. Anais do V Encontro de Pesquisa e Extensão da Faculdade Luciano Feijão, Sobral.

Vieira, M., & Ruy, J. (2006). Educação Familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de gênero. Lisboa: CIDM.

Watson, D. (2001). Procrastination and the five-factor model: a facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 149-158. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00019-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00019-2).

Wilson, A. (2002). Exogenous determinants of student performance in first finance classes. *Financial Decisions*, 14(1), 1-15.

Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 1, 179-187. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.1.179>.

### CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Contribuição	Luzilene de Sousa Silva	Juliana Reis Bernardes	João Carlos Hipólito Bernardes do Nascimento	Salvina Lopes Lima Veras	Maurício Mendes Boavista de Castro
1. Idealização e concepção do assunto e tema da pesquisa					
2. Definição do problema de pesquisa	✓	✓	✓		
3. Desenvolvimento da Plataforma Teórica	✓	✓			
4. Delineamento da abordagem metodológica da pesquisa	✓	✓	✓		
5. Coleta de dados	✓	✓			✓
6. Análises e interpretações dos dados coletados	✓	✓	✓		
7. Conclusões da pesquisa	✓				
8. Revisão crítica do manuscrito		✓	✓	✓	✓
9. Redação final do manuscrito, conforme as normas estabelecidas pela Revista.	✓			✓	✓
10. Orientação		✓			