

Estratégias autoprejudiciais de estudantes da pós-graduação stricto sensu da área de negócios

Cesiro Aparecido da Cunha Júnior¹ , Edson Luiz Ihlenfeldt² , Romualdo Douglas Colauto³ , Jacqueline Veneroso Alves da Cunha⁴ 

^{1, 2, 3.} Universidade Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

⁴ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil



¹cesiro@cejcontabilidade.com.br

²ihlenfeldt@ufpr.br

³rdcolauto.ufpr@gmail.com

⁴jvacbr@yahoo.com.br

Editado por:

Elisabeth de Oliveira Vendramin
Marcelo Marchine Ferreira

Resumo

Objetivo: Investigar quais são as estratégias autoprejudiciais utilizadas por estudantes de pós-graduação stricto sensu na área de negócios nas fases de cumprimento de créditos curriculares e redação de dissertações ou teses.

Método: Aplicação da Escala de Estratégias Autoprejudiciais (EEAPREJ) de Boruchovitch et al. (2022) em amostra composta por 528 discentes e egressos dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Administração Pública, Administração de Empresas e Ciências Contábeis, com Análise Fatorial Confirmatória e Modelagem de Equações Estruturais.

Resultados: Pesar da maioria dos estudantes negar comportamentos autoprejudiciais, práticas como procrastinação e sabotagem aparecem com frequência em momentos críticos da formação, especialmente durante a elaboração de dissertações e teses. A estrutura fatorial da escala foi confirmada, evidenciando três dimensões principais: procrastinação, hiperatividade e sabotagem. Ressaltada a necessidade de intervenções institucionais que promovam apoio psicossocial, visando o bem-estar e mitigando impactos negativos de estratégias autoprejudiciais sobre o desempenho acadêmico.

Contribuições: Os achados contribuem para a compreensão dos desafios enfrentados pelos discentes e para o desenvolvimento de políticas de saúde mental e atenção psicossocial, ampliando o entendimento sobre padrões de atividades autoprejudiciais e implicações à formação acadêmica e profissional dos discentes de pós-graduação. Ao evidenciar que estratégias autoprejudiciais persistem, mesmo entre indivíduos experientes, o estudo aponta para a necessidade de intervenções institucionais voltadas à promoção de competências de autorregulação, saúde mental e gestão do estresse, mitigando impactos desses comportamentos sobre o desempenho acadêmico. Atividades autoprejudiciais são observadas na elaboração de teses e dissertações, exatamente no momento em que todo investimento pessoal e financeiro já foi concretizado.

Palavras-chave: Autossabotagem acadêmica; Estratégias autoprejudiciais; Pós-graduação; Atenção psicossocial.

Como citar:

Cunha Júnior, C. A., Ihlenfeldt, E. L., Colauto, R. D., & Cunha, J. V. A. (2026). Estratégias autoprejudiciais de estudantes da pós-graduação stricto sensu da área de negócios. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 19(1), 157–171/172. <https://doi.org/10.14392/asaa.2026190105>

Submetido em: 30 de Dezembro de 2025
Revisões requeridas em: 26 de Março de 2026
Aceito em: 24 de Maio de 2026

Introdução

A trajetória acadêmica apresenta desafios que frequentemente levam os estudantes a adotarem estratégias autoprejudiciais, ou seja, que prejudicam o seu desempenho (Sternberg, 2013; Clarke & MacCann, 2016; Ruben-Clapper, 2021) e que resultam em comportamentos que limitam o sucesso acadêmico (Decker & Mitchell, 2016; Boruchovitch et al., 2022). Pesquisas no contexto acadêmico, evidenciam que alunos universitários podem apresentar estratégias autoprejudiciais, tais como: abusar de álcool e de drogas, procrastinar, realizar trabalhos no último momento, relatar dores de cabeça, nervosismo, apresentarem hiperatividade, se autossabotarem, entre outros (Ganda & Boruchovitch, 2016; Zanatto, 2007).

Clarke e MacCann (2016) argumentam que o uso dessas estratégias autoprejudiciais está intimamente ligado ao processo de autoavaliação. Quando os indivíduos se percebem sob julgamento, criam obstáculos que explicam seus resultados insatisfatórios, como “falhei porque não dormi bem”, em vez de atribuí-los a uma suposta falta de capacidade, como “falhei porque sou incompetente”. Assim, ao adotar justificativas que extrapolam o limite do seu controle, evitam sentimentos de vergonha ou humilhação diante dos outros (Boruchovitch et al., 2022; Melhem, 2022).

Berglas e Jones (1988), pioneiros no estudo dessas estratégias, observaram que os alunos que recorrem a comportamentos prejudiciais geralmente são aqueles mais preocupados com seu desempenho. Ao duvidarem de suas próprias chances de sucesso, acabam criando barreiras que comprometem ou impedem seu próprio progresso. Essa dinâmica, descrita como “self-handicapping”, não só limita o desempenho acadêmico, mas também compromete o desenvolvimento de habilidades para o sucesso a longo prazo. Em complemento, Schwinger et al. (2014) encontraram evidências de que alunos mais jovens tendem a manifestar uma relação mais forte entre estratégias autoprejudiciais e o desempenho acadêmico, devido a menor experiência em lidar com o fracasso.

O estudo de Wyse et al. (2023) aprofunda essa discussão ao analisar como as estratégias autoprejudiciais afetam a trajetória acadêmica de estudantes de graduação, especialmente na área de negócios. A pesquisa destaca que essas estratégias, muitas vezes associadas a altos níveis de estresse e ansiedade, têm impacto significativo não apenas no desempenho acadêmico imediato, mas também em aspectos mais amplos, como o comprometimento com o curso e o envolvimento em atividades extracurriculares. Esses achados reforçam a importância de investigar os impactos dessas estratégias autoprejudiciais de forma mais ampla, não apenas no desempenho acadêmico, mas

também em como elas moldam o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da formação universitária.

Embora parte expressiva da literatura tenha se concentrado em estudantes de graduação, estudos mais recentes indicam que essas condutas também assumem relevância particular na pós-graduação stricto sensu. Gross et al. (2024), por exemplo, assinalam que ainda se sabe pouco sobre estratégias autoprejudiciais em estudantes de doutorado e mostram que perfis mais disfuncionais se associam a maiores níveis de sintomas depressivos, autoconceito impostor, baixa autoestima, baixa autoeficácia, impulsividade, neuroticismo e ruminação. No mesmo sentido, Falconer e Djokic (2019) observam que a permanência no doutorado não pode ser compreendida apenas por fatores acadêmicos, institucionais ou financeiros, já que fatores psicológicos ligados à autoeficácia e às estratégias autoprejudiciais também precisam ser consideradas.

A relevância do estudo dessas condutas no stricto sensu se deve ao fato de mestrado e doutorado envolverem tarefas de longa duração, maior exigência de autonomia, escrita acadêmica prolongada, exposição frequente a avaliações formais e informais e, em muitos casos, conciliação entre demandas acadêmicas, profissionais e pessoais. Nessas condições, o adiamento de tarefas (procrastinação), a retirada de esforço e outras formas de autoproteção tendem a ganhar contornos próprios.

No ambiente de formação em negócios, o exame dessas estratégias ganha contornos adicionais, já que seus efeitos podem ultrapassar o desempenho acadêmico imediato e repercutir sobre a trajetória formativa, o envolvimento com o curso e, futuramente, sobre habilidades interpessoais, tomada de decisão e atuação profissional. Estudos desenvolvidos fora do ambiente universitário indicam que padrões persistentes de estratégias autoprejudiciais podem comprometer resultados, relações de trabalho e desempenho em equipe, o que reforça a pertinência de investigar esse fenômeno ainda durante a formação acadêmica (Wyse et al., 2023; Kräkel & Müller, 2012; Irlenbusch et al., 2007; Sappington & Weisman, 2004; Goering, 2014; Jager, 2018).

Se, na graduação, já existem evidências de que as estratégias autoprejudiciais afetam negativamente a trajetória acadêmica em sentido mais amplo (Wyse et al., 2023), no contexto stricto sensu, e especificamente na área de negócios, permanece menos claro como essas estratégias se distribuem entre discentes em cumprimento de créditos, em redação de dissertação ou tese e em momentos imediatamente posteriores à formação. Sendo assim, a questão de pesquisa que norteia este estudo é: quais são as estratégias autoprejudiciais utilizadas por estudantes de pós-graduação stricto

sensu na área de negócios nas fases de cumprimento de créditos curriculares e redação de dissertações ou teses?

Deste modo, o objetivo deste estudo é investigar quais são as estratégias autoprejudiciais utilizadas por estudantes de pós-graduação stricto sensu na área de negócios nas fases de cumprimento de créditos curriculares e redação de dissertações ou teses. Ao alcançar o objetivo, pretende-se fornecer subsídios empíricos que possam embasar intervenções institucionais, voltadas à prevenção e ao enfrentamento de comportamentos acadêmicos disfuncionais que impactam negativamente o desempenho do discente e a qualidade dos programas de pós-graduação.

As atitudes autoprejudiciais ainda permanecem pouco compreendidas. Pesquisas descrevem situações em que pessoas adotam essa estratégia e as observações de como ela é percebida. No entanto, esses estudos trazem descrições verbais e não especificam os processos cognitivos ao comportamento humano representados pelos mecanismos mentais que mediam e moldam atenção, raciocínio e tomada de decisão na relação ensino-aprendizagem (Xiang et al., 2026).

Este estudo distingue-se por identificar e analisar as estratégias autoprejudiciais adotadas por estudantes da área de negócios em distintas fases de sua trajetória acadêmica. As descobertas ajudarão a identificar os momentos da formação acadêmica mais propensos a desencadear comportamentos improdutivos. Conhecendo as estratégias autoprejudiciais dessas fases, é possível sugerir ações institucionais que minimizem o mal-estar acadêmico, que pode levar à evasão, baixo desempenho, produção acadêmica de baixa qualidade e altos níveis de estresse. Além disso, o estudo tem o potencial de revelar em quais momentos da vida acadêmica as estratégias autoprejudiciais mais afetam o desempenho dos estudantes dos programas de pós-graduação stricto sensu na área de negócios no Brasil.

2 Estratégias autoprejudiciais na trajetória acadêmica

As estratégias autoprejudiciais têm sido compreendidas como ações, escolhas ou alegações mobilizadas antes de situações avaliativas com a função de deslocar a explicação de um eventual fracasso da capacidade pessoal para obstáculos internos ou externos, preservando a percepção de competência e a autoestima do indivíduo (Berglas & Jones, 1978; Clarke & MacCann, 2016; Török et al., 2019). Em termos atribucionais, trata-se de um mecanismo que permite, em caso de insucesso, associar o mau desempenho a condições circunstanciais e, em caso de êxito, ampliar a leitura de mérito por ter havido sucesso, apesar do obstáculo criado ou alegado (Berglas & Jones, 1978; Boruchovitch et al., 2022).

Na literatura educacional, as estratégias autoprejudiciais não se restringem a um único comportamento, podendo se manifestar por procrastinação, retirada de esforço, dispersão atencional, alegação de sintomas físicos ou emocionais e adoção de condições desfavoráveis ao desempenho (Schwinger et al., 2014; Török et al., 2019). Embora essas estratégias possam oferecer proteção psíquica imediata, seus efeitos recorrentes tendem a ser desfavoráveis, uma vez que se associam a pior desempenho, redução da motivação intrínseca, enfraquecimento da satisfação com a própria competência e manutenção de ciclos de autorregulação fragilizada (Schwinger et al., 2014; Zuckerman & Tsai, 2005).

A literatura mais recente tem se concentrado no desenvolvimento de métricas eficazes para mensurar estratégias autoprejudiciais no ambiente acadêmico. Por exemplo, Kaur e Raji (2022) desenvolveram a escala Self-Handicapping Scale (SHS) e identificaram duas dimensões no contexto indiano, chamadas de “reivindicada” e “comportamental”. A primeira aborda fatores emocionais que evitam o risco de fracasso, enquanto a segunda envolve sintomas físicos ou doenças como meios de evitar a realização de tarefas.

Por sua vez, Boruchovitch et al. (2022) construíram a Escala de Estratégias Autoprejudiciais (EEAPREJ) para abordar situações frequentes no ambiente acadêmico e a aplicaram em discentes de graduação de diferentes universidades do Brasil. Os resultados indicaram que os alunos utilizam estratégias autoprejudiciais, como: distração em sala de aula, má gestão do tempo para tarefas escolares, não cumprimento das atividades recomendadas pelos professores, faltas às aulas, relato de sintomas físicos e psicológicos, e privação de sono nas vésperas das provas.

No entanto, essas duas escalas ainda não foram aplicadas em estudantes de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Esses alunos frequentemente enfrentam desafios que podem favorecer a adoção de estratégias autoprejudiciais. De acordo com Santos et al. (2015), adaptação dos estudantes na pós-graduação stricto sensu envolve fatores pessoais, relacionais e institucionais. O primeiro grupo (pessoais) abrange estado físico e psicológico dos estudantes, que muitas vezes são considerados uma população vulnerável devido aos níveis elevados de estresse. O segundo (relacionais) diz respeito ao processo de integração entre pares, já que esse período é caracterizado pela dependência e pelo desenvolvimento de vínculos com outros atores, como colegas de laboratório, professores, orientadores e assim por diante. O terceiro grupo (institucionais) aborda demandas específicas do contexto universitário, que variam desde prazos rigorosos até exposição frequente de suas habilidades (Santos et al., 2015).

Estudos recentes sugerem que essas estratégias se articulam a antecedentes motivacionais e emocionais específicos. Ferradás et al. (2017) associam estratégias autoprejudiciais e

pessimismo defensivo a perfis motivacionais nos quais metas de desempenho, sobretudo de aproximação e evitação, assumem centralidade. Yıldırım e Demir (2020), por sua vez, mostram que procrastinação, ansiedade em relação a provas, autoestima e autocompaixão contribuem para explicar as estratégias autoprejudiciais em estudantes universitários. Em direção semelhante, Lee et al. (2022) observaram que diferentes combinações entre nível de autoestima, estabilidade da autoestima e vergonha internalizada produzem diferenças significativas nos comportamentos autoprejudiciais, indicando que a proteção da autoimagem ocupa papel relevante nesse fenômeno.

No stricto sensu, esse debate precisa ser aproximado da literatura sobre sofrimento psíquico. Gross et al. (2024) mostram que perfis mais disfuncionais de procrastinação em doutorandos se associam a maiores níveis de sintomas depressivos, ruminação, baixa autoestima e baixa autoeficácia. Em estudo sobre pós-graduação em contabilidade, Nganga et al. (2023) destacam que conflitos entre vida acadêmica, trabalho e responsabilidades pessoais podem produzir desgaste expressivo, especialmente em contextos de elevada exigência. Nessa mesma direção, Falconer e Djokic (2019) observam que fatores psicológicos precisam ser considerados com mais atenção no estudo da permanência doutoral. Em conjunto, esses achados indicam que as estratégias autoprejudiciais não podem ser lidas apenas como falhas de organização individual, mas também como respostas defensivas a ambientes avaliativos marcados por pressão, sofrimento psíquico e fragilização da autorregulação.

Na área de Negócios, esse exame ganha peso adicional. Wyse et al. (2023) mostram que, entre estudantes dessa área, as estratégias autoprejudiciais afetam a trajetória acadêmica em sentido mais amplo, alcançando comprometimento com o curso, envolvimento em atividades acadêmicas e outros elementos da formação. Dessa forma, investigar estratégias autoprejudiciais entre estudantes de pós-graduação em Negócios permite articular três dimensões ainda pouco exploradas em conjunto, o contexto stricto sensu, a saúde mental acadêmica e os efeitos dessas condutas sobre a trajetória formativa.

3 Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como descritiva, de levantamento e de abordagem quantitativa, com coleta e análise de dados primários.

A amostra foi composta por 528 alunos e egressos dos programas de pós-graduação stricto sensu, vinculados às áreas de Administração Pública, Administração de Empresas e Ciências Contábeis, oriundos de instituições públicas e privadas brasileiras. A seleção da amostra considerou critérios de acessibilidade e voluntariedade. Os participantes foram convidados a participar da pesquisa por

meio de envio de convites eletrônicos para os endereços de e-mail cadastrados junto às secretarias acadêmicas dos programas de pós-graduação.

A relação dos pesquisados foi levantada a partir das bases de dados disponíveis no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando os alunos regularmente registrados na base de dados no ano de 2024. Foram incluídos estudantes em diferentes fases da pós-graduação, como aqueles em cumprimento de créditos curriculares, em elaboração de dissertação ou tese, e também os egressos formados nos últimos dois anos, permitindo uma visão abrangente da experiência acadêmica em diferentes momentos da trajetória formativa.

A coleta de dados foi realizada no mês de fevereiro de 2025 por meio da plataforma Microsoft Forms®, com participação voluntária e sem qualquer promessa de recompensa ou benefício. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi a Escala de Estratégias Autoprejudiciais (EEAPREJ), construída e validada por Boruchovitch et al. (2022), sendo composta por 19 itens que avaliam estratégias relacionadas à procrastinação, autossabotagem e hiperatividade. Os participantes foram convidados a avaliar o quanto cada estratégia os descrevia, utilizando uma escala do tipo Likert de quatro pontos, onde (1) correspondia a “Não tem nada a ver comigo”, (2) a “Tem pouco a ver comigo”, (3) a “Me descreve bem” e (4) a “Me descreve realmente bem”, com a ausência da opção neutra para estimular uma manifestação de opinião mais definida.

A escolha pela EEAPREJ se deu em razão de sua maior consistência interna, aferida pelo Alfa de Cronbach, quando comparada à Escala Self-Handicapping Scale (SHS) de Kaur e Raji (2022). A EEAPREJ foi elaborada para abordar situações comuns no ambiente acadêmico e foi previamente aplicada em estudantes de graduação e pós-graduação de diversas universidades públicas e privadas em diferentes estados brasileiros. No Quadro 1 é apresentado o Resumo da Escala de Estratégias Autoprejudiciais (EEAPREJ) elaborada por Boruchovitch et al. (2022), com a descrição do comportamento de Procrastinação, Hiperatividade e Sabotagem com as respectivas justificativas autoprejudiciais.

Quadro 1. Resumo da Escala de Estratégias Autoprejudiciais (EEAPREJ)

Estratégia	Descrição do Comportamento de Procrastinação, Hiperatividade e Sabotagem Acompanhado de justificativas autoprejudiciais.
1	Deixo para estudar nas vésperas das avaliações. Caso me saia mal, digo que não tive tempo
2	Deixo de estudar com vontade e, quando me saio mal, digo que não é possível obter bons resultados, a carga horária do curso é muito pesada.

3	Fico mexendo no celular durante as aulas. Caso não tenha bons resultados, digo que foi porque não entendi a explicação do professor.
4	Saio frequentemente da sala de aula. Caso tire uma nota baixa, digo que foi porque perdi conteúdos importantes.
5	Saio para passear mesmo quando tenho um trabalho importante. Caso me saia mal, digo que tive pouco tempo para realizá-lo.
6	Me envolvo propositalmente em muitas atividades. Se não me saio bem, digo que estive ocupado com outras coisas.
7	Participo de festas mesmo quando tenho que entregar um trabalho importante. Digo que a proposta do trabalho era muito complexa.
8	Converso com os colegas durante a aula. Caso não me saia bem na disciplina, digo que os amigos me distraíram.
9	Sempre deixo para depois o estudo e a realização de trabalhos acadêmicos, às vezes, chegando ao ponto de não realizar as atividades.
10	Não leio textos recomendados pelos professores antes da aula. Caso me saia mal na avaliação, digo que os textos eram muito chatos.
11	Realizo outras atividades (televisão, música e internet) mesmo sabendo que tenho pouco tempo para fazer um trabalho.
12	Fico com amigos e/ou namorado (a). Caso não faça um bom trabalho, digo que não tive tempo para investir nos estudos.
13	Não me preparo e então me sinto ansioso no momento da realização da prova/seminário. Digo que a ansiedade me prejudicou.
14	Estudo o conteúdo errado da prova. Caso não tenha um bom desempenho, digo que foi essa a razão do fracasso.
15	Adio a realização de tarefas importantes até o limite do prazo estabelecido. Caso me saia mal, digo que o trabalho foi feito de última hora.
16	Não organizo meu tempo, preciso ficar noites acordado para realizar trabalhos importantes. Digo que estava com muito sono.
17	Fico focado em detalhes não essenciais da atividade importante e acabo me dedicando menos ao seu conteúdo.
18	Não invisto tempo suficiente na realização de trabalho importante e, se o resultado não é bom, digo que não me engajei.
19	Fico fazendo outras coisas durante as aulas, em vez de prestar atenção. Caso me saia mal, digo que foi porque não entendi a matéria.

Fonte: Escala de 19 Estratégias Autoprejudiciais (EEAPREJ) elaborada por Boruchovitch et al. (2022).

Para assegurar adequação da amostra à análise estatística proposta, foi utilizado o software G*Power®, versão 3.1.9.7, para cálculo do tamanho mínimo necessário da amostra, considerando tamanho efeito $f^2 = 0,15$, nível significância $\alpha = 0,05$, poder estatístico $(1-\beta) = 0,95$ e dois preditores, resultando na necessidade de pelo menos 107 participantes. O número efetivo de respondentes (528) superou amplamente a exigência, conferindo robustez às análises.

Os dados coletados foram analisados por meio dos softwares IBM SPSS® versão 26 e SmartPLS® versão 3. Através de Análise Fatorial Confirmatória no âmbito da Modelagem de Equações Estruturais.

Para análise dos dados em Modelagem de Equações Estruturais, seguindo a metodologia validada pela Escala de Boruchovitch et al. (2022), as 19 estratégias foram divididas em 3 construtos de primeira ordem apresentados no Quadro 2.

Quadro 2. Relação das Estratégias Autoprejudiciais e Construtos

Construtos					
Procrastinação		Hiperatividade		Sabotagem	
Estratégia	Dimensão	Estratégia	Dimensão	Estratégia	Dimensão
1	PROC 1	4	HIPER 1	3	SABOT 1
2	PROC 2	5	HIPER 2	8	SABOT 2
9	PROC 3	6	HIPER 3	14	SABOT 3
10	PROC 4	7	HIPER 4	17	SABOT 4
13	PROC 5	11	HIPER 5	18	SABOT 5
15	PROC 6	12	HIPER 6	19	SABOT 6
		16	HIPER 7		

Nota: Procrastinação (PROC); Hiperatividade (HIPER) e Sabotagem (SABOT).

Fonte: Escala de Estratégias Autoprejudiciais (EEAPREJ), Boruchovitch et al. (2022).

Ressalta-se que a pesquisa foi conduzida com atenção à autonomia e ao bem-estar dos participantes, em linha com os princípios que orientam a pesquisa com seres humanos no Brasil, especialmente aqueles estabelecidos pela Resolução CNS n.º 510/2016. Antes de responder ao questionário, cada participante recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com informações sobre o que a pesquisa investigava, por que os dados estavam sendo coletados e como seriam utilizados. Ficou explícito aos respondentes que a participação era inteiramente voluntária e que o participante poderia interromper sua colaboração a qualquer momento, sem precisar se explicar e sem nenhuma consequência. A intenção foi garantir que cada pessoa decidisse participar de forma genuinamente livre e consciente.

Em relação aos riscos, o estudo se caracteriza por risco mínimo aos participantes. O instrumento adotado é um questionário de autodeclaração, construído e validado por Boruchovitch et al. (2022) e nesse tipo de investigação, amplamente aplicada em diferentes países e contextos, não há exposição dos participantes a situações desconfortáveis, invasivas ou capazes de causar qualquer dano físico ou emocional. As respostas foram tratadas com total confidencialidade: nenhum participante foi identificado individualmente, os dados foram analisados de forma agregada e seu uso ficou restrito aos objetivos científicos da pesquisa. O acesso às informações coletadas permaneceu sob controle da equipe responsável, em observância aos princípios de proteção da pessoa e minimização de riscos previstos.

Foram incluídos egressos titulados nos últimos dois anos, por se entender que sua participação ampliaria a observação das estratégias autoprejudiciais ao longo da trajetória formativa, alcançando tanto vivências ainda recentes do curso quanto apreciações elaboradas após a sua conclusão.

Lousada & Martins, 2005 indicam que esse público constitui fonte pertinente para a avaliação da formação recebida e para a compreensão dos efeitos do percurso acadêmico, uma vez que reúne experiência acumulada e leitura retrospectiva do processo vivenciado. Nesse sentido, a presença de egressos no estudo não destoia do objeto investigado, mas amplia a análise ao incorporar sujeitos que percorreram integralmente a experiência acadêmica.

Embora os egressos possam avaliar sua experiência a partir de posição temporal distinta daquela dos discentes ainda vinculados ao programa, tal condição não compromete a coerência analítica da pesquisa. Isso ocorre porque todos os respondentes foram submetidos ao mesmo instrumento de coleta, às mesmas alternativas de resposta e ao mesmo tratamento estatístico, de modo que a situação acadêmica de cada participante foi considerada como característica da amostra, e não como fator de descaracterização do fenômeno estudado. Desse modo, a inclusão de egressos recentes acrescenta uma perspectiva complementar sobre a trajetória na pós-graduação, sem alterar a consistência do delineamento metodológico nem a comparabilidade geral dos dados produzidos.

4 Análise de Dados

4.1 Características da amostra

Para descrever amostra, registraram-se variáveis demográficas relativas a sexo, faixa etária, região de residência e cor ou etnia. Observou-se quase paridade de gênero, com 51,14% homens e 48,86% mulheres. Quanto à área de formação, metade dos participantes integra programas de Administração, seguida por Administração Pública (30,49%), Ciências Contábeis (16,29%) e outros cursos de negócios (3,03%). A faixa etária mais recorrente situa-se entre 31 e 40 anos (39,02%), acompanhada de expressiva presença de respondentes entre 41 e 50 anos (30,68%); jovens até 30 anos representam 15,53% e pessoas acima de 50 anos, 14,77%, sinalizando diversidade geracional. A maioria dos participantes rejeita comportamentos autoprejudiciais, 91,91% das escolhas ficaram nas categorias “não tem nada a ver comigo” ou “tem pouco a ver comigo”.

Em relação à etapa acadêmica, 52,46% preparavam dissertação ou tese, 5,49% cursavam créditos, 2,66% conciliavam créditos e redação, e 39,39% já concluíram o programa. Essa distribuição evidenciava participação de estudantes em diferentes fases e de egressos, incluídos por permanecerem nos registros acadêmicos. Regionalmente, destaca-se o Sudeste (52,27%) e o Sul (22,16%), seguidos por Nordeste (12,31%), Centro-Oeste (10,61%) e Norte (2,65%). Quanto à cor ou etnia, 64,96% identificam-

se como brancos, 28,6% pardos, 4,73% pretos, 1,52% amarelos e 0,19% indígenas. A Tabela 1 apresenta os dados demográficos dos respondentes.

Tabela 1. Dados Demográficos dos Respondentes

Sexo	n	%	Área do Conhecimento	n	%
Feminino	258	48,86	Administração	265	50,19
Masculino	270	51,14	Administração Pública	161	30,49
Total	528	100,00	Contabilidade	86	16,29
			Outros	16	3,03
			Total	528	100,00
Faixa Etária	n	%	Estágio Pós-Graduação	n	%
De 20 a 30 anos	82	15,53	Cumprimento Créditos	29	5,49
De 31 a 40 anos	206	39,02	Créditos e Escrita	14	2,66
De 41 a 50 anos	162	30,68	Curso Concluído	208	39,39
Acima 50 anos	78	14,77	Elaboração do Trabalho	277	52,46
Total	528	100,00	Total	528	100,00
Região do Brasil	n	%	Cor ou Etnia	n	%
Centro-Oeste	56	10,61	Amarela	8	1,52
Nordeste	65	12,31	Branca	343	64,96
Norte	14	2,65	Indígena	1	0,19
Sudeste	276	52,27	Parda	151	28,6
Sul	117	22,16	Preta	25	4,73
Total	528	100,00	Total	528	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

Noperfilsocioeconômico, 51,33% cursaram pós-graduação em universidades públicas, 45,83% em faculdades privadas e 2,84% em unidades comunitárias mistas. Quanto ao apoio financeiro, 57,58% nunca receberam bolsa, 30,49% foram contemplados durante todo curso e 11,93% apenas em parte do percurso. A maioria (60,42%) possui filhos ou outras responsabilidades familiares, revelando necessidade de conciliar múltiplos papéis. A maior parte dos participantes (85,80%) permaneceu em sua cidade de origem, o que sugere vínculo regional que favorece permanência e conclusão dos estudos. Tabela 2 apresenta os dados socioeconômicos dos respondentes.

Tabela 2. Dados Socioeconômicos dos Respondentes

Instituição de Ensino	n	%	Auxílio Financeiro	n	%
Comunitária mista	15	2,84	Não, nunca	304	57,58
Particular	242	45,83	Sim, todo Curso	161	30,49
Pública	271	51,33	Sim, parcial	63	11,93
Total	528	100,00	Total	528	100,00

Responsabilidades Família	n	%	Mudou de Cidade	n	%
Não	209	39,58	Não	453	85,80
Sim	319	60,42	Sim	75	14,20
Total	528	100,00	Total	528	100,00

Fonte: dados da pesquisa.

No grupo de Administração, há maior proporção de homens, com idades predominantemente entre 31 e 50 anos, e forte presença de estudantes do Sudeste. Cerca de 53% realizaram o curso em universidade pública e a maioria não contou com bolsas. Mais da metade redigiu dissertação ou tese, enquanto 37% já havia concluído o programa. Na autodeclaração de cor ou etnia, 67% indicam ser brancos, 25% pardos e 5% pretos. Os estudantes de pós-graduação em Administração totalizaram 426 (80,68%).

Entre os matriculados em Administração Pública, verifica-se equilíbrio de gênero e distribuição etária semelhante à de Administração, com ligeiro aumento na faixa de 41 a 50 anos. Aproximadamente 60% frequentaram universidades públicas e 40% privadas; a maior parte não recebeu bolsa. Geograficamente, concentram-se no Sudeste (43%) e Centro-Oeste (20%). Pardos correspondem a 33% e brancos a 59%. Mais de 60% têm responsabilidades familiares, 55% estavam na fase de redação de dissertação ou tese e 41% já eram egressos.

No segmento de Ciências Contábeis, observa-se leve predominância feminina (52%) e maior diversidade etária, com presença relevante de indivíduos com até 30 anos. Metade deles estudou em universidade pública e 45% em faculdade privada. Nesse grupo, 38% receberam bolsa integral e 19% parcial. A distribuição regional é liderada pelo Sudeste (59%), sem desprezar as demais regiões. Quanto ao estágio acadêmico, 54% elaboravam dissertação ou tese e 36% já haviam concluído o programa. A declaração de cor ou etnia é majoritariamente branca (69%), com 22% pardos.

Esse mapeamento mostra a heterogeneidade da amostra, permitindo observar como sexo, faixa etária, origem geográfica, cor/etnia, tipo de entidade de ensino, recebimento de bolsa e fase do curso se distribuem em cada área analisada, o que amplia a consistência analítica e a representatividade dos resultados.

4.2 Análise Estatística Inferencial

A Escala de Estratégias Autoprejudiciais de Boruchovitch et al. (2022), foi submetida a validação pelo Método de Extração com Análise de Componentes Principais e Método de Rotação Varimax com Normalização de Kaiser.

Na Tabela 3 apresentam-se os resultados da Análise Fatorial Confirmatória.

Tabela 3. Análise Fatorial Confirmatória - Matriz de Componente Rotativa Varimax

Componente	E1	E2	E5	E6	E9	E10	E11
Fator 1	0,701	0,580	0,590	0,623	0,739	0,544	0,720
Componente	E12	E13	E15	E16	E17	E18	
Fator 1	0,638	0,618	0,811	0,736	0,701	0,683	
Componente	E3	E4	E7	E8	E14	E19	
Fator 2	0,691	0,720	0,311	0,713	0,137	0,683	

Nota: Método de Extração: Análise de Componente Principal. Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser. Rotação convergida em 3 iterações. Extração de Fator 1 com 13 componentes e carga fatorial de 38,881%. Extração de Fator 2 com 4 componentes e carga fatorial de 8,780%.

No construto Procrastinação, o componente (E15) “adiar a realização de tarefas importantes até limite do prazo estabelecido. Caso me saia mal, digo que o trabalho foi feito de última hora”, bem como o componente (E1) “caso me saia mal, digo que não tive tempo suficiente para estudar toda a matéria”, com significância estatística 0,811 e 0,701 respectivamente, confirmam os resultados de Boruchovitch et al. (2022).

Nessa perspectiva, estratégias autoprejudiciais refletem padrões que limitam o envolvimento do estudante com desafios acadêmicos, alunos com maior inflexibilidade psicológica são mais propensos à procrastinação acadêmica (Izadpanah & Charmi, 2022).

Para Xiang et al. (2026) uma das formas utilizadas pelos discentes para reforçar a percepção de competência são as estratégias autoprejudiciais, via instrumentos de procrastinação, que impedem deliberadamente o desempenho, protegendo a percepção de competência.

As Estratégias de Hiperatividade (E11) “realizo outras atividades (televisão, música e internet) mesmo sabendo que tenho pouco tempo para fazer um trabalho” e (E6) “me envolvo propositalmente em muitas atividades. Se não me saio bem, digo que estive ocupado com outras coisas”, foram confirmadas pelos respondentes.

Vargas et al., (2018) validaram a Escala de Estratégias Autoprejudiciais e identificaram fatores que refletem a Hiperatividade via problemas relacionados com o controle da atenção e a falta de concentração em processos contínuos longos.

O gatilho para a Hiperatividade pode ser o grau de incerteza que, quanto maior, maior a ansiedade em relação à conquista de objetivos acadêmicos. Por outro lado, a pressão pode desencadear o envolvimento em diversas

atividades dispersas e a fuga dos objetivos principais via estratégias autoprejudiciais (Peris et al., 2023).

Estudantes destacam fatores socioemocionais na avaliação dos atendimentos acadêmicos. O acolhimento e o apoio psicopedagógico são imprescindíveis aos discentes com Hiperatividade e dificuldades de adaptação (Eisenberg & Duarte, 2024). As estratégias autoprejudiciais também estão associadas ao estresse, depressão, ansiedade, procrastinação, autoestima e autocompaixão (Yildirim & Demir, 2020).

No construto Procrastinação, o componente (E9) “sempre deixo para depois o estudo e a realização de trabalhos acadêmicos, às vezes, chegando ao ponto de não realizar as atividades” e (E10) “não leio os textos recomendados pelos professores antes da aula. Caso me saia mal na avaliação, digo que os textos eram muito chatos”. As duas assertivas com significância (0,739) e (0,544) respectivamente, confirmam a capacidade preditiva do modelo proposto por Boruchovitch et al. (2022).

Os resultados também são corroborados pelos achados de Ganda e Boruchovitch (2016) que constataram que a procrastinação e a falta de leitura dos textos indicados pelos professores foram as principais estratégias autoprejudiciais adotadas pelos alunos.

A Sabotagem é a estratégia frequentemente usada pelos discentes para regular as ameaças à autoestima causadas pelo medo de fracassar na vida acadêmica, que pode conduzir a busca pela proteção do autovalor (Vargas et al., 2018).

No construto Sabotagem os componentes (E8) “converso com os colegas durante a aula. Caso não me saia bem na disciplina, digo que os amigos me distraíram” e (E19) “fico fazendo outras coisas durante as aulas, em vez de prestar atenção. Caso me saia mal, digo que foi porque não entendi a matéria”, as estratégias autoprejudiciais apresentaram significância estatística, confirmando os estudos de Cano et al. (2018) que revelaram que a baixa autorregulação da aprendizagem é a dificuldade do estudante em planejar, monitorar e avaliar o próprio desempenho.

As estratégias autoprejudiciais identificadas e adotadas pelos discentes afetam o aprendizado e prejudicam o desempenho, a persistência em manter-se no curso, a saúde, o bem-estar social e a autoconfiança (Török et al., 2018).

Há uma variedade de emoções que permeiam a convivência no ensino superior e na pós-graduação, entre elas o medo da rejeição. Há relação entre a hiperatividade, potencializada pelas expectativas criadas e pelo

sentimento de pertencimento e a perspectiva de sucesso acadêmico (Eisenberg & Duarte, 2024).

As saídas aleatórias da sala de aula, apontadas na Estratégia (E4) “saio frequentemente da sala de aula. Caso tire uma nota baixa, digo que foi porque perdi conteúdos importantes”, aliadas à necessidade de inclusão entre os pares, denunciada na Estratégia (E5) “saio para passear mesmo quando tenho um trabalho importante. Caso me saia mal, digo que tive pouco tempo para realizá-lo”, representam a necessidade de pertencimento no ambiente acadêmico.

Esse comportamento confirma os estudos de Peris et al. (2023) que dizem que a hiperatividade é a busca constante por estímulos, associada à necessidade de validação. Quanto menor a possibilidade de realizar os anseios, maior a ansiedade.

Nos estudos de Almeida (2026) a hiperatividade representa uma das condições neurológicas que mais afetam o desempenho acadêmico no ensino superior e na pós-graduação, associada a quadros de desmotivação, ansiedade e sobrecarga cognitiva.

A sabotagem investiga a frequência com que alunos têm usado essa estratégia de autoproteção e as implicações desse comportamento na administração do tempo e realização de atividades ligadas à vida acadêmica (Ganda & Boruchovitch, 2016).

A estratégia (E18) “não invisto tempo suficiente na realização de trabalho importante e, se o resultado não é bom, digo que não me engajei”, com significância (0,638), destaca a percepção dos respondentes para a importância da organização do tempo. Fundamental para eliminar a pressão pelo excesso de atividades, promovendo a redução do estresse e da ansiedade (Eisenberg & Duarte, 2024).

O estudo de Cano et al. (2018) identificou que os alunos que não são autorregulados apresentam maior probabilidade de sabotagem, pois não conseguem se dedicar aos estudos e, por vezes, acabam não tendo a persistência de concluir o curso de pós-graduação.

Também estão relacionadas à administração do tempo, as estratégias de hiperatividade reconhecidas pelos respondentes e conectadas com os componentes (E12) “fico com amigos e/ou namorado (a). Caso não faça um bom trabalho, digo que não tive tempo para investir nos estudos” e (E16) “não organizo meu tempo, preciso ficar noites acordado para realizar trabalhos importantes. Digo que estava com muito sono”. O sono age como pilar essencial para a consolidação da memória, aprendizado

e saúde mental, regula funções cognitivas como foco e atenção (Peris et al., 2023).

A hiperatividade impacta a rotina acadêmica, frequentemente resultando em comportamentos de sabotagem acadêmica, que são, na verdade, sintomas neurológicos de desatenção, impulsividade e disfunção executiva (Almeida, 2026).

A organização do tempo e a definição de prioridades são essenciais ao combate à procrastinação. Comportamentos autoprejudiciais, como o excesso de compromissos e o perfeccionismo, desempenham papel importante para tornar a conclusão do curso de pós-graduação um processo factível (Yildirim & Demir, 2020).

Mesmo que a procrastinação tenha como foco estratégias autoprejudiciais, a literatura a define como algo mais abrangente, que inclui a criação de barreiras como fazer escolhas que debilitem o desempenho acadêmico (Yildirim & Demir, 2020).

A relação entre procrastinação e falta de vontade é de causa e efeito emocional, a procrastinação atua como mecanismo de defesa contra desconfortos emocionais, e não como simples falta de ânimo. No presente estudo essa tendência foi confirmada, no construto Procrastinação nos componentes (E2) “deixo de estudar com vontade e, quando me saio mal, digo que não é possível obter bons resultados, a carga horária do curso é muito pesada” e (E13) “não me preparo e então me sinto ansioso no momento da realização da prova/seminário. Digo que a ansiedade me prejudicou”.

O uso de estratégias de procrastinação a longo prazo, pode acarretar custos na vida acadêmica, se constituindo ciclo vicioso (Yildirim & Demir, 2020). Todavia, as estratégias autoprejudiciais podem trazer benefícios a curto prazo como a redução de esforços e procrastinação, que podem aliviar momentaneamente a ansiedade (Cano et al., 2018).

Alunos perfeccionistas podem perder o foco da atividade principal e recorrer a sabotagem, desenvolvendo fobia de não fazer perfeito, de não se satisfazer com as realizações, de sentir culpa, vergonha e baixa autoestima (Akar et al., 2018).

Os componentes (E3) “fico mexendo no celular durante as aulas. Caso não tenha bons resultados, digo que foi porque não entendi a explicação do professor” e (E17) “fico focado em detalhes não essenciais da atividade importante e acabo me dedicando menos ao seu conteúdo”, ligados ao construto Sabotagem, com significância estatística de (0,691) e (0,701) respectivamente, confirmam os estudos que apontam a sabotagem como obstáculo à trajetória de sucesso, impondo restrições à vida acadêmica e bem-

estar psicológico do estudante (Akar et al., 2018; Cano et al., 2018; Yildirim & Demir, 2020).

O componente (E7), que se refere a estratégia de Hiperatividade com carga fatorial (0,311) que aponta para a assertiva: “participo de festas mesmo quando tenho de entregar trabalho importante e digo que proposta do trabalho era muito complexa” e o componente (E14), estratégia de Sabotagem com carga fatorial (0,137) com discurso: “estudo o conteúdo errado da prova e caso não tenha bom desempenho, digo que foi essa a razão”, foram mantidos na Análise Fatorial Confirmatória.

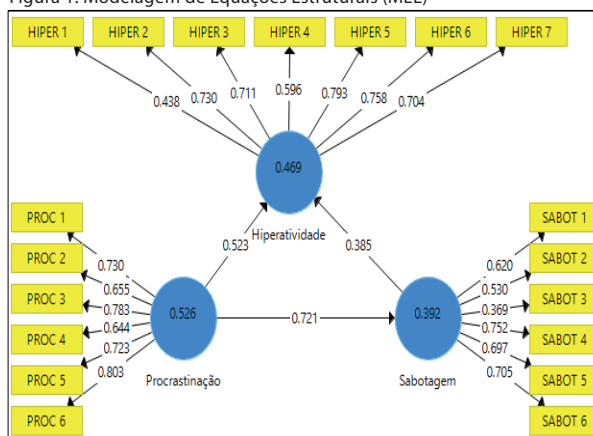
O Fato de dois componentes apresentarem p-valor abaixo (0,40) do que o recomendado pela literatura (Hair et al., 2021), não invalida o instrumento, apenas indica que, duas assertivas, no contexto da presente pesquisa, não explicam a variância extraída. Em comparação, a literatura apresenta exclusões da ordem de 30% dos componentes, que não afetaram os resultados da modelagem (Schroeder & Sims, 2018).

As estratégias autoprejudiciais limitam aprendizagem, permanência no curso, desempenho, integração com a vida social e sucesso profissional (Wyse et al., 2023).

Os dados revelaram que a avaliação dos pesquisados é favorável à trajetória acadêmica, visto que a maioria das respostas rejeita comportamentos autoprejudiciais, 91,91% das escolhas ficaram nas categorias “não tem nada a ver comigo” ou “tem pouco a ver comigo”. Portanto, em geral, os estudantes, se consideram integrados com a vida acadêmica (Boruchovitch et al., 2022).

O equilíbrio da distribuição das variáveis foi confirmado pela Análise Fatorial Confirmatória. Apresenta-se na Figura 1 a Modelagem de Equações Estruturais.

Figura 1. Modelagem de Equações Estruturais (MEE)



Nota: Relação entre Estratégias Autoprejudiciais e Dimensão dos Construtos detalhadas no Quadro 2. AVE Procrastinação (0,526); Hiperatividade (0,469) e Sabotagem (0,392). Fatoriais acima 0,40.

Quanto à relação entre os construtos Procrastinação e Sabotagem, o p-valor (0,721) denuncia forte correlação positiva. Resultados confirmados pelos estudos de Cano et al. (2018), Ganda & Boruchovitch (2016) que relatam que estudantes inseguros, duvidam da própria capacidade para realizar atividades acadêmicas, temem o fracasso e, no intuito de se proteger, tendem a apresentar comportamentos de sabotagem, como fuga para procrastinar a realização de tarefas.

A disposição do aluno em não procrastinar, gerenciando o tempo, definindo horários para escrever e apresentar o trabalho ao orientador com regularidade, define comportamentos que afastam o aluno da sabotagem, associados a níveis baixos de estresse e à capacidade de conclusão da pós-graduação (Kearns et al., 2008).

As estratégias autoprejudiciais do discente sabotam conscientemente o seu desempenho para proteger a competência percebida em caso de fracasso. O estudante pode procrastinar antes do exame e alegar cansaço como desculpa para o mau desempenho, em vez de alegar a falta de capacidade (Xiang et al., 2026).

Os construtos de procrastinação e hiperatividade com p-valor (0,523) estão positivamente correlacionados. A hiperatividade configurada na busca pela perfeição, aliada ao medo de falhar, que leva à procrastinação, resultam em trabalhos inacabados e atrasados. A sensibilidade extrema à crítica pode fazer com que o aluno não tente realizar tarefas por medo da frustração. Para Yildirim e Demir (2020), a procrastinação acadêmica é considerada uma forma de estratégia autoprejudicial.

A hiperatividade está associada à busca pelo sucesso, fatores que intensificam os efeitos estão relacionados ao grau de incerteza que desencadeia a ansiedade em relação à conquista de objetivos, e essa pressão pode levar à procrastinação e desencadear o processo de fuga via estratégias autoprejudiciais (Peris et al., 2023).

A relação entre hiperatividade e procrastinação segue uma dinâmica complexa. A procrastinação funciona como mecanismo de defesa contra tarefas desafiadoras e a hiperatividade pela sobrecarga de expectativas geradas (Eisenberg & Duarte, 2024).

Segundo Almeida (2026), a evasão acadêmica na pós-graduação decorre da interação entre vulnerabilidades decorrentes da procrastinação e da hiperatividade em ambientes institucionais despreparados para acolher a diversidade funcional.

A relação entre os construtos hiperatividade e sabotagem com p-valor (0,392) não apresentou significância

estatística, possivelmente, por nascerem de padrões de comportamento opostos, caracterizados por dinâmicas distintas, agindo como forças concorrentes em termos de energia e intenção, embora ambas determinem prejuízos funcionais.

Vargas et al., (2018) validaram a Escala de Estratégias Autoprejudiciais de Boruchovitch & Ganda (2016) e identificaram fatores que refletem problemas de gestão do tempo (procrastinação), preparação adequada das atividades acadêmicas (sabotagem), além de problemas relacionados ao controle da atenção e concentração (hiperatividade). Estratégias que criam obstáculos que podem proteger do fracasso.

As estratégias autoprejudiciais são menos prováveis quando o objetivo a ser alcançado está próximo da competência do aluno. Definir o grau de dificuldade da tarefa exige que os professores avaliem a competência dos alunos e atribuam atividades de acordo com o potencial de cada discente (Chen et al., 2024).

A ameaça avaliativa por parte do professor induz a estratégias autoprejudiciais, ao invés de desenvolver o potencial do estudante, pois a ênfase migra do objetivo da aprendizagem para o foco de eliminar fracasso ou sucesso nas tarefas (Xiang & Gershman, 2025).

A Modelagem de Equações Estruturais demanda testes que certificam a excelência dos resultados e a etapa consiste em avaliar cargas fatoriais, confiabilidade e validade (Hair et al., 2021). A Tabela 4 apresenta o Modelo de Mensuração.

Tabela 4. Modelo de mensuração - Indicadores de Validade Discriminante e Convergente

Critério Fornell-Larcker	Hiperatividade	Procrastinação	Sabotagem
Hiperatividade	0,785		
Procrastinação	0,701	0,725	
Sabotagem	0,662	0,721	0,726
Critério HTMT	0,863	0,894	0,886
AVE		0,469	0,526
Alfa Cronbach		0,805	0,818
R2 Ajustado		0,712	0,666
Validade Convergente	0,857	0,869	0,787

Nota: Validade Discriminante, diferenciação de construtos, dados para critério Fornell-Larcker (linha diagonal da matriz) em negrito. A raiz quadrada da Variância Média Extraída (AVE) do construto deve ser maior que a correlação mais alta da variável latente com qualquer outra posição no modelo/matriz. Para critério Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT) são esperados valores abaixo de 0,90. AVE valores acima de 0,40 e a Validade Convergente com Critério Composite Reliability (CR) valores acima de 0,70.

O Teste de KMO e o Teste de Bartlett apresentaram

resultados estatisticamente significativos. A Medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adequação de amostragem busca valores superiores a 80%. Com p-valor 0,939, a amostra do estudo mostrou-se adequada. O Teste de esfericidade de Bartlett apresentou aproximação Qui-quadrado 3929,969 com graus de liberdade 171 e Significância com p-valor 0,000. Sem valores ausentes e corte transversal comprimento série 528 para valores válidos.

4.3 Discussões dos Resultados

Os achados do levantamento mostraram nuances marcantes sobre a frequência e a natureza das estratégias autoperjudiciais observadas em pós-graduandos da área de negócios, articulando-se de modo crítico ao referencial teórico. A maioria dos participantes rejeita tais comportamentos, pois 91,91% das escolhas ficaram nas categorias “não tem nada a ver comigo” ou “tem pouco a ver comigo”. Essa aparente baixa incidência declarada já foi interpretada na literatura como resultado de mecanismos de autoproteção da autoimagem acadêmica, ligados à negação ou racionalização de condutas disfuncionais (Sternberg, 2013; Melhem, 2022). Clarke e MacCann (2016) e Boruchovitch et al. (2022) observam que admitir comportamento autoperjudicial costuma ser penoso; em contextos de alta exposição, estudantes tendem a evitar percepções negativas sobre si, preservando-se de julgamentos.

Uma parcela menor do grupo assume práticas ligadas à procrastinação (“adiar realização de tarefas importantes até o limite do prazo estabelecido”, 18,75%) e à estratégia autoperjudicial intelectual (“fico focado em detalhes não essenciais da atividade importante”, 15,75%). Essa configuração lembra os achados de Schwinger et al. (2014), que apontam a procrastinação como manifestação recorrente de estratégias autoperjudiciais no ensino superior. Mesmo no grupo de pós-graduandos, reconhecidos como acadêmicos maduros, persistem padrões de adiamento e dispersão que guardam relação com a descrição de Berglas e Jones (1988) sobre o self-handicapping como reação ao medo de fracassar ou de não corresponder às expectativas acadêmicas e familiares.

A estrutura fatorial obtida, que exigiu retirar duas assertivas de baixa carga e manteve as demais em fatores descritos pela literatura (procrastinação, hiperatividade e sabotagem), confirma a consistência e a sensibilidade do instrumento. Esse resultado está em linha com Boruchovitch et al. (2022), que defendem escalas adaptadas ao contexto brasileiro e a públicos específicos, como pós-graduandos. Embora a EEAPREJ tenha sido validada inicialmente em estudantes de graduação, sua aplicação neste estudo amplia seu alcance e demonstra adequação para investigar padrões autoperjudiciais em

diferentes etapas da formação acadêmica.

A rejeição quase unânime de itens ligados à distração em sala (E8) e ao estudo de conteúdo incorreto (E14) sugere efeito de desejabilidade social, conceito discutido por Melhem (2022). Pós-graduandos, inseridos em ambientes que demandam alto desempenho e autonomia intelectual, evitam associar-se a condutas vistas como falta de compromisso, reforçando uma identidade acadêmica positiva. Esse movimento ecoa em Santos et al. (2015), que argumentam que a pós-graduação acentua a busca por aprovação e reconhecimento, levando discentes a minimizar falhas consideradas elementares.

O predomínio de respostas negativas também guarda relação com o perfil sociodemográfico da amostra: estudantes, em sua maioria, de universidades públicas, sem bolsa e com expressivas responsabilidades familiares. Gupta e Geetika (2020) mostram que quem acumula múltiplos papéis lança mão de estratégias de autopreservação, incluindo negação de dificuldades e racionalização de atrasos. Esses mecanismos buscam equilibrar exigências acadêmicas e pressões pessoais, contexto discutido por Nganga et al. (2023), em especial para mulheres e grupos minorizados.

Outra evidência relevante foi a correlação elevada entre procrastinação e sabotagem, apontada pela modelagem de equações estruturais. Esses comportamentos parecem atuar de maneira integrada, servindo tanto como defesa frente ao insucesso quanto como tentativa de adaptação diante de desafios considerados intransponíveis. Wyse, Machado e Frare (2023) já haviam descrito que pós-graduandos em negócios, submetidos a altos níveis de estresse, mobilizam táticas autoperjudiciais para lidar com medo do fracasso e sobrecarga de expectativas acadêmicas e profissionais.

A hiperatividade surgiu como fator distinto, mantendo correlação moderada com procrastinação e baixa com sabotagem, o que amplia o debate sobre a diversidade de comportamentos autoperjudiciais. Para Zhu, Au e Yates (2016), o excesso de atividades funciona simultaneamente como fuga de focos de estresse e como construção de uma imagem de comprometimento perante a comunidade acadêmica.

Os testes de validade e confiabilidade confirmatória indicaram boa adequação dos construtos, ainda que o AVE de sabotagem tenha ficado um pouco abaixo do recomendado. A escolha de manter esse fator foi apoiada pelo peso teórico do conceito para compreender o conjunto das estratégias autoperjudiciais, conforme orientações de Hair et al. (2014) e Bido e Silva (2019). Tal decisão também reconhece especificidades do cenário

brasileiro e a complexidade desses comportamentos na pós-graduação.

Os resultados igualmente convergem com a literatura em relação aos efeitos de longo prazo dessas estratégias. Sappington e Weisman (2004), Goering (2014) e Kräkel e Müller (2012) mostram que padrões autoperjudiciais ultrapassam o ambiente acadêmico e repercutem no desempenho profissional, inclusive em trabalho de equipe. O panorama encontrado aponta para a urgência de ações voltadas ao desenvolvimento de autorregulação emocional, gerenciamento do estresse e ambientes de aprendizagem mais acolhedores, conforme defendem Decker e Mitchell (2016) e Ruben-Clapper (2021).

De forma geral, ainda que pós-graduandos em negócios relutem em admitir práticas autoperjudiciais, padrões de procrastinação, sabotagem e hiperatividade permanecem identificáveis, coerentes com tendências destacadas pela literatura nacional e internacional. Os achados reforçam a necessidade de abordagens pedagógicas que ultrapassem a mera identificação desses comportamentos, incorporando prevenção, suporte psicossocial e estratégias adotadas pelos programas de pós-graduação para reduzir impactos negativos durante a formação e na transição ao mercado de trabalho.

5 Conclusões

Os principais achados revelam que, embora a maioria dos estudantes neguem a adoção de comportamentos autoperjudiciais, existe uma parcela significativa que se reconhece em práticas de procrastinação e autossabotagem, especialmente nas etapas mais avançadas da trajetória acadêmica, como redação de dissertações e teses. A análise fatorial confirmatória validou, em grande parte, a estrutura teórica subjacente à EEAPREJ de Boruchovitch et al. (2022), reforçando a centralidade dessas dimensões no cotidiano acadêmico dos pós-graduandos em negócios.

Os Resultados estão em consonância com as evidências internacionais e nacionais, como as discutidas por Yildirim & Demir (2020), Lee et al. (2022), Ngang et al. (2023), Wyse et al. (2023), Peris et al. (2023), Gross et al. (2024), Eisenberg & Duarte (2024), Xiang et al. (2026), ampliando o debate sobre desafios emocionais, cognitivos e sociais enfrentados pelos discentes de programas stricto sensu da área de negócios.

Como contribuição prática a investigação alerta para a necessidade de políticas de inclusão discente, aliadas à formação docente continuada e suporte psicopedagógico, que transformam o ambiente de aprendizagem em espaço equitativo, onde a diversidade é valorizada e o

direito à aprendizagem é garantido a todos. A articulação estratégica busca romper barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais que impedem a participação cidadã.

Como contribuição acadêmica o estudo propõe a análise de processos cognitivos subjacentes ao comportamento humano representados pelos mecanismos mentais que moldam atenção, raciocínio e tomada de decisão na relação ensino-aprendizagem, em função de que as atitudes autoperjudiciais permanecem pouco compreendidas nas pesquisas que focam em descrever situações em que os discentes adotam comportamentos autoperjudiciais e como ele é percebido.

A principal contribuição pedagógica da pesquisa reside na ampliação do entendimento de padrões autoperjudiciais e implicações à formação acadêmica e profissional dos discentes de pós-graduação stricto sensu. Ao evidenciar que estratégias autoperjudiciais persistem, mesmo entre indivíduos academicamente experientes, o estudo aponta para a necessidade de intervenções institucionais voltadas à promoção de competências de autorregulação, saúde mental e gestão do estresse, de modo a mitigar impactos desses comportamentos sobre o desempenho, a permanência e a produção acadêmica qualificada. Ressaltando que, atitudes autoperjudiciais são mais observadas na fase em que o pós-graduando está no processo de elaboração de teses e dissertações. Ou seja, todo o investimento pessoal, organizacional e financeiro já foi efetivado.

No Brasil como medidas aplicadas às instituições de ensino e estudantes, a Lei 14.819/2024 Instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial em Comunidades Escolares, com criação de ambiente que promova bem-estar emocional e mental, incluindo alunos, professores e funcionários, por meio de ações integradas às áreas da saúde, educação e assistência social, tratando sofrimento mental, prevenindo violência, fortalecendo resiliência e promovendo cultura da paz e acolhimento no ambiente escolar.

A implementação da Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares é articulada com a Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e assistência social nas redes públicas a partir da educação básica, em articulação com Programa Saúde na Escola e Rede de Atenção Psicossocial, com governança a cargo de Grupos de Trabalho Intersetoriais com participação da comunidade escolar.

No contexto da flexibilização e adaptação curriculares, o Ministério da Educação, define como marco legal o artigo 59 da Lei 9394/1996 Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, estabelecendo que escolas devem oferecer currículos e recursos educativos específicos à estudantes com necessidades especiais, o envolvimento da comunidade escolar deve seguir Projeto Político-Pedagógico.

A conexão entre as leis vigentes e as recomendações às universidades e ao poder público, exige a transição do modelo exclusivamente normativo, baseado em padrões rígidos e normas sociais preestabelecidos, para o modelo de políticas públicas alicerçadas na valorização da flexibilidade e individualidade dos discentes, onde as universidades produzem dados sobre o atendimento especializado aos alunos e o poder público transforma a realidade, atualizando as legislações ao contexto social. Esse ciclo pode ser potencializado com o monitoramento contínuo das demandas, avaliação do impacto das ações e diálogo institucional via interação construtiva. As leis já existem, o que falta é transformá-las em iniciativas concretas e investimentos.

Por fim, ressalta-se a importância de que instituições de ensino superior e programas de pós-graduação stricto sensu implementem ações estruturadas de apoio psicossocial e formação em competências socioemocionais. Somente a abordagem integrada, capaz de promover, não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a saúde emocional e a resiliência, viabilizará a construção de ambientes acadêmicos mais equitativos, inclusivos e propícios à formação de profissionais críticos, éticos e preparados para desafios da sociedade contemporânea.

Não obstante, algumas limitações devem ser reconhecidas. O uso de amostra não probabilística limita a generalização dos resultados ao conjunto dos estudantes de pós-graduação stricto sensu em negócios no Brasil. Além disso, a autodeclaração dos comportamentos pode estar sujeita a vieses de desejabilidade social, reduzindo a identificação genuína de estratégias autoperjudiciais. A exclusão de duas assertivas do modelo fatorial, ainda que metodologicamente justificada, indica necessidade de ajustes futuros no instrumento, a depender do público e do contexto de aplicação.

Como agenda para futuras pesquisas, recomenda-se a replicação do estudo em outras áreas do conhecimento, como tecnologia da informação, e em diferentes regiões do país, especialmente regiões Norte e Nordeste, historicamente sub-representadas em pesquisas educacionais. Sugere-se também um olhar mais atento às populações vulneráveis, como mulheres, negros e indígenas, e para especificidades de discentes que acumulam funções acadêmicas, profissionais e familiares, a fim de compreender a pluralidade das experiências acadêmicas e os diferentes mecanismos

de comportamentos autoperjudiciais acionados nesses contextos complexos e dinâmicos.

Referências

- Akar, H., Doğan, Y., & Üstüner, M. (2018). The relationship between positive and negative perfectionisms, self-handicapping, self-efficacy and academic achievement. *European Journal of Contemporary Education*, 7(1), 7-20. URL: <http://hdl.handle.net/11616/12902>
- Almeida, A.D.L.B. (2026). TDAH e Evasão no Ensino Superior: Fatores Associados. *Logos University International - UNILOGOS*. Santo Ângelo: v. 28, n. 2, p. 71-84. DOI: <https://doi.org/10.46550/53a9b331>
- Berglas, S., & Jones, E. (1988). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405>
- Bido, D. D. S., & Silva, D. D. (2019). SmartPLS 3: Especificação, Estimação, Avaliação e Relato. *Revista de Administração: Ensino e Pesquisa*, 20(2), 488-536. <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n2.1545>
- Boruchovitch, E., Rufini, S. E., Ganda, D. R., Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2022). Self-handicapping strategies in educational context: construction and validation of the Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(8). <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00210-6>
- Brasil. (1996). Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2019). Lei 13.935 Serviços de Psicologia e Serviço Social em Redes Públicas Educação básica. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm
- Brasil. (2024). Lei 14.819 Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14819.htm
- Cano, F., Martin, A. J., Ginns, P., & Berben, A. B. G. (2018). Students' self-worth protection and approaches to learning in higher education: Predictors and consequences. *Higher Education*, 76(1), 163-181. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0215-0>
- Chen, A. M., Palacci, A., Vélez, N., Hawkins, R. D., & Gershman, S. J. (2024). A hierarchical Bayesian model of adaptive teaching. *Cognitive Science*, 48(7), Article

e13477.

Clarke, I. E., & MacCann, C. (2016). Internal and external aspects of self-handicapping reflect the distinction between motivations and behaviours: Evidence from the Self-handicapping Scale. *Personality and individual differences*, 100, 6-11. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.080>

Decker, P. J., & Mitchell, J. P. (2016). *Self-handicapping leadership: the nine behaviors holding back employees, managers and companies, and how to overcome them*. Pearson FT Press.

Eisenberg, Z., & Duarte, R. (2024). Ações institucionais e práticas inovadoras para a inclusão no ensino superior. *Cadernos Cedes*, v. 44, n. 123, p. 248-262. <https://doi.org/10.1590/cc284187>.

Falconer, A., & Djokic, B. (2019). Factors affecting academic self-efficacy and academic self-handicapping behaviors in doctoral students. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 637-649. <https://doi.org/10.28945/4414>

Ferradás, M. M., Freire, C., Núñez, J. C., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2017). Relation between academic motivation and the use of self-protection strategies in university students. *Learning and Individual Differences*, 56, 128-135.

Flanagan, J. (2015). Gender and the Workplace: The Impact of Stereotype Threat on Self-Assessment of Management Skills of Female Business Students. *Advancing Women in Leadership*, 35, 166.

Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2016). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. *Estudos de Psicologia*, 32(3), 417-425. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300007>.

Goering, G. E. (2014). Self-sabotage and durable-goods monopoly. *International Journal of the Economics of Business*, 21(2), 189-203. <https://doi.org/10.1080/13571516.2014.903109>

Gross, S., Schulze-Vorberg, L., & Hansen, M. (2024). The procrastinating PhD student: A latent profile analysis. *International Journal of Doctoral Studies*, 19, Article 5. <https://doi.org/10.28945/5302>

Gupta, S., & Geetika, M. (2020). Academic self-handicapping scale: Development and validation in Indian context. *International Journal of Instruction*, 13(4), 87-102. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1346a>

Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P., & Ray, S. (2021). Partial least squares structural

equation modeling (PLS-SEM) using R. Springer.

Irlenbusch, B., Harbring, C., Kräkel, M., & Selten, R. (2007). Sabotage in corporate contests - An experimental analysis. *International Journal of the Economics of Business*, 14(3), 367-392. <https://doi.org/10.1080/13571510701597445>

Izadpanah, S., & Charmi, M. (2022). The mediating role of psychological inflexibility in the relationship between fear of failure and academic self-handicapping among university students. *Current Psychology*, 41, 8944-8952. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.987381>

Kaur, M. M., & Raji, N. S. (2022). The Self-Handicapping Scale: Development and validation in Indian context. *Journal of Positive School Psychology*, 6(9), 234-243.

Kearns, H., Gardiner, M., & Marshall, K. (2008). Innovation in PhD completion: The hardy shall succeed (and be happy!). *Higher Education Research & Development*, 27(1), 77-89. <https://doi.org/10.1080/07294360701658781>

Kräkel, M., & Müller, D. (2012). Sabotage in teams. *Economics Letters*, 115(2), 221-224. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2011.12.041>

Jager, P. de, Lubbe, I., & Papageorgiu, E. (2018). The South African chartered accountant academic: Motivations and challenges when pursuing a doctoral degree. *Meditari Accountancy Research*, 28(2).

Lee, J., Yoo, H. S., & Bae, J. (2022). Identification of latent classes of self-esteem level, self-esteem stability, and internalized shame among university students: Relations with self-handicapping behaviors. *Personality and Individual Differences*, 194.

Lousada, A. C. Z., & Martins, G. de A. (2005). Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 16(37), 73-84. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772005000100006>

Melhem, M. A., (2022). Prediction of academic self-handicapping based on self-control among university students. *Cypriot Journal of Educational Science*, 17(1), 134-147. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i1.6691>

Mitchell, J. P., & Decker, P. J. (2017). Self-handicapping in leadership: a call for research. *Global Journal of Business Disciplines*, 1(1).

Nganga, C. S. N., Nova, S. P. de C. C., Silva, S. M. C. da, & Lima, J. P. R. de. (2023). Há tanta vida lá fora! Work-life conflict, mulheres e pós-graduação em contabilidade. *Revista de Administração Contemporânea*, 27(2), e210318.

- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2023210318.por>
- Peris, I. D., Donio-Bellegardeb, M., Mateu-Mollá, J., & Lacomba-Trejo, L. (2023). Análisis de predictores de síntomas ansiosos, depresivos y del estrés: inteligencia emocional y afrontamiento. *Revista Psicología de la Salud*, 11(1), 1-13.
- Ruben-Clapper, M.C. (2021). Self-Sabotaging Behaviors in the Lives of Students in Alternative High Schools: A Qualitative Case Study. In ERIC. ProQuest LLC. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED619199>
- Santos, A. S. dos, Perrone, C. M., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação à pós-graduação stricto sensu: uma revisão sistemática da literatura. *Psico-USF*, 20(1), 141-152, Bragança Paulista.
- Sappington, D. E. M., & Weisman, D. L. (2004). Competition policy, parity regulation and self-sabotage. *Info*, 6(1), 26-34. <https://doi.org/10.1108/14636690410535926>
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744-761. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0035832>
- Schroeder, B. L., & Sims, V. K. (2018). Texting as a multidimensional behavior: Individual differences and measurement of texting behaviors. *Psychology of Popular Media Culture*, 7(3), 361-383. <https://doi.org/10.1037/ppm0000148>
- Sternberg, R. J. (2013). Self-Sabotage in the academic career. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/self-sabotage-in-the-academic-career/>
- Török, L., Szabó, Z. P., & Tóth, L. (2019). A critical review of the literature on academic self-handicapping: theory, manifestations, prevention and measurement. *Social Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9460-z>
- Vargas, J. G., Miranda, L.C., Boruchovitch, E., & Almeida, L. S. (2018). Validação da escala de estratégias autoperjudiciais: Um estudo com alunos do ensino superior português. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 22, 348-364.
- Yıldırım, F. B., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological Reports*, 123(3), 825-843. <https://doi.org/10.1177/0033294118825099>
- Wyse, M. N. O., Machado, D. P., & Frare, A. B. (2023). Autossabotagem e trajetória acadêmica de estudantes de graduação da área de Negócios. *Revista Contabilidade & Finanças*, 34(92), e1750. <https://doi.org/10.1590/1808-057x20231750.en>
- Xiang, Y., & Gershman, S. (2025). Modeling intrinsic motivation as reflective planning. vol. 47, In *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*.
- Xiang, Y., Gershman, S., & Gerstenbergd, T. (2026). A signaling theory of self-handicapping. *Cognition* 266. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2025.106288>.
- Zanatto, R. (2007). Perfil motivacional de alunos de arquitetura: Um estudo exploratório (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Londrina: Londrina, Paraná.
- Zhu, Y., Au, W., & Yates, G. (2016). University students' self-control and self-regulated learning in a blended course. *The Internet and Higher Education*, 30, 54-62. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.04.001>
- Zuckerman, M., & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2).