



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FLAVIANE NORA MARCONI

**PROCRASTINAÇÃO, AUTOEFICÁCIA, GERENCIAMENTO
DO TEMPO E MOTIVAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS:
Um estudo com acadêmicos de Pedagogia**

Londrina
2023



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2023

FLAVIANE NORA MARCONI

**PROCRASTINAÇÃO, AUTOEFICÁCIA, GERENCIAMENTO
DO TEMPO E MOTIVAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS:**

Um estudo com acadêmicos de Pedagogia

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

Londrina
2023

FLAVIANE NORA MARCONI

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a Dr^a Maély Ferreira Holanda Ramos
Universidade Federal do Pará - UFP

Prof^a Dr^a Paula Mariza Zedu Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina - UEL

**PROCRASTINAÇÃO, AUTOEFICÁCIA, GERENCIAMENTO DO
TEMPO E MOTIVAÇÃO PARA AS APRENDIZAGENS:**
Um estudo com acadêmicos de Pedagogia

Londrina, 23 de fevereiro de 2023.

Dedico este trabalho a todos os estudantes universitários que enfrentam dificuldades motivacionais no aprendizado. Desejo que encontrem caminhos que os auxiliem na caminhada acadêmica de sucesso.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr José Aloyseo Bzuneck

Que além de me acolher, me possibilitou um enorme direcionamento para a minha vida acadêmica. Agradeço pela disponibilidade e ajuda em todos os momentos que precisei. As orientações presenciais ficarão para sempre guardadas em meu coração, contribuíram muito para o meu aprendizado. Sinto-me honrada por tê-lo como orientador.

À Professora Dr^a Sueli Ed Rufini

Pelas contribuições valiosas referentes à análise estatística dos dados deste estudo e também pela gentileza e disponibilidade.

Às professoras Dr^a Maely Ramos e Paula Alliprandini

Pela disponibilidade em participar das bancas de qualificação e de defesa. Agradeço pelas contribuições significativas que enriqueceram esta pesquisa.

Aos colaboradores

Professores que disponibilizaram momentos das suas aulas para a aplicação do instrumento. E aos alunos que se dispuseram a contribuir.

Ao meu esposo Ivan

Que sempre me apoiou desde o início e me ajudou inclusive com os afazeres da casa e com os cuidados com o nosso filho para que eu pudesse dar continuidade à minha pesquisa e a esse sonho de realizar o mestrado.

Ao meu filho Francisco

Que mesmo sendo um bebê e nascendo no meio de todo o processo das etapas do mestrado, sempre dormiu bem em todas as noites, me possibilitando o descanso para dar continuidade nas minhas atividades da pesquisa.

Aos meus pais, Marli e José Henrique

Que sempre acreditaram, depositaram todo o seu amor e viveram esse sonho junto comigo.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da UEL e à CAPES

Pela preocupação com a formação dos pesquisadores.

MARCONI, Flaviane Nora. **Procrastinação, Autoeficácia, Gerenciamento do tempo e Motivação para as aprendizagens**: Um estudo com acadêmicos de Pedagogia. 2023. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

A partir da concepção de que a aprendizagem autorregulada se tornou uma das teorias mais importantes a ser estudada na área da psicologia educacional, entende-se ser igualmente necessário o estudo da motivação para os processos autorregulatórios, na perspectiva das teorias da autodeterminação e da autoeficácia. Assim, o primeiro objetivo do presente estudo foi de avaliar, numa amostra de 209 estudantes de Pedagogia, suas crenças de autoeficácia para gerenciamento do tempo, a prática da procrastinação indevida de tarefas, em que medida administram o tempo e qual era sua motivação intrínseca para os estudos. Adicionalmente, buscou-se também identificar diferenças significativas nas medidas anteriores em função de fatores sociodemográficos entre os acadêmicos. Aos participantes foi aplicado um questionário do tipo Likert com 41 itens, a serem marcados numa escala de cinco pontos, destinados a avaliar autoeficácia, gerenciamento do tempo, motivação intrínseca e a prática da procrastinação. As propriedades psicométricas das respectivas escalas foram asseguradas por análises fatoriais. Não foi normal a distribuição dos escores obtidos com as três primeiras escalas. Por primeiro, os dados das quatro subescalas foram submetidos à análise de correlação de Spearman e a análises de regressão. Como resultados, além dos de correlações, autoeficácia apareceu com valor significativo de predição sobre a variável gerenciamento do tempo, enquanto que para a procrastinação o valor de predição foi negativo. Já a motivação intrínseca apareceu como significativamente preditora de gerenciamento do tempo; entretanto, para procrastinação o valor negativo não alcançou o nível de significância. Na sequência, buscou-se verificar se e em que grau tiveram função de moderadoras para os escores nas quatro categorias contempladas nas escalas as seguintes variáveis sociodemográficas dos participantes: se trabalham ou não, além de estudarem; turnos matutino ou noturno do curso; e ano em que estão no curso. Uma vez que os dados nas escalas não seguiram uma distribuição normal, as análises de variância foram aplicadas com procedimentos de *bootstrapping*, com os testes de Levene e de Welch. Os resultados dessas análises revelaram que os escores nas medidas de autoeficácia para autorregulação do tempo, de motivação intrínseca e de procrastinação variaram significativamente em função de somente algumas das variáveis sociodemográficas. Por fim, os resultados foram discutidos à luz das teorias motivacionais e da teoria da autorregulação, no aspecto específico de regulação do tempo. Foram igualmente apresentadas sugestões derivadas dos presentes dados, com o objetivo de levar estudantes a administrarem o tempo nos estudos e evitarem comportamentos de procrastinação indevida de tarefas acadêmicas.

Palavras-chave: Gerenciamento do tempo; Procrastinação; Teoria da Autodeterminação; Teoria da Autoeficácia; Ensino Superior.

MARCONI, Flaviane Nora Marconi. **Procrastination, Self-Efficacy, Time Management and Motivations for Learning: A study with Pedagogy students.** 2023. 95 pp. Dissertation (Master in Education) – University State of Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

Based on the idea that self-regulated learning has become one of the most important theories to be studied in the field of educational psychology, it is understood that it is equally necessary to study the motivation for self-regulatory processes, from the perspective of theories of self-determination and self-efficacy. Thus, the first objective of the present study was to evaluate, in a sample of 209 Pedagogy students, their self-efficacy beliefs for time management, the practice of undue procrastination of tasks, the extent to which they manage time and what was their intrinsic motivation to the studies. Additionally, we also sought to identify significant differences in the previous measures due to sociodemographic factors among academics. A Likert-type questionnaire with 41 items was applied to the participants, to be scored on a five-point scale, designed to assess self-efficacy, time management, intrinsic motivation and the practice of procrastination. The psychometric properties of the respective scales were ensured by factor analysis. The distribution of the scores obtained with the first three scales was not normal. First, data from the four subscales were subjected to Spearman's correlation analysis and regression analyses. As a result, in addition to the results of correlations, self-efficacy appeared with a significant predictive value on the time management variable, while for procrastination the predictive value was negative. Intrinsic motivation appeared as a significant predictor of time management; however, for procrastination the negative value did not reach the significance level. Next, we sought to verify whether and to what degree the following sociodemographic variables of the participants had a role as moderators for the scores in the four categories included in the scales: whether they work or not, in addition to studying; morning or evening shifts of the course; and year they are on the course. Since the data on the scales did not follow a normal distribution, the analysis of variance was applied with bootstrapping procedures, with the Levene and Welch tests. The results of these analyzes revealed that the scores on the measures of self-efficacy for self-regulation of time, intrinsic motivation and procrastination varied significantly depending on only some of the sociodemographic variables. Finally, the results were discussed in the light of motivational theories and self-regulation theory, in the specific aspect of time regulation. Suggestions derived from the present data were also presented, with the aim of leading students to manage their time in studies and avoid behaviors of undue procrastination of academic tasks.

Key-words: Time management; Procrastination; Self-Determination Theory; Self-efficacy Theory; University education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Modelo de reciprocidade triádica..... | 25 |
| Figura 2 – Fases e subprocessos da autorregulação..... | 29 |
| Figura 3 – Pontos do <i>continuum</i> da autorregulação..... | 55 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Cargas fatoriais dos itens representativos de Gerenciamento do tempo e de Procrastinação..... | 66 |
| Tabela 2 – Escores e desvios padrão das variáveis e as correlações de Spearman | 69 |
| Tabela 3 – Médias e desvios padrão dos escores nas diversas medidas em função da condição de estudantes trabalharem ou não..... | 71 |
| Tabela 4 – Médias e desvios padrão dos escores nas diversas medidas em função do turno das aulas..... | 72 |
| Tabela 5 – Médias e desvios padrão dos escores nas diversas medidas em função do ano escolar no curso..... | 73 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|---|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| MEC | Ministério da Educação |
| TAD | Teoria da Autodeterminação |
| TSC | Teoria Social Cognitiva |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 25 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 29 |
| 2.1 | O FENÔMENO DA PROCRASTINAÇÃO ENTRE ESTUDANTES..... | 29 |
| 2.1.1 | Consequências da Procrastinação Irracional..... | 31 |
| 2.2 | AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM..... | 34 |
| 2.2.1 | A TSC de Bandura..... | 36 |
| 2.2.2 | Aprendizagem Autorregulada de Acordo com Zimmerman..... | 37 |
| 2.2.3 | Modelo de Fases Cíclicas de Aprendizagem Autorregulada..... | 39 |
| 2.2.4 | O Papel das Estratégias na Autorregulação da Aprendizagem..... | 42 |
| 2.2.5 | Estratégias de Aprendizagem..... | 43 |
| 2.2.6 | Estratégias e Aprendizagem Estratégica Segundo Weinstein, Acee e Jung (2011)..... | 45 |
| 2.3 | A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA..... | 49 |
| 2.3.1 | Uma Visão Introdutória Sobre a Motivação de Alunos..... | 49 |
| 2.3.2 | Motivação Como Um Constructo Multifatorial..... | 50 |
| 2.4 | AUTOEFICÁCIA E AUTORREGULAÇÃO..... | 51 |
| 2.4.1 | Autoeficácia e Crenças Relacionadas..... | 53 |
| 2.4.2 | Fontes da Autoeficácia..... | 53 |
| 2.4.3 | Crenças de Autoeficácia e Motivação..... | 55 |
| 2.4.4 | Revisão de Literatura Sobre Autoeficácia, Gerenciamento do Tempo e Procrastinação..... | 57 |
| 2.4.4.1 | Panorama internacional..... | 58 |
| 2.4.4.2 | Panorama nacional..... | 63 |
| 2.5 | A MOTIVAÇÃO À LUZ DA TAD..... | 65 |
| 2.5.1 | Estudos Sobre Procrastinação à Luz da TAD..... | 71 |
| 3 | MÉTODO..... | 74 |
| 3.1 | PARTICIPANTES..... | 74 |
| 3.2 | INSTRUMENTO..... | 75 |
| 3.3 | PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS..... | 78 |
| 3.4 | PLANO DE ANÁLISE..... | 78 |
| 4 | RESULTADOS..... | 81 |
| 4.1 | ESTATÍSTICA DESCRITIVA..... | 81 |
| 4.1.1 | Análise de Regressão..... | 82 |
| 4.1.2 | Análise de Variância..... | 82 |
| 5 | DISCUSSÃO..... | 86 |
| 5.1 | IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS..... | 93 |
| | REFERÊNCIAS..... | 95 |
| | ANEXOS..... | 104 |
| | ANEXO A – Escala..... | 104 |

1 INTRODUÇÃO

A ferramenta Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo (ROSÁRIO, NÚÑES, GONZÁLEZ-PIENDA, 2006) é um programa formado a partir de um conjunto de cartas que refletem as experiências de um aluno na universidade e que tem como principal objetivo formar estudantes desse nível autorregulados e com controle dos seus próprios processos de aprendizagem a partir do conhecimento e prática das estratégias que permitam uma aprendizagem mais efetiva. Na quarta carta, entre outras queixas, Gervásio diz ao seu umbigo:

Eu tento estudar, o problema é que adio sucessivamente essa boa intenção. As saídas até tarde com os amigos, as conversas intermináveis na Net, as voltas em casa sem destino... Às vezes tento estudar, mas os olhos resvalam sem fixar as palavras... A vontade já não é muita e, com frequência, deixo o trabalho para depois... (ROSÁRIO *et al.*, 2006, p. 47).

Na sequência, na carta número seis, os mesmos autores (ROSÁRIO *et al.*, 2006) apresentam o estudante de sucesso escolar não como aquele mais inteligente, mas aquele que mantém elevados os seus níveis motivacionais e dirige o seu comportamento de aprendizagem com o estabelecimento de objetivos de longo e curto prazo, sem adiar a realização das tarefas. Em outras palavras, devem ser alunos autorregulados, isto é, aqueles que “assumem a responsabilidade e o governo da sua aprendizagem. Elaboram um plano para o seu estudo tendo em conta os seus recursos, a dificuldade da tarefa e o tempo disponível” (ROSÁRIO *et al.*, 2006, p. 57).

É nesse sentido que foi elaborada a proposta deste estudo, que também se justifica a partir das situações vivenciadas pela pesquisadora na sua formação na graduação relacionadas com a incidência da procrastinação entre os estudantes. Atitudes procrastinatórias estiveram presentes durante toda a carreira acadêmica da maioria dos licenciandos, mas a que mais instigou o interesse desta pesquisadora está relacionado com o frequente atraso na realização e entrega de trabalhos prescritos nas diversas disciplinas, visto que esse fato dificulta o bom desempenho, a boa aprendizagem e causa o insucesso acadêmico.

Bjork, Dunlosky e Kornell (2013) argumentaram que uma boa aprendizagem é desenvolvida quando o estudante dedica o tempo necessário para com os seus estudos. Entretanto, existem outras atividades mais atraentes como

relacionar-se com os amigos, ler e enviar e-mails, ver vídeos de entretenimentos, entre outras, que colocam os discentes em condição de atraso sem justificativa das atividades acadêmicas, comprometendo o processo de aprendizagem. Por conseguinte, o estudante deve ser autorregulado em relação à administração do seu tempo disponível para os estudos, principalmente para a realização dos trabalhos prescritos nas diversas disciplinas.

Nesse sentido, Weinstein, Acee e Jung (2011) também defenderam que a autorregulação no cumprimento de uma tarefa consiste no uso de estratégias cognitivas e metacognitivas para que ocorra a regulação da ansiedade, bem como a manutenção da concentração e o gerenciamento do tempo. Em um estudo realizado por Ganda e Boruchovitch (2016), estudantes brasileiros de um curso de pedagogia apresentaram maiores problemas no gerenciamento do tempo, além das deficiências em relação às estratégias de aprendizagem.

No presente estudo, será examinado o caso de procrastinação como um problema de falha na autorregulação, associado à motivação e à autoeficácia para o gerenciamento do tempo. De acordo com Valenzuela *et al.* (2020), a procrastinação diz respeito ao adiamento de atividades independentemente das consequências adversas e é considerada como um problema de autorregulação. Portanto, para gerenciar bem o tempo e evitar a procrastinação, os estudantes precisam de motivação, esta que, de acordo com Pintrich (2003) é multifatorial. Entre os seus vários componentes propostos por diferentes teóricos, dois têm sido mais explorados em pesquisas sobre o gerenciamento do tempo e procrastinação: as crenças de autoeficácia e as razões para o engajamento, segundo a TAD. Considerando a necessidade de dedicação do estudante, gerenciamento do tempo e não procrastinação na realização e cumprimento de trabalhos prescritos nas diversas disciplinas, dois componentes de motivação serão considerados neste estudo.

O primeiro está relacionado com as crenças de autoeficácia, esta que deve ser elevada para que o aluno possa exercer tais ações propostas no seu processo de aprendizagem, ou seja, o discente deve ter uma expectativa positiva das suas ações, como comprovado em diversos estudos. O segundo componente diz respeito à TAD, que diferencia as razões pelas quais os alunos se envolvem em determinadas atividades. Esse segundo componente não exclui a possibilidade de ausência de uma razão para o envolvimento em determinada atividade, sendo

correspondente à desmotivação. Portanto, pesquisar as razões para o envolvimento dos alunos em determinadas atividades acadêmicas complementa a função da autoeficácia. Vale ressaltar que a motivação compreendida na TAD diz respeito a razões ou motivos que orientam os discentes, o que é diferente da autoeficácia, que é equivalente à expectativa de ser capaz de agir.

É nessa perspectiva que se desenvolve este estudo com acadêmicos de pedagogia que tem como objetivo geral avaliar a motivação intrínseca de acadêmicos para os processos autorregulatórios nas aprendizagens associada às Teorias da Autodeterminação e da Autoeficácia, em relação à prática de procrastinação e gerenciamento do tempo para o cumprimento de trabalhos prescritos nas diversas disciplinas do curso de pedagogia. Em outras palavras, buscou-se nesta pesquisa responder a esta questão: acadêmicos de pedagogia têm motivação intrínseca para a autorregulação da aprendizagem para evitar a procrastinação e autoeficácia para gerenciar o tempo no cumprimento de trabalhos prescritos nas disciplinas do curso?

Para responder a essa pergunta de pesquisa, especificamente, foram propostos quatro objetivos específicos: investigar a incidência de procrastinação irracional de estudantes em relação às tarefas prescritas nas disciplinas, a condição de tempo na universidade (anos escolares), do turno de estudo e se trabalha; avaliar as crenças de autoeficácia para a prática da autorregulação em relação a gerenciamento do tempo; avaliar a motivação dos participantes em termos de razões para estudar, à luz da TAD; relacionar os escores das variáveis autoeficácia, gerenciamento do tempo, procrastinação, e motivação intrínseca em termos de razões para estudar.

O presente estudo está organizado em quatro outros capítulos, que seguem o atual, de caráter introdutório. No segundo capítulo, é apresentada a fundamentação teórica que, apoiada na literatura, discorre sobre o fenômeno da procrastinação entre os estudantes, a autorregulação da aprendizagem, a motivação na aprendizagem autorregulada em termos de autoeficácia e a motivação à luz da TAD. Acompanha essa exposição uma revisão narrativa de pesquisas internacionais e nacionais acerca desses temas.

O delineamento metodológico encontra-se no terceiro capítulo, indicando todo o percurso do estudo, desde os participantes, o instrumento, os procedimentos utilizados para a coleta de dados e o plano de análise. O quarto

capítulo revela os resultados obtidos nas análises. Na sequência, no quinto e último capítulo é apresentada a discussão à luz do referencial teórico base, bem como as limitações da presente pesquisa e suas implicações educacionais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O FENÔMENO DA PROCRASTINAÇÃO ENTRE ESTUDANTES

A procrastinação é um fenômeno que faz parte do comportamento de todo ser humano e está igualmente presente na vida acadêmica dos estudantes. Algumas pessoas procrastinam em maior parte das situações da vida, enquanto outras apenas em algumas ocasiões (KATZ *et al.*, 2014; STEEL, 2007; ZACKS, HEN, 2018). Steel (2007), ao relatar a existência de diversas definições de procrastinação, lembra a origem latina do vocábulo, que vale tanto para o inglês como para o português. O prefixo “pro” significa “para mais adiante”, para depois, e o sufixo “crastinar” quer dizer “para amanhã”. O mesmo autor definiu procrastinação como “atrasar voluntariamente um curso de ação pretendido, apesar de se esperar o pior com esse atraso” (STEEL, 2007, p. 66).

Entretanto, aqui é preciso esclarecer os dois tipos de adiamento de tarefas apresentados por autores como Corkin, Yu e Lindt (2011), a procrastinação por motivos racionais e a procrastinação injustificada ou irracional. A procrastinação por motivos racionais, também chamada de procrastinação ativa, diz respeito, como o próprio nome diz, às formas aceitáveis de adiar o cumprimento de suas tarefas por motivos como: primeiro buscar mais informações antes de cumprir as suas tarefas; realizar primeiro as tarefas consideradas mais importantes; ou até mesmo esperar por um estado de maior de motivação para dar conta da tarefa com mais comprometimento. Esse tipo de adiamento, também chamado de procrastinação ativa, é considerado favorável ao aprendizado, podendo levar os alunos a bons resultados acadêmicos.

No segundo tipo, a procrastinação injustificada ou irracional, os estudantes adiam o cumprimento de suas tarefas por motivos injustificáveis, ou seja, sem o objetivo de melhorar o aprendizado, ao contrário do tipo anteriormente apresentado. Nesse caso, os discentes procrastinam a realização das suas tarefas por conta do mau gerenciamento do tempo e a falta de estratégias eficazes, comprometendo o bom aprendizado. Assim, a partir de agora, procrastinação será considerada exclusivamente neste último sentido, como uma má utilização do tempo, pelo envolvimento em determinadas atividades, em detrimento das que são importantes nas aprendizagens (STEEL, 2007; WOLTERS, 2003; WOLTERS *et al.*,

2017, WON; YU, 2018).

Steel (2007) defendeu ainda que deve ser feita uma distinção de procrastinação como traço e como estado. A procrastinação como estado consiste num adiamento real e, nesse caso, é influenciada por fatores situacionais, domínio de estratégias de autorregulação e também por uma tendência pessoal de adiar tarefas. Esta tendência é o traço de procrastinação, ou seja, faz parte da personalidade do indivíduo. Em sua metanálise, o autor descobriu que a procrastinação como traço é estável e está presente em situações ocorridas ao longo do tempo.

Em relação com o contexto acadêmico, Zacks e Hen (2018) citaram estudos que descobriram que até 70% dos estudantes avaliados praticam a procrastinação de modo habitual. Além disso, em outros estudos relatados também pelos mesmos autores, a procrastinação é prevalente entre alunos de graduação e de pós-graduação, independentemente de raça e de gênero. Já Eckert *et al.* (2016) citaram pesquisas que revelaram que até 50% de estudantes universitários adiam consistentemente o cumprimento de tarefas de aprendizagem.

Em outras pesquisas aparecem as ocasiões nos contextos escolares frequentemente comprometidas pelo fenômeno da procrastinação: no cumprimento do dever de casa (ver por ex., KATZ *et al.*, 2014); na preparação de um texto a partir de um tema predefinido (por ex., MERETT *et al.*, 2020); e na preparação para provas e realização de leituras determinadas para certo período (ver por ex., ZACKS; HEN, 2018), entre outras.

No âmbito nacional, o estudo de Machado e Schwartz (2018), de abordagem qualitativa, investigou a incidência da procrastinação entre os estudantes universitários de um curso de licenciatura e objetivou compreender se esse fenômeno contribui de maneira negativa no desempenho acadêmico dos estudantes. A partir do relato de dados obtidos por entrevistas realizadas, as autoras perceberam que os alunos procrastinam por motivos como a falta do esclarecimento dos objetivos das atividades acadêmicas, o sentimento de incapacidade e outras demandas encontradas na vida pessoal. Mas o principal motivo que os levam a desenvolver procrastinação está relacionado com o sentimento de pressão por conta do número excessivo de atividades solicitadas pelos docentes. Nesse caso, com juízo de valor, alguns alunos favorecem determinadas disciplinas em detrimento de outras para tentarem dar conta da quantidade de atividades, entretanto, quando não

possuem êxito, alimentam ainda mais o sentimento de incapacidade em relação ao cumprimento das atividades acadêmicas.

Por outro lado, Machado e Schwartz (2018) também encontraram alunos com bom desempenho acadêmico, apesar de também considerarem excessivo o número de atividades solicitadas pelos docentes. Entretanto, esses últimos relataram utilizar determinadas estratégias como planilhas, agendas, pastas digitais, entre outras. Portanto, as autoras concluíram que a procrastinação influencia negativamente a aprendizagem dos estudantes quando não realizam adequadamente as atividades acadêmicas. Nesse sentido, houve a relação direta entre o mau desempenho com a procrastinação e a não procrastinação com a utilização de estratégias.

Mais recentemente, Lim e Javadpour (2021) apresentaram resultados de vários estudos publicados entre os anos 2020 e 2021, realizados durante a pandemia causada pelo vírus COVID-19, período marcado pelo isolamento social e o ensino remoto. Esses estudos evidenciaram a diminuição das horas de estudo e o aumento da procrastinação acadêmica entre os alunos do ensino superior. Os autores salientaram que o aumento da procrastinação ocorreu por conta de alguns fatores situados neste contexto de aprendizagem online, como a necessidade de os alunos possuírem altos níveis de autocontrole para a superação da aprendizagem isolada e dos desafios de aprendizagem encontrados da educação online; além disso, esse contexto também ofereceu desafios aos estudantes para resistirem às distrações presentes em casa (por exemplo, celular, televisão, entre outras). Portanto, esses estudos comprovaram que, durante esse período de pandemia, a procrastinação foi constatada em níveis acima da média.

2.1.1 Consequências da Procrastinação Irracional

Como aspecto mais crítico, no contexto acadêmico, a procrastinação habitual tem sido vista como associada a resultados como o mau humor, ansiedade e baixo desempenho acadêmico, ou seja, a procrastinação irracional acarreta consequências que interferem na aprendizagem e impedem os alunos de alcançarem os objetivos estabelecidos ([KLJAJIC](#), [GAUDREAU](#), 2018; STEEL, 2007; UMERENKOVA, FLORES, 2018; WON; YU, 2018; WOLTERS *et al.*, 2017). [Kljajic](#) e Gaudreau (2018), por exemplo, concluíram que universitários canadenses que

mais procrastinavam em atividades ou cursos entre os seus colegas, também recebiam notas mais baixas nas avaliações, sendo as relações estatisticamente significativas.

Mas, de fato, por que a procrastinação irracional compromete a qualidade da aprendizagem? Para responder a essa pergunta é necessário ter presente que cada tarefa exige esforço e engajamento para o seu total cumprimento, o que normalmente demanda certo tempo. Ou seja, tarefas simples podem ser realizadas com pouco comprometimento e em breve espaço de tempo, enquanto as tarefas mais complexas exigem uma aplicação maior de estratégias e, portanto, um espaço maior de tempo (ZUSHO, 2017). Realizar listas de exercício, pesquisar e produzir um texto e se preparar para uma prova são exemplos dessas tarefas mais complexas.

De acordo com Harris (2011) e Zucho (2017), os alunos tendem a procrastinar em tarefas mais longas, pois exigem mais estratégias. Desse modo, segundo De Bruin e Van Merriënboer (2017), Rabin *et al.* (2011) e Seabrook *et al.* (2005), o cumprimento de tarefas mais complexas em um menor tempo levará para a memória de trabalho uma sobrecarga cognitiva, pois grandes quantidades de informações necessitam de maior tempo para serem bem processadas. Além dessas limitações, realizar tarefas adiadas em curto tempo causam também pressões psicológicas e ansiedade que, quando elevada, compromete os processos mentais como a atenção, memória e a escolha de boas estratégias (BORUCHOVITCH *et al.*, 2022; BZUNECK, BORUCHOVITCH, 2020). Assim, o aluno que procrastina no cumprimento das suas atividades, terá que autorregular-se também no aspecto motivacional e no emocional, ao ter que lidar com possível alto índice de ansiedade.

Portanto, a procrastinação irracional compromete a qualidade da aprendizagem porque quanto menos tempo o aluno tiver para a realização das suas atividades, maior será o risco de um produto de baixa qualidade, conforme comprovado em pesquisas (ECKERT *et al.*, 2016; FERRARI, 2001; RABIN *et al.*, 2011; WÄSCHLE *et al.*, 2014; WON e YU, 2018). Além disso, segundo Bjork *et al.* (2013), os estudantes devem aproveitar todo o tempo para que ocorra uma aprendizagem significativa e duradoura. Nessa perspectiva, a explicação para a pergunta anterior está baseada na aprendizagem autorregulada que supõe o uso de diferentes estratégias (PINTRICH, 2004; WEINSTEIN *et al.*, 2011; ZIMMERMAN,

2013).

Contudo, pelo fato da procrastinação ser um fenômeno que compromete os processos de aprendizagem, sua frequência na vida acadêmica dos estudantes também afeta diretamente professores e educadores. Por isso, é importante identificar os motivos desse fato, para permitir que professores ajudem na sua prevenção e na sua redução. Para se ter uma ideia inicial da complexidade, em dois estudos foi apontada uma grande variedade desses motivos, com base na literatura. Por primeiro, Steel (2007), em sua revisão da literatura até aquela época, relatou diversos fatores como possíveis causas do comportamento de procrastinar tarefas, entre as quais podem ser mencionadas: tarefas vistas como aversivas, ou estressantes; autoeficácia e autoestima reduzidas; decisão de autoprejudicar-se; e tendência a buscar novas sensações.

Grunschel, Patrzek, Fries (2013) extraíram de entrevistas com estudantes que a procrastinação tem tanto causas internas como externas. Para construir uma escala de avaliação das causas e antecedentes da procrastinação, a essas causas obtidas nas entrevistas foram acrescentadas as que a literatura já havia produzido. Assim, na escala final, os itens pertenciam a 14 categorias de fatores causais, sendo exemplos: falta de gerenciamento do tempo e de habilidades de estudo; baixa automotivação; experiências anteriores de sucesso mesmo com procrastinação; crença de que se produz melhor sob pressão; o caráter aversivo ou complexo da tarefa; e apoio insuficiente dos professores.

Vale completar que, com muita frequência, de acordo com Eckert *et al.* (2016), alunos adiam as tarefas por darem preferência a atividades incompatíveis com aprendizagem (cochilar, ver TV, curtir smartphone, entre outras), porque sentem prazer nelas, ao mesmo tempo que as tarefas de aprendizagem lhes causam tédio. Há ainda aqueles que intencionalmente colocam obstáculos à realização de uma tarefa e a adiam, como estratégia autoprejudicial, para se justificarem depois por maus resultados (GANDA, BORUCHOVITCH, 2016; WON E YU, 2018).

Em síntese, a partir dessas listas dos antecedentes de procrastinação, é possível concluir que esse fenômeno ainda é incidente na vida acadêmica dos estudantes de forma prejudicial ao seu aprendizado. Além disso, é considerado como uma falha autorregulatória, ou seja, tem relações com a autorregulação da aprendizagem.

Para compreender o fenômeno da procrastinação e a sua relação com a autorregulação da aprendizagem é necessário ter presente que o uso de estratégias é um componente importante para o sucesso na carreira acadêmica dos estudantes. Para Weinstein *et al.* (2011), o uso autorregulado das estratégias de aprendizagem aumenta a probabilidade do alcance dos objetivos acadêmicos pré-estabelecidos, bem como na qualidade do envolvimento dos alunos no próprio processo de aprendizagem. Da mesma forma, Zimmerman (2013) apontou na segunda fase do seu modelo cíclico o importante papel exercido pelas estratégias na autorregulação da aprendizagem, bem como a falha que pode surgir nesse processo, caso ocorra a sua ausência. Isto é, conforme o autor, alunos com estratégias ineficazes serão desprovidos do autocontrole necessário para bons resultados.

Em particular, os alunos devem utilizar estratégias de gerenciamento do tempo e organização dos compromissos acadêmicos (PINTRICH, 1989). De acordo com Umerenkova e Flores (2018), o gerenciamento do tempo acadêmico pressupõe a formação e o cumprimento de metas, resultando no desenvolvimento de estratégias que orientarão a trajetória em direção ao alcance das metas estabelecidas. Para uma compreensão plena dessa exigência, será agora apresentado o tópico da aprendizagem autorregulada.

2.2 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

De acordo com Panadero (2017), aprendizagem autorregulada é um quadro de referência conceitual para uma compreensão de aspectos cognitivos, motivacionais e emocionais da aprendizagem. Na psicologia educacional, ela se tornou, nas últimas décadas, objeto de intensa pesquisa, com o objetivo de tornar alunos mais estratégicos e bem sucedidos.

Panadero (2017) empreendeu uma seleção e análise de seis modelos teóricos de aprendizagem autorregulada, alguns dos quais desenvolvidos mais recentemente: o de Zimmerman; o de Boakaerts, que enfatizou a regulação cognitiva e a motivacional; o de Winne e Hadwin, que explorou sob uma perspectiva metacognitiva; o de Pintrich, muito próximo ao de Zimmerman e que enfatiza o papel da motivação na aprendizagem autorregulada; o de Efklides, que estuda a peça que falta entre a metacognição e a aprendizagem autorregulada; e, por último, o de

Hadwin, Järvelä e Miller, que explorou a autorregulação no contexto de aprendizagem colaborativa. Todos esses modelos têm pontos em comum, ao lado de especificidades, que incluem métodos de mensuração próprios. O modelo de Zimmerman será detalhado, por ter sido escolhido como referencial principal deste trabalho.

Antes, porém, de expor o modelo desse autor, valem ter presentes quatro pressupostos defendidos por Pintrich (2004), para uma devida compreensão do que seja aprendizagem autorregulada, em boa medida compartilhada pela maioria dos modelos relatados por Panadero (2017). Como primeiro pressuposto, destaca-se o papel ativo e construtivo do aluno, ao formular objetivos, significados, estratégias e coletarem informações localizadas em sua própria mente, bem como aquelas encontradas no ambiente.

O segundo pressuposto destacado por Pintrich (2004) está relacionado à capacidade que os estudantes possuem de controlar seus próprios comportamentos, cognições e a motivação. Em outras palavras, ele aponta o potencial que os alunos têm para monitorar e controlar as próprias ações. Todavia, vale ressaltar a falta desse controle quando há limitações diversas que podem ser de origem ambiental e pessoal. O terceiro pressuposto diz respeito à capacidade dos alunos no estabelecimento de metas no sentido de critério ou padrão, bem como o monitoramento dos processos de aprendizagem que favoreçam a realização dessa meta. Nesse aspecto, os estudantes poderão, eventualmente, mudar sua trajetória, caso percebam necessidade. Como quarto e último pressuposto, não menos importante, entre características pessoais e de contexto e o próprio desempenho as atividades autorreguladas têm um papel de mediadoras. Isto é, o desempenho é resultado da aplicação que os indivíduos fazem da autorregulação do comportamento, das cognições e da motivação.

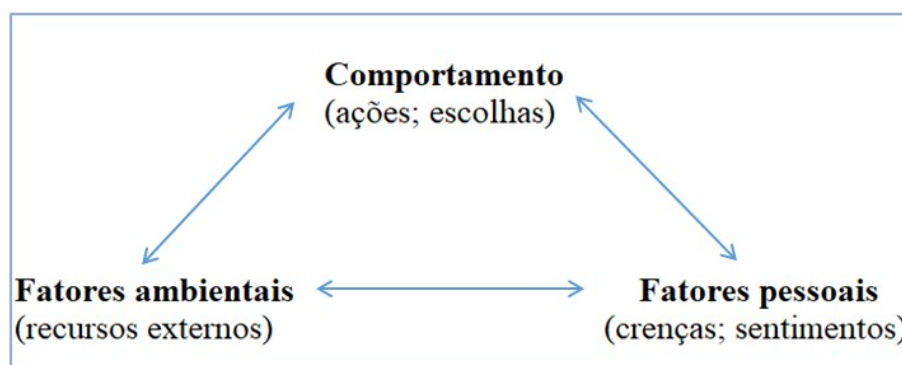
No presente trabalho, optou-se por seguir a proposta de Zimmerman pela justificativa de ele ser considerado líder no desenvolvimento da abordagem à autorregulação das aprendizagens (Bandura, 2001) e ter sido referencial para inúmeras pesquisas relacionadas com estudantes universitários. Pesquisador americano e contemporâneo, na área da psicologia educacional, Zimmerman baseou-se na Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura, que havia desenvolvido a autorregulação do comportamento. Nesse sentido, da perspectiva da TSC, Zimmerman utiliza, mais especificamente, a análise triádica do funcionamento

humano para construir o seu modelo de aprendizagem regulada. Assim, será exposta inicialmente a colaboração de Bandura para, posteriormente, apresentar com detalhes a autorregulação da aprendizagem de acordo com Zimmerman.

2.2.1 A TSC de Bandura

Com intuito de explicar o funcionamento humano, Bandura (1997) desenvolveu em sua TSC o modelo de causalidade triádica. Composto por três elementos que se relacionam ciclicamente - os fatores pessoais, ambientais e o comportamento - o modelo está apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Modelo de reciprocidade triádica



Fonte: Bandura (1997)

O comportamento diz respeito às ações e escolhas realizadas pelos indivíduos. O fator pessoal está relacionado com as crenças que o indivíduo possui para desenvolver determinada ação. E, por fim, o fator ambiental diz respeito às influências externas do ambiente em que o indivíduo encontra-se situado. Nesse modelo, é central o conceito de agência pessoal, pelo qual o ser humano é ativo nos processos da sua vida. Esse conceito de agência pessoal origina-se a partir de quatro componentes: intencionalidade, antecipação, autorreatividade e autorreflexão.

A intencionalidade está relacionada com o planejamento realizado pelo indivíduo para alcançar os objetivos estabelecidos, ou seja, um comprometimento para com o futuro almejado. Na antecipação, vinculada com a intencionalidade, o indivíduo prevê determinada situação futura e prepara os seus cursos de ações para alcançar determinados resultados. Vale ressaltar que essa segunda característica tem um caráter motivador, mas o indivíduo terá menos ou

mais motivação a partir do seu julgamento de valor a respeito do futuro desejado.

Na autorreatividade, terceiro componente do conceito de agência pessoal, o indivíduo realiza julgamento a respeito da possibilidade de realizar ações que visem o alcance dos objetivos, nesse sentido, ela ocorre posteriormente ao planejamento da meta. A autorreatividade fornece meios de reflexão para que o indivíduo perceba as suas reais condições de alcance das determinadas metas futuras. Desse modo, a pessoa exerce a autorregulação ligando o pensamento à sua ação e estabelecendo metas que devem ser específicas e de nível adequado à ação estabelecida. Por fim, a autorreflexão consiste no ato de avaliação que o indivíduo realiza acerca dos seus próprios pensamentos e ações. Através da avaliação, a pessoa se orienta no momento de tomar corretas decisões futuras.

Na perspectiva de Bandura (1997), as crenças de autoeficácia são um elemento importante para a formação do conceito de agência pessoal do indivíduo, porque para a pessoa exercer ações que favoreçam o alcance do futuro almejado, ela precisa acreditar na sua capacidade de exercê-las. Portanto, os indivíduos que acreditam serem capazes de exercerem cursos das suas próprias ações são aqueles que serão agentes, com influência no ambiente e no próprio comportamento pessoal.

Esses pressupostos foram norteadores para Zimmerman no desenvolvimento da Teoria da Aprendizagem Autorregulada. A partir das contribuições de Bandura e com a finalidade de compreender o constructo da autorregulação das aprendizagens, esta será exposta o tópico a seguir.

2.2.2 Aprendizagem Autorregulada de Acordo com Zimmerman

A partir do conceito da análise triádica do funcionamento humano proposto por Bandura, Zimmerman (2013), baseado em suas pesquisas, incluiu o *feedback* e o papel das estratégias em seu modelo de aprendizagem autorregulada e argumentou a relação interdependente entre pessoa, comportamento e ambiente. De acordo com as concepções do autor, existem três formas de autorregulação: a pessoal, comportamental e ambiental. Sendo cada uma delas influenciadas pelo *feedback* que permite com que os estudantes autorregulados se adequem os seus pensamentos, os seus resultados comportamentais e às alterações do seu ambiente físico e social.

A forma de autorregulação pessoal, também nomeada de forma encoberta de autorregulação, está relacionada com as adaptações e observações que o indivíduo realiza com os seus próprios sentimentos e pensamentos. A segunda forma, a comportamental, consiste na observação que a pessoa realiza acerca do seu próprio desempenho, porém, nessa fase ela faz adaptações de maneiras estratégicas. Por fim, as formas ambientais, em que o indivíduo autorregulado, de modo estratégico, monitora os efeitos das variações e as condições ambientais a fim de controlá-los de maneira favorável às suas intenções. Nesse sentido, o aluno utilizará de estratégias para modificar o ambiente de forma que ele propicie condições favoráveis de aprendizagem, pode-se servir de exemplo atitudes como monitorar os barulhos e a luz do ambiente no momento de estudo.

O mesmo autor afirma que o aluno utilizará das três formas de autorregulação a partir de experiências anteriores que lhe proporcionam êxito, ou seja, pelo laço de *feedback*. Além disso, essa influência será ainda maior se a conquista proceder por conta própria do indivíduo, ou seja, a partir de processos pessoais. Contudo, vale ressaltar que, segundo Zimmerman (1989; 2013), apesar de serem distintas as três formas de autorregulação, elas são interdependentes. Por conseguinte, a intervenção dos estudantes na autorregulação deve ocorrer de maneira igual nas três formas.

A partir dessa perspectiva, Zimmerman (1989; 2013) definiu a aprendizagem autorregulada como o grau de participação ativa dos alunos nos seus próprios processos de aprendizagem nos aspectos comportamentais, metacognitivos e motivacionais. Nesse sentido, os estudantes autorregulados realizam transformações das suas capacidades em comportamento para determinada tarefa a partir da prática de processos específicos, isso ocorre em várias áreas do funcionamento humano.

O mesmo autor acrescentou nos processos cognitivos o ato de planejar e estabelecer metas, além dos processos metacognitivos, o uso de estratégias relacionadas com a tarefa, autoinstrução verbal, representação por imagem, todas propostas para a transformação da informação do discente de maneira eficaz. Por fim, para explicar o comprometimento proativo do aluno como um componente essencial para a aprendizagem autorregulada, foram também integradas as variáveis motivacionais, como a autoeficácia. Assim, a partir das percepções de autoeficácia, os alunos utilizam estratégias específicas no seu

processo de aprendizagem para alcançarem objetivos educacionais pré-estabelecidos. Também pode-se perceber que com a autorregulação os alunos definem objetivos a serem alcançados durante o seu processo de aprendizagem e monitoram intencionalmente o uso de suas estratégias, além de responder ao comentário pessoal de maneira ajustada, sendo motivados a garantir seus esforços para adquirir conhecimento.

A partir dessa perspectiva, o autor elenca três elementos importantes no processo: as estratégias de aprendizagem dos alunos, percepção de autoeficácia em relação ao próprio desempenho e o comprometimento com as metas planejadas no âmbito acadêmico. As estratégias de aprendizagem autorregulada dizem respeito aos processos que estudantes realizam com intuito de garantir maiores habilidades em seus propósitos. Pode ser citadas atitudes como: busca de ajuda ou informação para auxílio da memória, métodos de organização e transformação da informação.

Quanto ao segundo elemento, a autoeficácia, utilizado por Zimmerman (1989; 2013) e definido por Bandura (1986) refere-se à própria percepção dos alunos em relação às suas capacidades de alcançar resultados com êxito. O terceiro elemento importante no processo de aprendizagem dos alunos diz respeito às metas acadêmicas elaboradas pelos alunos com intuito de os estimularem no desígnio almejado. Entre as metas, pode-se citar como exemplo, alimentar a autoestima social, obter boas notas ou ingressar na pós-graduação, que variam em tempo de consecução e natureza. É a partir dessa perspectiva que o autor define a autorregulação da aprendizagem como um constructo que contém diversos aspectos.

2.2.3 Modelo de Fases Cíclicas de Aprendizagem Autorregulada

Embasado na TSC e com o objetivo de identificar as relações causais entre os processos da aprendizagem autorregulada, resultados acadêmicos e os fatores motivacionais, Zimmerman (2000; 2013) sugeriu um modelo de três fases cíclicas de aprendizagem autorregulada: antevisão, desempenho e autorreflexão, presentes na Figura 2.

Figura 2 - Fases e subprocessos da autorregulação



Fonte: Zimmerman (2013)

A primeira fase desse modelo cíclico é titulada por Zimmerman (2013) como fase da antevisão. Com objetivo de incrementar a aprendizagem os estudantes nessa fase inicial realizam a preparação de seus esforços para o aprendizado. Essa primeira fase também é composta por duas áreas: a análise da tarefa e crenças ou valores motivacionais. A primeira está relacionada com a

capacidade de o aluno organizar a tarefa de aprendizagem em componentes-chave, estabelecendo metas e fazendo um planejamento. Como exemplo, essas ações iniciais serão necessárias para a resolução de determinado problema de matemática. Como crenças ou valores motivacionais, segunda área dessa primeira fase de antevisão, são necessários altos níveis de motivação, em termos de autoeficácia, valorização, interesse, metas e expectativas de resultados. Tais crenças são necessárias porque toda aprendizagem exige iniciativa e persistência por parte do aluno.

A fase de desempenho, a segunda desse modelo cíclico, tem como objetivo facilitar o autocontrole e a auto-observação, considerados elementos essenciais no momento de aprendizagem. O autocontrole é relacionado com a utilização de técnicas com intuito da promoção da aprendizagem, como a autoinstrução, uso de imagens, estratégias de aprendizagem para realizar os deveres, atenção focalizada, estruturação do ambiente e busca de ajudas.

A terceira fase, da autorreflexão, contém os processos de autojulgamento e de autorreações. Pelo autojulgamento os alunos avaliam o próprio empenho na aprendizagem. Entre as autorreações, são citadas a autossatisfação e as inferências adaptadoras. A autossatisfação consiste no sentimento de agrado ou desagrado dos alunos em relação ao próprio desempenho e como inferências adaptadoras estão as atribuições causais por sucesso ou fracasso, as quais podem ser tanto adaptadoras como disfuncionais.

Dessa forma, com intuito de explicar os esforços aplicados pelos alunos para a autorregulação do processo de aprendizagem e os seus autojulgamentos, encontrados na terceira fase, Zimmerman (2013) analisa cada uma das fases do modelo cíclico através de duas características dos alunos: a proatividade e a reatividade. A seguir, será abordada cada uma das fases do modelo conforme as características dos alunos. Primeiro os alunos proativos e, posteriormente, os reativos.

Os alunos proativos realizam previsão de alta qualidade na fase de desempenho, essa informação os caracteriza. Na primeira fase intitulada por antevisão, em que os alunos são caracterizados pela elaboração de metas desafiadoras e específicas por conta das suas elevadas habilidades na análise de tarefas, eles realizam esforços para a elaboração de componentes-chave no processo de realização de determinada atividade. Isso faz com que realizem

planejamentos estratégicos capazes de os auxiliarem no processo. Ainda referente à primeira fase do modelo cíclico, os estudantes que possuem a proatividade revelam altos níveis de motivação, como de crenças de autoeficácia e interesse nas tarefas (ZIMMERMAN, 2013).

Na segunda fase do modelo cíclico, os alunos caracterizados pela proatividade desempenham o autocontrole concebido no decorrer da fase de antevisão e orientam os seus esforços para as atividades através da auto-observação. Na terceira fase, os proativos se autoavaliam para saber se atingiram os objetivos estabelecidos da fase de antevisão. Além disso, tendem a atribuir erros e fracassos a falta de esforço ou a estratégias ineficazes utilizadas, que são causas controláveis. No caso de bons resultados, atribuem isso também a causas controláveis, o que gera um senso maior de satisfação do que se atribuíssem a causas incontroláveis. Em outras palavras, a atribuição da causa de uma nota baixa os faz acreditar que desempenharam baixo esforço no processo de aprendizagem. Assim, mantêm crenças em suas capacidades de controlar resultados indesejados.

Em contrapartida, serão mostradas as características dos alunos reativos em relação às três fases do modelo cíclico de Zimmerman (2013). Na primeira fase do modelo eles são considerados como aqueles que elaboram metas de baixo nível de desafio e usam estratégias de aprendizagem pouco eficazes que, conseqüentemente, geram baixo valor de motivação.

Por último, os estudantes reativos, na terceira fase do modelo cíclico, formam a sua autoeficácia pessoal por meio de comparação social, que gera autoavaliações não tão favoráveis, pois os tornam propensos a considerar os seus próprios erros como falta de capacidade, gerando insatisfação e falta de esforços em futuros momentos de aprendizagem. O fato de estabelecerem metas na fase de antevisão faz com que os alunos proativos verifiquem se as atingiram ou não. Já os reativos, por não terem elaborado essas metas, acabam apenas se comparando com os outros, o que é prejudicial, pois a falta de estratégia faz com que eles não se sintam com autocontrole e auto-observação, causando baixo valor de motivação. Assim, o autor concluiu que o seu modelo cíclico auxilia na compreensão da “persistência e o senso de realização pessoal dos alunos proativos, bem como a evitação e autodúvidas dos alunos reativos” (ZIMMERMAN, 2013, p. 144).

2.2.4 O Papel das Estratégias na Autorregulação da Aprendizagem

Na segunda fase de seu modelo de aprendizagem autorregulada, Zimmerman (2013) colocou o papel das estratégias de aprendizagem e relatou 15 delas, que apareceram num instrumento-roteiro de entrevista elaborado com Martizez-Pons. Todavia, em texto anterior, Zimmerman (1998) havia explicitado que, nos processos de autorregulação da aprendizagem, as estratégias na tarefa são aquelas elencadas por autores como Weinstein e Mayer (1986), nos quais se baseou Pintrich (1989) em sua taxonomia de estratégias.

Especificamente sobre o uso e autorregulação do tempo nos contextos de aprendizagem, Schunk, Usher (2013) sintetizaram no texto a seguir a proposta de Zimmerman:

O tempo é uma das dimensões da autorregulação com a qual o aluno define quando irá começar uma atividade e por quanto tempo irá permanecer nela. Aí o processo-chave é o de gerenciamento do tempo. Aprendizes autorregulados planejam e monitoram o uso do tempo para que seja usado de modo eficiente. Eles entendem que certas tarefas exigem mais esforço e perseverança do que outras e assim estabelecem uma agenda de seu tempo para momentos em que estiver em melhores condições mentais. Eles também conhecem seus limites, de modo que planejam ficar engajados na tarefa pelo tempo que acreditam ter melhor rendimento. Enquanto estiverem envolvidos com a tarefa, conseguem manter a motivação e evitar distrações (p.10).

Assim, uma vez que, em todas as citadas publicações, Zimmerman não tenha apresentado uma taxonomia completa de estratégias de aprendizagem, nem destacado a estratégia de administração do tempo, optou-se por manter aqui a taxonomia de Pintrich (1989), que a inclui no grupo de estratégias de gerenciamento de recursos.

2.2.5 Estratégias de Aprendizagem

Para Weinstein, Acee e Jung (2011, p. 45), estratégias de aprendizagem “envolvem o uso de cognição, metacognição, motivação, afetividade e comportamento, com o objetivo de incrementar a probabilidade de êxito nas aprendizagens, por criarem memórias significativas e recuperáveis, além de desempenho em tarefas cognitivas de ordem superior, como solução de problemas”. As estratégias de aprendizagem desempenham uma importante contribuição na

carreira acadêmica dos estudantes, pois a sua utilização autorregulada assegura a qualidade de seu próprio processo de aprendizagem, bem como a probabilidade de atingirem com êxito seus objetivos. Em outras palavras, as estratégias representam o caminho para que o aluno alcance os objetivos acadêmicos almejados. Elas representam o saber estudar do aluno, como aprender, pois são as estratégias eficazes que haverá o melhor aprendizado.

Existem várias taxonomias de estratégias de aprendizagem. Optou-se por seguir a classificação feita por Pintrich (1989), que se baseou na de Weinstein e Mayer (1986), organizadas em três categorias: cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos. As estratégias cognitivas contribuem para a codificação de um conteúdo que o aluno realiza para garantir a aprendizagem, bem como para acessar com facilidade as informações armazenadas na memória. As estratégias metacognitivas estão relacionadas com as ações que os estudantes realizam como as de planejar, regular, monitorar e modificar os seus processos cognitivos. A terceira e última categoria diz respeito à influência do aluno em relação à qualidade e quantidade do envolvimento em determinada tarefa por meio do controle de alguns recursos como o apoio externo, tempo e esforço, entre outros. Na sequência será relatada as características de cada umas das categorias.

As estratégias cognitivas, primeira categoria, referem-se a ações mentais dos alunos, com as quais acessam, organizam e assimilam determinado conteúdo. Essa primeira categoria inclui três técnicas que os estudantes utilizam para concretizar as suas aprendizagens: estratégias de ensaio, estratégias de elaboração e estratégias de organização.

As estratégias de ensaio são caracterizadas por envolver procedimentos como a tomada de notas, repetição em voz alta de determinados conteúdos, destaque das partes consideradas importantes de algum texto proposto. Essas atitudes servem como suporte em atividades consideradas simples. Em conteúdos mais difíceis essa estratégia torna-se efetiva com a junção de outras estratégias como a de elaboração e organização. Pois após o primeiro contato com o conteúdo, além da estratégia de ensaio, o aluno necessita aperfeiçoá-la com as outras para que ocorra a codificação do conteúdo.

As estratégias de elaboração referem-se às relações que os alunos estabelecem entre um conteúdo novo com os conhecimentos prévios, de modo a associá-los à memória de longa duração. O ato de fazer paráfrases, anotações

peçoais, explicação para outras pessoas, resumos, entre outras, são ações que caracterizam as estratégias de elaboração. A terceira e última técnica desse grupo das estratégias cognitivas diz respeito à organização. Essa é uma atividade em que o estudante seleciona as ideias fundamentais do novo conteúdo e realiza ligações entre as várias partes, por exemplo, com a realização de mapas conceituais, esquemas, diagramas, entre outras.

A segunda categoria chama-se estratégias metacognitivas e dizem respeito ao conhecimento que os alunos possuem em relação às variáveis que influenciam a aprendizagem e exercem controle e regulação dessa cognição. Nessa segunda categoria o estudante escolhe estratégias que contribuem para um melhor aproveitamento nas atividades. Na metacognição os aprendizes desenvolvem ações como a de planejar, monitorar e autorregular-se. No ato de planejar o discente estabelece metas de estudo, faz análise de tarefa ou do problema, o que aumenta a garantia de maior rendimento; além disso, destina mais tempo para disciplinas mais complexas, realiza leitura prévia de um texto antes de uma leitura aprofundada. Enfim, são estratégias pelas quais os estudantes ativam os seus conhecimentos prévios que oportunizam a elaboração e a organização de tarefas cognitivas.

O ato de autorregular-se, a terceira estratégia metacognitiva está unida com o anterior, a de monitorar-se. Após conferir o seu rendimento durante uma tarefa, o aluno realiza alterações, caso necessário, para melhor processar a informação, como reler alguma parte não compreendida de um texto, autotestar-se quanto à compreensão e preparar-se para uma prova.

A terceira e última categoria de estratégias são as de gerenciamento de recursos que o aluno tem à sua disposição em sua aprendizagem. Esses recursos são o próprio esforço, o tempo, o ambiente físico de estudos e pessoas ao redor que também exercem influência sobre esse processo. A estratégia de conduzir o próprio esforço possibilita maior persistência ao aluno mesmo em momentos de maiores dificuldades. A organização do tempo é uma estratégia crucial em que o estudante sistematiza os seus compromissos acadêmicos com a sua agenda, facilitando a realização das tarefas. Quanto ao ambiente físico, determina locais mais propícios para o estudo e sem distrações externas, garantindo maiores oportunidades de concentração e, conseqüentemente, aprendizado. Como última estratégia, procurar ajuda de outras pessoas em momentos de dificuldades orientam os alunos em relação à prevenção de fracassos, otimizam o tempo e os auxiliam na

superação de dificuldades (PINTRICH, 1989).

2.2.6 Estratégias e Aprendizagem Estratégica Segundo Weinstein, Acee e Jung (2011)

Assim como Zimmerman em seu modelo de aprendizagem autorregulada, Weinstein *et al.* (2011), com seu conceito de aprendizagem estratégica, também valorizam a importância da utilização de estratégias de aprendizagem. Conforme Panadero (2017), os dois modelos são similares, mas com particularidades em cada um. A seguir, será descrito o modelo de aprendizagem estratégica e comparado com o de Zimmerman.

No modelo de Weinstein *et al.* (2011), os estudantes estratégicos são os que possuem três características que estão em constante interação e que são requisitos nos contextos de aprendizagens para que os aprendizes se tornem eficientes e eficazes: habilidade, vontade e autorregulação. A habilidade consiste no conhecimento do aluno em relação à forma de utilização das estratégias de aprendizagem, bem como outras habilidades de pensamento como, por exemplo, a organização, elaboração e a repetição ou ensaio.

A vontade, segunda característica definida pelos autores, pode prejudicar ou contribuir com a aprendizagem, pois diz respeito aos componentes motivacionais. Nesse caso, podem servir como exemplos a autoeficácia, as metas de realização, bem como o estabelecimento de metas em longo prazo. O terceiro e último componente utilizado por Weinstein *et al.* (2011), é a autorregulação. Nesse aspecto, vale ressaltar que os autores abordam esse conceito de uma forma particular, sem estar em desacordo com o modelo de Zimmerman, até completando, conforme será descrito a seguir.

De acordo com Weinstein *et al.* (2011), esse terceiro componente de autorregulação na aprendizagem estratégica é considerado como o principal fator que possibilita a administração do aluno em relação à sua aprendizagem estratégica. Nesse sentido, os autores defendem que esse processo ocorre através de dois níveis: o global e o de tempo real. No nível global, o estudante aprende a se organizar de uma maneira geral em relação ao gerenciamento do tempo, organizando os seus estudos para semanas, meses ou anos. Além disso, eles também buscam ajudas e regulam a própria motivação. Já no nível de tempo real,

isto é, no cumprimento de uma tarefa, a autorregulação consiste no uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, na regulação da ansiedade, na manutenção da atenção concentrada e no gerenciamento do tempo em um curto prazo, como em dias e horas.

A partir dessa perspectiva, as estratégias são consideradas por Weinstein *et al.* de uma maneira particular, sendo o componente de autorregulação o responsável pelo papel dos estudantes no gerenciamento dos ambientes de estudo, de tempo, da aprendizagem, no monitoramento da utilização de estratégias busca de ajudas, controle da atenção e na regulação da motivação. Já Zimmerman (2000; 2013), como se pode observar na descrição do modelo cíclico, utiliza a autorregulação como um quadro mais amplo que une os componentes de motivação e habilidade. Neste contexto, vale indicar que escalas inspiradas na abordagem da aprendizagem estratégica têm sido utilizadas em estudos recentes em nosso meio (por ex., Boruchovitch *et al.*, 2019; Boruchovitch *et al.*, 2022).

De acordo com Wolters *et al.* (2017), os adiamentos desnecessários no cumprimento de determinadas tarefas acadêmicas são incompatíveis com a autorregulação da aprendizagem, em particular, com a estratégia de gerenciamento do tempo. Em seu estudo recente de revisão de literatura, Wolters e Brady (2020) argumentam a respeito da importante estrutura conceitual oferecida pela aprendizagem autorregulada para a compreensão do gerenciamento do tempo dos estudantes universitários. Os autores também examinam essa relação de aprendizagem autorregulada e gerenciamento do tempo com o sucesso acadêmico. Além disso, alegam que passar a maior parte do tempo estudando está associado a um melhor desempenho acadêmico, principalmente quando se leva em conta a qualidade do engajamento do estudo. Os mesmos autores argumentaram que grande parte dos alunos universitários sofre com a deterioração do desempenho acadêmico e que essa falha, além de causar o sentimento de mal-estar, está associada ao mau uso do tempo.

Em suma, discentes não adiarão desnecessariamente a realização das suas tarefas se souberem gerenciar o seu tempo de maneira regulada em relação ao aprendizado. Desse modo, pode-se concluir que estudantes autorregulados não praticam a procrastinação.

Nesse sentido, Wolters *et al.* (2017) mencionaram algumas pesquisas anteriores que dão suporte a essa conclusão (por exemplo, FERRARI,

2001; STEEL, 2007), podendo também ser acrescentadas a de Wolters (2003) e a de Thibodeaux *et al.* (2017). Para comprovar essa relação da procrastinação com a autorregulação, serão aqui relatadas, como amostra, as pesquisas mais recentes de De Palo *et al.* (2017), Wolters *et al.* (2017), Limone *et al.* (2020) e de Merett *et al.* (2020).

Na pesquisa de De Palo *et al.* (2017), realizada com estudantes universitários italianos, o objetivo foi avaliar um modelo pelo qual as estratégias de aprendizagem autorreguladas fazem mediação em relação às crenças metacognitivas sobre a procrastinação e a procrastinação decisória, isto é, por indecisão. Os autores buscaram também se altos escores em gerenciamento do tempo e processamento da informação determinariam baixos escores em procrastinação decisória. Entre outros resultados, os autores concluíram por relações causais entre estratégias de aprendizagem e procrastinação decisória. Em síntese, a dificuldade encontrada pelos estudantes em planejar e gerenciar o tempo necessário para a realização das tarefas acadêmicas resultava no atraso na decisão de iniciar determinada atividade, caracterizando a procrastinação, por ser uma forma de sub-regulamentação de autorregulação. Esse dado sugere que a prevenção da procrastinação poderá acontecer com a prática da estratégia de gerenciamento do tempo.

Com intuito de pesquisar o gerenciamento do tempo de estudantes universitários relacionado com o engajamento e as formas tradicionais e ativas de procrastinação, Wolters *et al.* (2017) adotaram em seu estudo o referencial da aprendizagem autorregulada. Para isso, foram aplicadas escalas que buscaram avaliar os aspectos motivacionais e estratégicos da aprendizagem autorregulada, gestão do tempo e procrastinação. Os autores obtiveram como resultado não haver nenhuma relação entre estratégias de regulação, metacognição e motivação, por um lado, e procrastinação, por outro lado. Entretanto, especificamente, o gerenciamento do tempo apareceu como um influenciador das formas ativas e tradicionais de procrastinação, mesmo com a presença de variáveis motivacionais e estratégica. Dessa forma, os autores concluíram haver relação direta entre os comportamentos procrastinatórios dos alunos e a gestão do tempo.

Com a adoção do modelo de aprendizagem estratégica de Weinstein *et al.* (2011), Limone *et al.* (2020) desenvolveram seu estudo que objetivou analisar as relações entre as tendências de procrastinação e as estratégias metacognitivas

de aprendizagem e gerenciamento do tempo de estudantes universitários. Os resultados comprovaram que a procrastinação representa uma falha na regulação do comportamento dos discentes. Isto é, os alunos possuíram tendência de revelar comportamentos procrastinatórios no cumprimento de suas tarefas em função de conhecimento em relação à organização do tempo e da maneira de regular-se metacognitivamente.

Assim, os autores concluíram que alunos evitarão comportamentos procrastinatórios se forem autorregulados, também devendo ser considerada a variável de gênero, sendo os escores mais baixos entre os alunos do sexo masculino do que do feminino. Por fim, os autores sugeriram o fornecimento de programas específicos que orientem os estudantes na organização e gerenciamento do tempo de estudo para o alcance de melhores habilidades cognitivas e metacognitivas, a fim de que seja evitada a procrastinação acadêmica.

Por último, num estudo de Merett *et al.* (2020), com universitários brasileiros, resultados semelhantes foram descobertos. Os estudantes foram avaliados quanto à motivação, uso de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, gerenciamento do tempo e procrastinação, em relação ao cumprimento de uma tarefa específica. Pelas análises, surgiram correlações negativas moderadas, em nível significativo, entre procrastinação e uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, ao mesmo tempo que foi negativa e alta a correlação entre a estratégia de gerenciamento do tempo e procrastinação.

Em síntese, os resultados desses estudos recentes indicam que a autorregulação da aprendizagem, especialmente pelo gerenciamento do tempo, é incompatível com a procrastinação no cumprimento de atividades acadêmicas. Ou seja, alunos que não utilizam proveitosamente o seu tempo e não se autorregulam terão tendência de procrastinar as suas atividades, comprometendo o bom aprendizado. Portanto, a partir dos resultados das pesquisas, pode-se concluir que o primeiro motivo pelo qual os estudantes adiam o cumprimento de suas tarefas consiste em não utilizarem, até por desconhecimento, estratégias de gerenciamento do tempo. Entretanto, como o uso de estratégias nas aprendizagens supõe motivação por parte dos estudantes, será necessário entender bem essa relação. Os próximos capítulos trazem informação sobre esse tópico.

2.3 A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

2.3.1 Uma Visão Introdutória Sobre a Motivação de Alunos

Como passo inicial, é necessário termos um conceito claro do que é motivação na vida humana e nos contextos de aprendizagem. De acordo com Schunk *et al.* (2014), a motivação é conceituada como “processo pelo qual atividades direcionadas a metas são instigadas e mantidas” (p.5). Trata-se de um processo psicológico, um recurso interno não observável diretamente, que se revela em ações e por verbalizações. Em outras palavras, a motivação, nos diversos contextos da vida humana, tem a função de fornecer impulso que dá origem a atividades físicas ou mentais e nelas persistir, para a obtenção de determinada meta. No contexto das aprendizagens escolares, as atividades que precisam de motivação são prevalentemente mentais, que incluem a de organizar, tomar decisões, planejar, monitorar e avaliar o progresso, o que exige esforço e persistência. Assim, existem alunos motivados e desmotivados, em graus diversos. Estes últimos caracterizam-se por comportamentos como de desatenção nas aulas, desorganização do material, falta de monitoramento de seu nível de compreensão nas atividades, além de uma descrença em relação às suas capacidades (SCHUNK *et al.*, 2014).

Nessa conceituação de motivação, ainda segundo Schunk *et al.* (2014), as metas podem ou não ser bem elaboradas, todavia, o mais importante é que as pessoas sempre têm alguma consciência de algo que visam alcançar ou evitar. Uma vez que o avanço em direção a determinada meta é considerado difícil, requer das pessoas uma decisão de iniciar as ações e, no decurso, porque surgem dificuldades e problemas, exigem persistência.

2.3.2 Motivação Como Um Constructo Multifatorial

Motivação não é um constructo unifatorial, ou seja, não é uma variável única e simples. Pintrich (2000), assim como Vansteenkiste e Mouratidis (2016) observaram que não se pode tentar rotular alunos simplesmente ou como motivados ou como desmotivados, mesmo que se admitam graus, ou seja, alunos mais ou menos motivados. Se, por hipótese, alguns alunos tenham mesmo nível de

motivação para uma tarefa, diversas podem ser as razões ou motivos para agir e, por isso, é importante que se leve em conta essa multidimensionalidade, principalmente quando houver a preocupação de investigar os efeitos comportamentais da motivação.

Além disso, Vansteenkiste e Mouratidis (2016) argumentaram que as pessoas podem agir não apenas por um motivo único, mas por uma combinação de motivos, que podem variar em grau. Por exemplo, um aluno pode estar motivado intrinsecamente por certa disciplina ou atividade porque tem interesse pessoal, sente prazer. Entretanto, esse mesmo aluno poderá se dedicar também porque quer ter nota alta ou para agradar aos pais. A intensidade de cada tipo motivacional pode ser semelhante ou variar, com seus respectivos efeitos sobre o comportamento.

Para se entender melhor a multidimensionalidade da motivação, Pintrich (2003), relatou que entre as diferentes questões que têm norteado os teóricos, uma tem recebido particular atenção: “o quê motiva os alunos na sala de aula?” A seguir, o autor descreveu cinco famílias de construtos sócio-cognitivos: autoeficácia adaptadora e percepções de competência; atribuições adaptadoras e crenças de controle; altos níveis de interesse e de motivação intrínseca; altos níveis de valorização e, por último, metas. Este conceito inclui tanto as metas de realização como metas de vida e metas sociais.

Em relação a esses construtos motivacionais, Eccles e Wigfield (2002) dividiram os modelos teóricos que os exploraram em dois grupos. O primeiro se refere aos motivos pelos quais os estudantes se interessam e se mantêm em determinadas tarefas. Formam esse grupo a TAD, a Teoria do Interesse e a Teoria de Metas de Realização. O outro grupo é das teorias que dão ênfase às expectativas dos estudantes, como a Teoria da Autoeficácia, a Teoria das Atribuições Causais e a Teoria Expectativa e Valor. Schunk *et al.* (2014), entre outros, apresentaram uma descrição mais detalhada de cada um desses modelos teóricos.

Na literatura (por ex., SCHUNK, DiBENEDETTO, 2020; ZIMMERMAN, 2000, 2002), tem sido demonstrado que a autorregulação da aprendizagem orienta os alunos em relação à escolha de estratégias e que a motivação desempenha um importante papel nesse processo autorregulatório. Na presente pesquisa, foram adotadas como referenciais a Autoeficácia e a TAD, que serão apresentadas a seguir.

2.4 AUTOEFICÁCIA E AUTORREGULAÇÃO

A autoeficácia foi definida por Bandura (1997, p. 3), como “crenças das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho”. Isto é, a partir das crenças em relação às suas capacidades, os indivíduos desempenham ações que possibilitem o alcance de determinados objetivos.

Para Bandura (1997), as crenças de autoeficácia são a base da agência humana, pois o indivíduo se torna agente dos próprios processos mesmo diante dos desafios e dificuldades da vida; por outro lado, se ele duvidar da sua capacidade de desenvolver ações que os levariam para o resultado final almejado, poderá acreditar que algumas coisas são mais difíceis do que realmente são e terão tendência a desistir ao invés de persistir. Portanto, as crenças pessoais é o mais central entre os mecanismos da agência pessoal, pois são relacionadas à capacidade de exercer controle sobre os eventos ambientais ou do próprio funcionamento humano.

Para o mesmo ator, a autoeficácia deve ser considerada a partir de vários aspectos: nível, generalização, intensidade, extensão e o momento em que deve ser avaliado pelo indivíduo. O nível de autoeficácia está relacionado com a avaliação que o indivíduo realiza em relação à dificuldade da tarefa, ou seja, tarefas avaliadas por serem mais fáceis não exigirão níveis elevados de autoeficácia, ao contrário das tarefas mais difíceis que demandarão níveis mais elevados de autoeficácia e persistência. A generalização, segundo aspecto, diz respeito à possibilidade de transferir a autoeficácia de uma área para a outra, como por exemplo: um aluno com autoeficácia elevada para a disciplina de português poderá transferir também para a disciplina de história, o contrário também deve ser considerado caso a autoeficácia dos alunos seja baixa.

A intensidade, outro fator a ser considerado na autoeficácia, consiste no julgamento que a pessoa realiza quanto ao grau de certeza que tem de sua capacidade para executar certa ação. Em questionários, é feita a pergunta: *em que medida você se julga capaz de executar determinada atividade?* Pelo componente de extensão, autoeficácia não consiste em algo genérico, como o autoconceito, mas é um construto que sempre tem referência a uma área ou ação bem específica. O último fator explorado pelo autor é o momento, que diz respeito ao julgamento de

autoeficácia, especificamente relacionado com funcionamento no futuro, ou seja, em relação a uma ação a ser realizada. De acordo com Bandura (1997), essa propriedade está associada ao papel causal dos julgamentos de autoeficácia sobre a motivação acadêmica.

2.4.1 Autoeficácia e Crenças Relacionadas

Existem alguns construtos que estão relacionados com as crenças de autoeficácia, mas são distintos conceitualmente, como as expectativas de resultados, autoconceito e expectativas de controle. Expectativa de resultado diz respeito à crença de que determinadas ações levarão a resultados almejados, como neste exemplo: um aluno pode acreditar que atingirá bons produtos de aprendizagem e notas altas se utilizar boas estratégias de aprendizagem. Enquanto que a autoeficácia se refere às crenças em relação às capacidades de organizar e executar ações que visam o alcance dos objetivos. No caso do exemplo anterior, a autoeficácia refere-se ao uso das estratégias pelo aluno (BANDURA, 1997).

O autoconceito, outro construto intimamente relacionado com a autoeficácia, é a percepção mais global do aluno em relação a si mesmo, como no exemplo de um aluno que pode considerar-se bom em determinadas disciplinas e não tão bom em outras. Já a autoeficácia difere desse construto por ter um objeto mais específico, consistindo de crenças nas próprias capacidades de exercer determinadas ações. A autoestima inclui a reação emocional do aluno sobre seu autoconceito. Nesse sentido, se um aluno tiver um autoconceito positivo de que é sociável e apreciar/valorizar essa qualidade pessoal, aí temos autoestima. Entretanto, Bandura (1997) analisou a possibilidade de o aluno possuir autoeficácia robusta sobre sua capacidade de executar certa ação e não ter autoestima condizente, ou o contrário, como nestes exemplos: um aluno percebe-se capaz de lidar com diferentes problemas matemáticos, mas não gosta desta sua capacidade; ou, ao contrário, valoriza a capacidade para lidar com problemas matemáticos, mas não se considera capaz.

Por fim, a autoeficácia difere também da expectativa de controle. Essa diz respeito à expectativa de que um resultado final é resultado da própria ação ou de forças externas. Aí é considerado se o *locus* de controle é interno (a pessoa percebe que os resultados vieram de seus próprios comportamentos) ou externo (os

resultados foram causados por forças externas).

2.4.2 Fontes da Autoeficácia

Bandura (1997) defendeu que as crenças de autoeficácia são formadas a partir de quatro fontes, que são as experiências de domínio, experiências vicárias, persuasão verbal e estados somáticos e emocionais. A experiência de domínio ou de êxito, primeira das quatro fontes, é a mais crucial, e diz respeito à interpretação de comportamentos anteriores do indivíduo. Os indivíduos interpretam os resultados de seus atos e usam essas interpretações para o desenvolvimento de crenças acerca da sua capacidade de participar de tarefas seguintes. Os resultados considerados como bem sucedidos alimentam a autoeficácia, enquanto que os resultados interpretados como fracasso diminuem a sua crença. Todavia, as experiências de domínio são somente dados ou informações, porém, seu efeito sobre o desenvolvimento da autoeficácia depende de como são processadas cognitivamente. Por causa dessa interpretação, pode ocorrer que alguns indivíduos, mesmo após alcançar os objetivos almejados, persistem em duvidar da sua eficácia para aplicar o esforço necessário em novas tarefas.

Além disso, ainda de acordo com Bandura (1997), a autoeficácia não será alimentada quando um aluno julgar que o sucesso foi alcançado de maneira fácil. Por outro lado, os alunos passam a crer na própria capacidade de execução de tarefas consideradas difíceis quando tiverem alcançado êxito em atividades similares, avaliando-as que foram superadas com seu esforço. Nesse sentido, é a superação de obstáculos a partir do esforço que promove no aprendiz um senso de resiliência e de eficácia. É necessário considerar ainda que o aumento das crenças de autoeficácia depende, além da interpretação das experiências anteriores, do tipo das demandas e do grau de dificuldade da nova tarefa a ser realizada, da quantidade de apoio externo e da quantidade de esforço previsto.

A segunda fonte da autoeficácia é chamada experiência vicária, isto é, as pessoas formam a sua crença de autoeficácia através de observações de outras pessoas na realização de tarefas. As pessoas costumam poder utilizar essa fonte quando não estão seguras a respeito das suas próprias capacidades, ou quando possuem pouca experiência anterior. Os indivíduos que têm as suas autoeficácias elevadas aumentam ainda mais as mesmas quando os modelos lhe

ensinam coisas melhores. Para que a experiência vicária tenha efeito, o observador deve encontrar semelhanças nos modelos que eleger para observar e aprender. Entretanto, quando as pessoas consideram diferentes os modelos, a influência vicária é diminuída.

A terceira fonte da autoeficácia é a persuasão social, pela qual os indivíduos criam suas crenças de autoeficácia a partir de julgamentos verbais emitidos pelos outros. Sendo assim, as persuasões positivas empoderam e as negativas podem diminuir a autoeficácia. Pajares e Olaz (2008) destacam ser mais difícil encorajar as crenças através de avaliações positivas do que enfraquecê-las com avaliações negativas.

No âmbito escolar, os alunos podem ser influenciados por seus professores, que podem utilizar a persuasão social, como incentivo em relação ao sucesso nas atividades, através de palavras de apoio ou de comentários que favoreçam as crenças de eficácia dos mesmos, assim como pelo planejamento de atividades a serem realizadas pelos estudantes que sejam passíveis de realização. O estudante acreditará que poderá realizar seu trabalho ou atingir objetivos, através da persuasão social do professor, bem como de seus pais ou gestores (AZZI *et al.*, 2014).

A quarta e última fonte da autoeficácia são os estados somáticos e emocionais, isto é, os estados fisiológicos e emocionais de humor, estresse, ansiedade, entre outros, também afetam a construção da autoeficácia, por serem pistas acerca da previsão de sucesso ou fracasso de uma tarefa. Os estados fisiológicos e emocionais interferem na autoeficácia de um aluno pelo fato de afetarem diretamente o julgamento acerca da sua própria capacidade de realização de determinada tarefa. Sendo assim, os pensamentos negativos a respeito da capacidade que uma pessoa tem para realizar uma determinada tarefa tendem a reduzir as percepções de autoeficácia, causando um desempenho inadequado. Assim, a promoção de bem-estar emocional na escola ou a redução dos estados emocionais negativos favorecerão as crenças de autoeficácia.

2.4.3 Crenças de Autoeficácia e Motivação

Schunk e Pajares (2004) observaram que Bandura, quando introduziu o conceito de autoeficácia, nos anos 1970, não imaginou que, em diversas

áreas do funcionamento humano, o seu construto se tornaria um dos mais pesquisados. Pois, a autoeficácia tem sido abordada de diferentes formas nas pesquisas: em indivíduos distintos (adultos, adolescentes e crianças); em níveis evolutivos (alunos com dificuldades de aprendizagem, dotados ou aprendizes normais); em diferentes contextos (educação, saúde, negócios etc.) ou até mesmo em diferentes culturas, ocidentais e orientais. Uma das influências mais importantes da autoeficácia é sobre motivação, que é fator crucial para as aprendizagens escolares.

De acordo com Bandura (1997), as crenças de autoeficácia em relação às próprias habilidades desempenham o papel de influenciar a motivação e a persistência necessárias para o desempenho acadêmico. Primeiro, porque, na medida em que se julgam capazes, os estudantes estabelecerão objetivos mais elevados e escolhem tarefas desafiadoras, ao contrário dos que duvidam de suas capacidades de ação, que rebaixarão os níveis de seus objetivos e escolherão somente tarefas que sejam fáceis. Em segundo lugar, as crenças de autoeficácia são previstas a partir de duas medidas do esforço dos alunos: taxa de desempenho em tarefas e investimento de energia, o que foi comprovado por muitas pesquisas (ver, por ex., estudos relatados por Zimmerman, 2000).

Além disso, a diminuição do estresse, da depressão e da ansiedade podem ser consequência das crenças dos alunos acerca da sua própria eficácia para gerenciar as tarefas acadêmicas (Bandura, 1997). Contudo, vale ressaltar que, apoiado em Rotter e Seligman, Bandura (1997) defendeu que para a motivação, além da autoeficácia, a pessoa deve também ter expectativas positivas de resultados. Pois, segundo o autor, caso forem negativas essas expectativas, ao mesmo tempo em que também for reduzida a autoeficácia, o resultado será a desmotivação.

Entretanto, Bandura (1997) ainda observou que, embora a motivação das pessoas seja baseada mais no que elas acreditam do que realmente são capazes de realizar, mesmo elevado grau de confiança não garante o engajamento nas atividades, se faltarem os conhecimentos e habilidades necessárias. Além disso, as crenças de autoeficácia não são a única fonte de motivação, pois, ainda de acordo com o mesmo autor, pessoas autoeficazes também podem decidir não se comportar conforme as suas crenças se não tiverem outros incentivos ou se se sentirem impedidas por limitações, que podem ser reais

ou imaginárias. Autoeficácia não pode faltar nunca, mas só ela não basta para o engajamento.

Zimmerman (2013) havia colocado que autoeficácia é uma das crenças motivacionais necessárias para a aprendizagem autorregulada. Mais especificamente, Zimmerman (2000) já havia proposto que as crenças de autoeficácia também desempenham um papel motivacional em relação ao uso de estratégias de aprendizagem, que fazem parte da autorregulação. Em apoio, relatou o resultado de um estudo (Zimmerman, Martinez-Pons, 1990) realizado com alunos de quinta, oitava e décima séries e que apontou para a existência de uma relação substancial (16% a 18% da variância partilhada) entre crenças de eficácia e uso de estratégia nos três níveis de escolaridade. Na sequência, será examinada a literatura mais recente sobre a relação das crenças de autoeficácia com uso da estratégia de gerenciamento do tempo, bem como com a procrastinação.

2.4.4 Revisão de Literatura Sobre Autoeficácia, Gerenciamento do Tempo e Procrastinação

Em suas revisões de literatura sobre autoeficácia, Honicke e Broadbent (2016) e Wolters e Brady (2020) concluíram que a autoeficácia aparece como uma variável motivacional importante para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada e, em particular, para a estratégia de gerenciamento do tempo. Com base em diversas pesquisas, os autores constataram que a autoeficácia influencia o desenvolvimento acadêmico, mas com vários fatores moderadores e mediadores, como as estratégias de aprendizagem autorregulatórias, a personalidade do estudante e o seu desempenho anterior. Já antes, Usher e Pajares (2008) apontaram que as crenças dos estudantes em suas capacidades de autorregulação, específicas de domínio, têm relação positiva com a autoeficácia, orientação à meta tarefa e ao desempenho final. Recentemente, Schunk e DiBenedetto (2020) também defenderam que a avaliação da autoeficácia seja relacionada especificamente para a aprendizagem autorregulada.

O construto de interesse da presente revisão de literatura são as crenças de autoeficácia relacionadas com a capacidade de autorregulação em relação com uma estratégia específica, que é a gestão do tempo e a procrastinação. A procrastinação é aqui compreendida como falha em uma estratégia de

autorregulação. A partir desta delimitação do objeto de autoeficácia, atende-se à dimensão de que a autoeficácia tem referência a uma ação específica e assim as avaliações devem assegurar essa condição (BANDURA, 1997). Na sequência, será exposta uma breve revisão de literatura, organizada cronologicamente, sendo, por primeiro, apresentadas as pesquisas realizadas no panorama internacional e, posteriormente, as realizadas no contexto nacional.

2.4.4.1 Panorama internacional

Embora as técnicas da revisão e de metaanálise tenham sido utilizadas com certa frequência, com vantagens específicas (ALEXANDER, 2020), optou-se, no presente caso, pela tradicional revisão narrativa, não menos frequente em publicações, pela qual o revisor ou revisora tem a liberdade de construir o próprio roteiro de publicações sobre o tópico (RICHARDSON, 2017). Neste caso, a base inicial para os relatos são as citações e referências em artigos clássicos e mais recentes sobre o objeto de estudo.

Nesta revisão, as crenças de eficácia em relação à capacidade autorregulatória associada com a procrastinação são os construtos de interesse. Em seu estudo de meta análise, Steel (2007), com base em 691 correlações identificadas em pesquisas, descobriu que a autoeficácia compartilhava uma relação negativa com a procrastinação (média de $r = -0,38$). Comparados os efeitos de baixa autoeficácia e o de baixa autoestima, o autor concluiu existir maior relação negativa da autoeficácia com a procrastinação e, além disso, baixos níveis de autoeficácia estão relacionados com medo do fracasso. Portanto, por essa meta análise, há fortes indicadores de que a autoeficácia está associada a uma menor procrastinação.

Klassen *et al.* (2008) realizaram dois estudos sobre a procrastinação acadêmica entre alunos de graduação. No primeiro estudo, tiveram como objetivo explorar os preditores de procrastinação e as relações entre procrastinação, autorregulação e autoeficácia acadêmica, autoestima e autoeficácia para a autorregulação.

Como instrumento, para avaliar a autorregulação e a autoeficácia acadêmica dos estudantes os autores utilizaram dois componentes de uma escala de estratégias motivacionais para a aprendizagem, o *Motivated Strategies for*

Learning Questionnaire – MSLQ (Pintrich *et al.* 1993). Klassen *et al.* (2008) também avaliaram a média geral de notas obtidas anteriormente, procrastinação e autoestima dos estudantes.

Dentre os resultados deste primeiro estudo, destacamos: o valor de correlação entre a medida de autoeficácia para autorregulação e a de procrastinação foi negativa, de -0,59, em nível significativo. Além disso, aplicadas análises de regressão, em que entraram todas as variáveis acima relatadas, a autoeficácia para a autorregulação foi o indicador individual mais forte de procrastinação ($b = -0,52$, $p < 0,001$). Isto significa que autoeficácia para autorregulação é forte preditora negativa de procrastinação. Na medida em que os estudantes tiverem crenças mais robustas para autorregulação, haverá menos probabilidade de se deixarem levar por fatores de distração que causariam procrastinação.

Em seu segundo estudo, Klassen *et al.* (2008) analisaram as características acadêmicas e de motivação dos estudantes de graduação mais influenciados negativamente pela procrastinação. A autoeficácia foi avaliada a partir de duas vertentes: a primeira verificou a validade das duas formas de procrastinação comportamental e a segunda procurou identificar a maneira como os alunos procrastinadores classificam a sua autoeficácia para a autorregulação. Entre os resultados, grande parte dos alunos, cerca de 89%, relataram procrastinar em mais de uma hora por dia, tendo as análises de regressão e os valores de correlação negativa similar aos do primeiro estudo.

De acordo com os resultados dos dois estudos de Klassen *et al.* (2008), os alunos influenciados negativamente pela procrastinação, além de dedicar maior parte do seu tempo com tarefas menos produtivas e mais atraentes, adiam o início das atividades acadêmicas de longo prazo. Portanto, os alunos procrastinadores negativos desenvolvem dificuldades em se organizar para cumprir objetivos de curto prazo, bem como na elaboração de estratégias que visem o alcance de objetivos em longo prazo. Em contrapartida, nenhum dos estudos relacionou a autoeficácia para a autorregulação com a procrastinação, porém, as ligações entre os dois construtos foram bem claras e conceituais.

Portanto, Klassen *et al.* (2008) destacaram o importante papel desempenhado pela autoeficácia para a autorregulação para a compreensão procrastinação e mostraram como os estudantes menos afetados pela procrastinação diferem daqueles mais afetados negativamente por esse fenômeno.

Além disso, a autoeficácia para a autorregulação foi significativamente maior para os discentes que perceberam ser menos afetados negativamente pela procrastinação. Os autores também apontaram que os dois estudos demonstraram que, em relação a outras variáveis de motivação como a autoestima, autoeficácia acadêmica e autorregulação, a autoeficácia para a autorregulação é um forte preditor negativo da tendência de procrastinar.

Por fim, Klassen *et al.* (2008) propuseram que os professores, a partir do atendimento às fontes de autoeficácia e do incentivo aos seus alunos em relação às construções de estratégias cognitivas e metacognitivas, podem ser os responsáveis por resolver o problema dos alunos que desenvolvem a procrastinação acadêmica negativa. Outro ponto apresentado pelos autores está relacionado com o treinamento da estratégia metacognitiva como uma forma de auxiliar os estudantes a gerenciar o aumento da sua autoeficácia para a autorregulação. Entretanto, as experiências repetidas de sucesso também desempenham grande influência a partir do incentivo dos docentes em relação aos resultados positivos dos alunos gerados por meio do uso bem sucedido de estratégias.

Entre os estudos sobre esse tópico, o de Bembenutty (2009) possui a particularidade que diz respeito às associações entre as crenças de autoeficácia, gerenciamento do tempo e o adiamento acadêmico de gratificação, entre estudantes universitários com habilidades falhas no estudo. O autor buscou investigar como a vontade de adiar a gratificação acadêmica está associada ao uso de estratégias de aprendizagem para o desempenho acadêmico e às crenças de auteficácia.

Bembenutty (2009), com base em estudos diversos, constatou que estudantes com boas habilidades de estudo utilizam estratégias eficazes de aprendizagem, possuem elevadas crenças de autoeficácia, se dedicam na organização do tempo e adiam a gratificação. Em contrapartida, alunos com habilidades menos desenvolvidas em relação às estratégias de aprendizagem serão propensos a não gerenciarem adequadamente o tempo e também não estarão dispostos a adiarem a gratificação. O significado do adiamento da gratificação em relação com a procrastinação é melhor compreendido, por exemplo, pelas conclusões de Eckert *et al.* (2016) de que estudantes procrastinam as tarefas porque são absorvidos por atividades prazerosas do momento, como: ver televisão, dormir, ficar no celular, dentre outras. Em outras palavras, alunos que optam por não adiar a gratificação estarão mais propensos a procrastinar suas atividades de

aprendizagem.

Bembenutty (2009) obteve como resultado de que o único preditor significativo do desempenho final foram as crenças de autoeficácia dos alunos. Além disso, os escores em autoeficácia apareceram com valores positivos de predição sobre o adiamento de gratificação e gerenciamento do tempo. Assim, a autoeficácia contribuiu para que o adiamento acadêmico da gratificação tivesse efeito positivo na gestão do tempo.

Strunk e Steel (2011) em seu estudo tiveram como objetivo examinar as contribuições relativas da autorregulação, autoeficácia e a procrastinação acadêmica. Para tanto, da mesma forma como os estudos de Klassen *et al.* (2008) e Klassen *et al.* (2010), avaliaram a relação entre a autorregulação e a autoeficácia, porém, consideram procrastinação como estratégia prejudicial. O estudo foi realizado com uma amostra de estudantes universitários americanos a partir de uma [escala](#) aplicada de maneira presencial e online, que foram constituídos por itens correspondentes a cada um dos construtos anteriormente citados. Para avaliar o valor de predição de cada construto, os autores utilizaram uma análise de regressão hierárquica.

Os resultados apontaram para a autoeficácia como um preditor estaticamente significativo para a procrastinação. Entretanto, para que o poder de predição da autoeficácia fosse completamente estabelecido, a autorregulação apareceu como um fator contribuinte. Strunk e Steel (2011) concluíram que, quando mediada pela autorregulação, a autoeficácia tem valor de predição significativo sobre a procrastinação. Em contrapartida, o estudo também evidenciou a autorregulação e a decisão de autoprejudicar-se são preditores da procrastinação de maneira independente.

Estudos como os de Klassen *et al.* (2010), Balkis (2011), Park e Sperling (2012) e Zhang *et al.* (2018) concluíram em comum que a autoeficácia acadêmica para autorregulação foi um forte preditor negativo de procrastinação, bem como os seus efeitos em outras variáveis. Além disso, Corkin, Yu e Lindt (2011) constataram uma correlação positiva entre a autoeficácia e as estratégias cognitivas e metacognitivas, enquanto que estudantes com autoeficácia mais frágil eram mais propensos a relatar a procrastinação.

Em seu estudo com universitários, Wäschle *et al.* (2014) adotaram um delineamento para evidenciar novas relações entre autoeficácia e

procrastinação, mau desempenho acadêmico e as fontes de autoeficácia. Os autores buscavam compreender se os estudantes que realizavam procrastinação ainda seriam capazes de regular-se quando perceberem falta de consecução dos objetivos de aprendizagem e se eles continuariam procrastinando mesmo após essa percepção de baixo rendimento. Os resultados demonstraram correlação negativa entre autoeficácia e procrastinação, bem como entre procrastinação e o uso de estratégias cognitivas. Os autores identificaram ainda que os estudantes tinham menos tendência de avaliar a realização dos seus objetivos pessoais quando procrastinavam. Da mesma forma, quanto menos os alunos avaliavam os seus objetivos de aprendizagem, mais eles adiavam também as suas tarefas.

Ainda os mesmos autores constataram que quanto mais forte era a autoeficácia os estudantes relatavam uso mais frequente de estratégias cognitivas e, além disso, era mais positiva a avaliação do cumprimento de suas metas pessoais. Portanto, a avaliação positiva desse resultado estava associada a um sentimento mais elevado de autoeficácia, numa semana seguinte. Interessante colocar em destaque o círculo vicioso que os dados proporcionaram: a autoeficácia apareceu reduzida depois que os estudantes constataram baixo rendimento, já causado pela procrastinação anterior. Daí, por conta da baixa autoeficácia, eles deixaram de adotar, nas tarefas seguintes, boas estratégias, o que causou novamente procrastinação. Isto é, a diminuição da autoeficácia inicial foi causada pela falta de experiências de êxito, sendo esta falha produzida pela procrastinação. Em conclusão, Wäschle *et al.* (2014) propuseram que o favorecimento das crenças de autoeficácia para autorregulação é um procedimento altamente promissor para se conseguir a redução da procrastinação.

O estudo recente de Liu *et al.* (2020) pretendeu avaliar a autoeficácia para aprender, para fazer pesquisas e fazer aplicações sociais dos conhecimentos, em estudantes de pós-graduação. Analisaram também o grau de autocontrole para o estabelecimento de metas de longo e curto prazo e em outras atividades acadêmicas. Os resultados apontaram para a correlação negativa da autoeficácia com a procrastinação, bem como para o papel desempenhado pelo autocontrole como mediador entre a autoeficácia acadêmica e a procrastinação.

Liu *et al.* (2020) afirmam que, apesar de vários estudos desenvolvidos com estudantes universitários associados com o gerenciamento do tempo, poucos deles incluem os fatores motivacionais, estratégicos ou até mesmo

outros fatores responsáveis por desempenhar o papel de sucesso acadêmico. Outro fator argumentado pelos autores é que as pesquisas deveriam estabelecer de uma maneira melhor como as crenças e atitudes motivacionais dos alunos estão relacionadas com o gerenciamento do tempo. Ou seja, o aumento da autoeficácia dos alunos para o aprendizado pode ser influenciado por suas percepções em relação à quantidade de tempo disponível e o uso das estratégias eficazes para planejar e monitorar o tempo. Desse modo, os discentes capazes de gerenciar corretamente o seu tempo podem dedicar suficientemente o seu esforço para a tarefa acadêmica e ainda continuar com seus objetivos pessoais.

Em síntese, os estudos dessa revisão narrativa da literatura internacional sobre a autoeficácia demonstraram sua importância para a aprendizagem autorregulada e, em particular, para se evitar procrastinação. Baixos níveis de autoeficácia têm efeito negativo sobre a utilização de estratégias eficazes, o que, conseqüentemente, leva os alunos a adiarem o cumprimento das suas tarefas acadêmicas, comprometendo o bom aprendizado.

2.4.4.2 Panorama nacional

Para um relato do que foi produzido em âmbito nacional sobre o mesmo tema, a proposta inicial era de realizar uma revisão sistemática de literatura de artigos científicos, ou seja, excluindo teses, dissertações e capítulos de livro. Foram filtradas apenas as publicações dos últimos dez anos. Para a busca de artigos foram utilizados dois bancos de dados: o *Scientific Library On Line (SciELO)* e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (Capes/MEC). Os descritores utilizados para a busca foram: autoeficácia e procrastinação; autoeficácia e gerenciamento do tempo. Pela busca nas duas bases encontraram-se doze artigos relacionados com autoeficácia, porém, nenhum especificamente sob os dois termos-chave - autoeficácia e procrastinação; e autoeficácia e gerenciamento do tempo. Isto é, não foi possível prosseguir com a pretendida revisão sistemática em âmbito nacional com base nos descritores propostos.

Duas publicações foram encontradas em outra busca, ambas de revisão da literatura, mas sem nenhuma contribuição para o presente foco, respectivamente, de Correia e Moura Júnior (2017) e de Pereira e Ramos (2021).

Correia e Moura Júnior (2017) realizaram um estudo de revisão de literatura referente ao período de 2005-2015, relacionando a procrastinação e a aprendizagem como dois fenômenos interrelacionados. Identificaram-se três categorias que envolviam os construtos de aprendizagem e procrastinação: autoeficácia, autorregulação e o papel das emoções e dos valores dos indivíduos. Além do uso de ferramentas que auxiliam na diminuição da procrastinação em ambientes de aprendizagem, os autores também relataram, resumidamente, tres estudos no exterior, examinados neste trabalho (CORKIN *et al.*, 2011; KATZ *et al.*, 2014; WÄSCHLE *et al.*, 2014).

Pereira e Ramos (2021) realizaram uma revisão da literatura sobre a procrastinação acadêmica em universitários no período de 2008 a 2017, a partir de três bases de dados: *SciElo*, *BvSalud* e *BvsPsi*; com os descritores “procrastinação”, “universitários”, “procrastinação acadêmica” e com seus correlatos em inglês e espanhol. As autoras identificaram 11 artigos, mas apenas um relacionado com a autoeficácia, porém, avaliada em relação com a autorregulação da aprendizagem, o de Furlan (2013). Pereira e Ramos (2021) procuraram realizar um levantamento de pesquisas que abordassem os fatores contribuintes para a procrastinação em universitários e destacaram que o ingresso dos estudantes no ensino superior requer uma configuração na sua vida social e acadêmica, implicando em mudanças em diversos âmbitos da sua vida. Desse modo, com intenção de solucionar as novas situações, os discentes utilizam algumas estratégias, dentre elas as procrastinatórias como um efeito negativo no processo de aprendizagem, causando a má qualidade dos trabalhos e o baixo desempenho acadêmico.

As autoras encontraram um número significativo de pesquisas que relacionaram a procrastinação com a autorregulação da aprendizagem, o uso de estratégias utilizadas por discentes não procrastinadores e procrastinadores. Entretanto, perceberam que ainda são escassas as pesquisas brasileiras relacionadas com os preditores da procrastinação acadêmica, pois encontraram um único instrumento validado por Gouveia *et al.* (2014): “Escala de Procrastinação Ativa”. Com isso, as autoras notaram a existência de poucas pesquisas nacionais que investiguem a procrastinação de maneira sistematizada.

Em outro estudo nacional, de laochite *et al.* (2016), que era de revisão das publicações em periódicos brasileiros sobre autoeficácia, tampouco apareceu pesquisa que tenha considerado a associação entre a autoeficácia e a

procrastinação, ou com regulação do tempo.

Entretanto, merecem serem relatados dois estudos brasileiros recentes que examinaram as relações entre autoeficácia e procrastinação: o de Pinheiro (2021) e o de Fior *et al.* (2022). Pinheiro (2021) teve por objetivo quantificar as relações entre a procrastinação passiva, ativa e não-procrastinação com perfeccionismo e com as crenças de autoeficácia em universitários. Além dos resultados relacionados com o perfeccionismo, as medidas de crenças de autoeficácia apresentaram correlação positiva e de magnitude moderada com a não-procrastinação, correlação positiva e de baixa magnitude com a procrastinação ativa ou racional e correlação negativa e de magnitude moderada com a procrastinação passiva ou irracional. Por fim, a autora concluiu que, quando comparadas com a procrastinação passiva, as crenças de autoeficácia foram associadas de maneira diferente em relação à procrastinação ativa e a não-procrastinação. A procrastinação passiva ou irracional foi associada com baixas crenças de autoeficácia para as atividades acadêmicas. Desse modo, a associação das crenças de autoeficácia com a procrastinação ativa e a não-procrastinação oferece mais confiança aos estudantes em relação à execução das atividades.

Fior *et al.* (2022b), em um estudo correlacional, focalizaram precisamente a relação entre a autoeficácia e procrastinação em estudantes universitários. O estudo foi realizado com estudantes matriculados em cursos de graduação distintos, de universidades públicas e privadas. As autoras concluíram pela a incidência da procrastinação entre os estudantes para o estudo diário e para o estudo para provas. Surgiram correlações negativas moderadas entre os escores em autoeficácia e procrastinação.

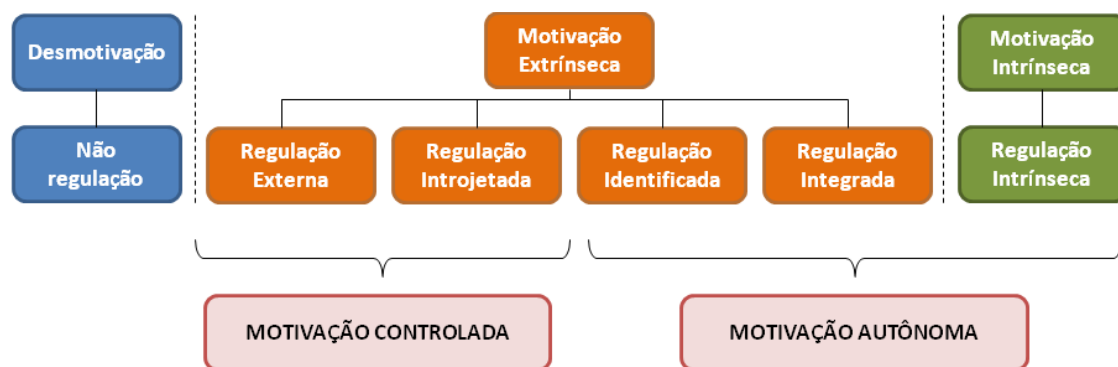
Como consequência, dada a relativa escassez de pesquisas nacionais que examinaram a relação entre a procrastinação, autorregulação e autoeficácia, o presente estudo tem por objetivo trazer uma contribuição nessa área no contexto nacional. No conjunto, os dados de pesquisas nacionais e internacionais apontam para a importância da autoeficácia para a aprendizagem autorregulada e, em particular, para evitar a procrastinação passiva ou irracional, que é prejudicial para o bom aprendizado, bem como para a utilização de estratégias eficazes que contribuem para o cumprimento das tarefas. No próximo capítulo será apresentada a motivação à luz da TAD e a sua relação com a procrastinação entre os estudantes.

2.5 A MOTIVAÇÃO À LUZ DA TAD

Por ser uma macroteoria da motivação humana, em sua versão mais recente (RYAN, DECI, 2017), a TAD compreende seis miniteorias: (a) Teoria da Avaliação Cognitiva, que enfatiza a oferta de recompensas externas e sua relação com a motivação intrínseca; (b) Teoria da Integração Organísmica, que propõe que as regulações externas podem ser transformadas em internas, podendo gerar uma motivação autorregulada; (c) Teoria das Orientações de Causalidade, que se refere às orientações persistentes da personalidade e sua influência sobre a qualidade da motivação dos indivíduos; (d) Teoria das Necessidades Básicas, que propõe três necessidades psicológicas cruciais para o desenvolvimento da motivação autônoma, e que são: a experiência de competência, de relacionamento e de autonomia; (e) a Teoria do conteúdo de metas motivacionais, como aspirações e metas de vida; e, por fim, (f) Teoria da motivação em relacionamentos, que focaliza aspectos do self em relacionamentos interpessoais próximos. Para atender os objetivos do presente estudo, serão expostos, em síntese, alguns componentes críticos da teoria que estão mais detalhados na miniteoria da integração organísmica e na miniteoria das necessidades psicológicas básicas.

De acordo com Ryan e Deci (2017; 2020), na TAD a motivação é proposta como multidimensional, ou seja, distribui-se por diferentes regulações que caem ao longo de um *continuum* de autodeterminação. Em outras palavras, baseada em diferentes níveis de regulação, a motivação varia qualitativamente com mais possibilidades, superando a dicotomia de motivação intrínseca e extrínseca, se estendendo sobre um *continuum* de autorregulação, conforme apresentado na Figura 3. Desse modo, a motivação se baseia em razões diferentes que orientam a ação dos indivíduos e que correspondem às formas de regulação do comportamento. A seguir será descrito cada um dos itens desse *continuum*.

Figura 3 - Pontos do *continuum* da autorregulação



Fonte: Ryan e Deci (2017; 2020)

De acordo com a teoria, a primeira possibilidade é a desmotivação diante de uma tarefa. Um estudante se encontra nessa condição quando não tem nenhuma intenção de agir ao encontro do seu aprendizado, não sendo, portanto, regulado. A primeira forma de motivação é a extrínseca, que se verifica em comportamentos realizados como instrumentos para conseguir algo, mas que é separado do conteúdo da própria atividade. Entretanto, motivação extrínseca não é mais tida como conceito homogêneo, mas abarca quatro tipos: por regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada.

A regulação externa é caracterizada por comportamentos realizados a partir de influências externas que podem ser recompensas ou punições que servem como forma de motivação não autônoma, por exemplo, o aluno realiza determinada tarefa apenas para obter nota. Na regulação introjetada o comportamento é impulsionado pelas recompensas internas de autoestima e pelo desejo de evitar a culpa pelo fracasso. Nesse sentido, a autoestima do aluno depende dos resultados acadêmicos, ou seja, há o envolvimento do ego. Apesar de ser considerada com certo grau de pressão psicológica, na regulação introjetada a razão para agir está parcialmente internalizada. Ryan e Deci (2017; 2020) denominam essas duas modalidades de regulação como motivação controlada.

Ainda na motivação extrínseca, mas fora da barreira da motivação controlada, encontra-se a regulação identificada, integrada e, por último, a motivação intrínseca. Na regulação identificada, o indivíduo se identifica com o valor de determinada atividade e age com disposição, ou seja, ele considera determinada tarefa como sendo significativa para os seus interesses pessoais ou da sua formação. A quarta e última da motivação extrínseca é a regulação integrada; nela, além de identificar os valores de determinada atividade acadêmica, o aluno os

reconhece juntamente com outros valores e interesses fundamentais à sua formação.

Por fim, temos a motivação intrínseca, considerada como a forma mais autorregulada. Nela as atividades são realizadas pelo próprio interesse e prazer do indivíduo, ou seja, os comportamentos não dependem de incentivos externos. Ela fornece condições para que aluno se envolva na realização de tarefas escolares, otimizando o seu desempenho. Tanto a regulação identificada, a regulação integrada da motivação extrínseca quanto a motivação intrínseca fazem parte do grupo que os autores determinaram como motivação autônoma. Ou seja, as pessoas terão interiorizado o valor de determinada atividade e a realizam por vontade própria, pois sabem da importância e da contribuição que ela trará para o seu aprendizado.

Em suma, Ryan e Deci (2017; 2020) defendem ser necessário considerar dois tipos de motivação, a autônoma e a controlada. A motivação controlada engloba os escores a partir de duas formas de motivação extrínseca: a motivação por regulação externa e por regulação introjetada. Enquanto que a motivação autônoma compreende tanto os escores de motivação intrínseca quanto dos tipos de motivação extrínseca identificada e integrada. As formas mais autônomas de motivação levam a um envolvimento aprimorado, melhor aprendizagem e bem-estar dos alunos. Os resultados são mais pobres com a motivação controlada. Os autores apresentam vários estudos que apontam para essas relações com os resultados acadêmicos.

Na perspectiva dos autores, a vontade é a característica comum entre a motivação intrínseca e as formas mais autônomas de motivação extrínseca. Entretanto, as duas diferem pelo fato de que a motivação intrínseca é baseada no prazer e no interesse das pessoas, ou seja, os indivíduos praticam determinadas ações por serem envolventes, enquanto as motivações identificadas e integradas são baseadas no senso de valor, em outras palavras, as pessoas consideram a importância de determinadas atividades mesmo que sejam desagradáveis. Por outro lado, Ryan e Deci (2017; 2020) também reconhecem que grande parte dos comportamentos dos indivíduos são multimotivados, ou seja, as podem estar regulados, ao mesmo tempo, externamente e introjetadas, ou intrinsecamente motivadas e identificadas para determinadas ações.

Com fortes implicações na área educacional, a TAD, que estuda o

desenvolvimento humano em relação ao seu bem-estar, valorizando as capacidades motivacionais referentes ao aprendizado e o crescimento das pessoas, defende a postura das pessoas como responsáveis pelo próprio crescimento psicológico e o aprendizado. Entretanto, para que essa proatividade seja desenvolvida são necessárias algumas condições de suporte por parte do ambiente. Segundo a teoria, esse suporte consiste no atendimento de três necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento (RYAN, DECI, 2017; 2020; VANSTEENKISTE, RYAN, SOENENS, 2020).

Uma pessoa se sentirá autônoma quando se perceber como origem de seus comportamentos, isto é, quando age por iniciativa própria, de acordo com seus interesses e valores. Um indicador de autonomia é a possibilidade de escolhas. A oferta de possibilidades de escolhas pelos professores é um primeiro fator que pode alimentar o senso de autonomia e, conseqüentemente, as formas de motivação autônoma dos alunos. Pois, de acordo com a teoria, quanto mais os discentes tiverem experiências de escolhas, mais eles sentirão domínio nas atividades, com maior autonomia, resultando na elevação da motivação autônoma. Outras ações docentes também contribuem para o senso de autônoma. Apoiados em estudos realizados por Reeve, Bolt e Cai (1999) e Reeve Jang (2006), Ryan e Deci (2020, p. 6) relatam comportamentos de professores que foram identificados como de estimuladores da autonomia dos alunos:

ouvir os alunos, arranjar tempo para o trabalho independente, dar aos alunos oportunidades de falar, reconhecer a melhoria e domínio, encorajar o esforço, oferecer dicas que permitem o progresso quando os alunos parecem presos, ser responsivos a comentários e perguntas e reconhecer as perspectivas dos alunos

Em contrapartida, os mesmos autores também destacaram alguns comportamentos de professores que não alimentam a autonomia, porque são considerados como controladores: “monopolizar materiais de aprendizagem, dizer aos alunos as respostas, emitir diretrizes, usar palavras de controle, como você deve, você tem que... [...]” (RYAN; DECI, 2020, p. 6). Desta forma, os autores concluíram que a baixa motivação autônoma estava relacionada com a frustração dos alunos no atendimento da necessidade de autonomia, ao longo do ano letivo, em função das percepções de controle desempenhado pelos professores.

Portanto, os docentes são mais responsivos às perspectivas dos

alunos quando começam a estimular a autonomia dos mesmos. Além disso, eles oferecem oportunidades para que os discentes assumam as responsabilidades das iniciativas de seus trabalhos acadêmicos. Em contrapartida, os docentes controladores não oferecem resposta às perspectivas de seus alunos e, ao contrário, tendem a dirigi-los para determinadas formas de pensamentos, sentimentos e comportamentos.

Outra ação a ser desempenhada no ambiente acadêmico é o suporte à autonomia, associado à sua característica de ser um ambiente normalmente estruturado. Para expor esse conceito é importante levar em consideração a forte distinção que os autores fazem (por exemplo, MOURATIDIS *et al.*, 2021) em relação à ideia de controle e ideia de estrutura nesse contexto. A ideia de controle é aquela de pressionar os alunos a se comportarem de determinada maneira ou a realizarem determinada tarefa de forma específica, enquanto que a estrutura se refere ao estabelecimento de objetivos com embasamento em regras, exigências diversas, mas com fornecimento de *feedback* como suporte informativo. Uma importante consideração é que, segundo Ryan e Deci (2017; 2020), o aumento da motivação intrínseca e identificada, além da maior utilização das estratégias de aprendizagem autorreguladas e menor índice de ansiedade do docente, foi associado à combinação entre ambiente estruturado com elevado suporte à autonomia. Portanto, é possível concluir pela capacidade que os ambientes de sala de aula possuem para proporcionar a motivação autônoma do aluno, junto com a estruturação.

A competência, segunda das três necessidades básicas, diz respeito ao sentimento de domínio de determinada situação. Nesse caso, ambientes que proporcionam oportunidades de crescimento, com desafios em nível adequado e *feedback* positivo favorecem ao indivíduo ter maior senso de competência. O professor possui grande influência neste particular. Ryan e Deci (2017; 2020) defendem que o *feedback* aos desempenhos tenha um significado informacional, isto é, que forneça informações que ajudem a pessoa a identificar suas áreas de competência. Por outro lado, os mesmos autores fazem críticas a salas de aula que, no mundo inteiro, dão excessiva valorização a notas, o que favorece a comparação social, a orientação ao envolvimento do ego e, para muitos, a experiência de humilhação. Uma crítica incidiu especialmente sobre a premiação de alunos com as melhores notas.

O relacionamento, última das três necessidades básicas, consiste no sentimento de pertencimento ao grupo e no ambiente. Para Ryan e Deci (2017) essa necessidade será atendida quando houver a percepção de o aluno ser acolhido por professores, pais ou colegas, assim como ser objeto de cuidados e atenção. A falha dos outros em proporcionar tais experiências, com um estilo impessoal e distante, terá como consequência a infelicidade, mal-estar e obstáculo ao crescimento, causada pela sensação de exclusão social e isolamento.

Portanto, de acordo com Ryan e Deci (2017; 2020) e Vansteenkiste, Ryan e Soenens (2020), as capacidades motivacionais referentes ao aprendizado e o bem-estar dos indivíduos são prejudicados caso ocorra uma falta de atendimento de qualquer uma das três necessidades básicas. Na sequência, serão descritos alguns estudos desenvolvidos à luz da TAD.

2.5.1 Estudos Sobre Procrastinação à Luz da TAD

Em relação às últimas décadas, Ryan e Deci (2019) afirmaram que centenas de estudos comprovaram o valor prático da TAD. Como amostras, vejamos publicações como as de Ahn, Chiu e Patrick (2021), Aelterman *et al.* (2019) e Cordeiro *et al.* (2016). Entretanto, quanto ao papel da motivação autodeterminada no gerenciamento do tempo e para a prevenção da procrastinação, Katz *et al.* (2014) lamentaram a escassez de pesquisas. A partir da descoberta de que a motivação autodeterminada se encontra associada a consequências cognitivas, afetivas e comportamentais, esses autores observaram que a relativa carência desses estudos causa surpresa.

Por isso, será relatado por primeiro o estudo desses autores (Katz *et al.*, 2014), que tiveram como objetivo investigar o possível efeito da motivação autônoma na relação entre a autoeficácia e a procrastinação, isto é, pesquisaram se a motivação autônoma auxiliaria na relação de graus distintos de autoeficácia percebida. A partir dos pontos do *continuum* da autodeterminação, os estudantes foram avaliados na tarefa do cumprimento do dever de casa. A motivação autônoma, o grau de autoeficácia percebida e o quanto realizam procrastinação foram exploradas nas análises. Como resultado, a relação positiva da motivação autônoma com a autoeficácia, relação negativa da motivação autônoma com a procrastinação, e relação negativa entre a autoeficácia e a procrastinação. Um dado importante

captado pelos autores é que quando os escores de motivação autônoma eram elevados, os baixos níveis de autoeficácia não eram relacionados com a procrastinação. Desse modo, os autores concluíram que a motivação autônoma desempenha um importante papel como mediadora nas relações entre a procrastinação e a autoeficácia.

Senécal et al. (1995) em seu estudo identificaram o papel da autorregulação autônoma como um preditor de procrastinação acadêmica. A partir da aplicação de uma escala de motivação acadêmica, de procrastinação acadêmica e outras medidas que foram relacionadas ao sentimento de fracasso, os autores tiveram como resultados que os alunos com motivos extrínsecos ou desmotivados procrastinavam mais na realização de tarefas acadêmicas, em comparação com aqueles com motivos intrínsecos. Os autores concluíram que a procrastinação é um problema motivacional que deve ser levado em conta além de habilidades de gerenciamento de tempo.

Em seu estudo com universitários coreanos, Lee (2005) examinou a relação entre a procrastinação e a motivação autodeterminada, acrescentando a variável da experiência de *fluir*, como proposta por Csikszentmihalyi. Com destaque nessa emoção gratificante e considerada como um estado psicológico de melhor qualidade, a experiência de *fluir* é compatível com a motivação intrínseca, porém, nas medidas, atende aos seguintes componentes: a presença de objetivos claros; enfrentamento de desafios proporcionais à capacidade; a presença de *feedback* inequívoco; concentração na tarefa em questão; enriquecimento de si próprio; e não ver o tempo passar. Csikszentmihalyi chamou esse estado psicológico de *estar fluindo*.

A partir disso, Lee (2005) aplicou uma escala com itens sobre procrastinação, experiência de *fluir* e motivação a partir das categorias da TAD. Os resultados apontaram para a incidência da procrastinação relacionada à falta de motivação autodeterminada e a nível baixo do estado de *fluir*. Além disso, as medidas de experiência de *fluir* apareceram com valor mais alto de predição negativa para a procrastinação, mesmo considerando as medidas de motivação. Em outras palavras, era mais acentuada a tendência dos estudantes a não procrastinarem em suas tarefas nas situações em que estavam *fluindo*.

Em outro estudo, Vansteenkiste et al. (2009) identificaram quatro perfis de alunos do ensino médio: com alta motivação autônoma e baixa controlada;

os com baixa motivação autônoma e alta controlada; os com baixos níveis em ambos os tipos; e os com altos níveis em ambos os tipos. Dentre as descobertas, a mais interessante é que os alunos identificados como de boa motivação, quando comparados com os outros, evidenciaram utilizar estratégias mais eficazes como a de elaboração, pensamento crítico e gerenciamento do tempo e, além disso, apresentaram resultados mais significativos de aprendizagem.

Em uma amostra com estudantes universitários, Codina *et al.* (2018) procuraram avaliar em que medida esses alunos percebiam que seus professores tinham um estilo controlador, com quatro modalidades, ou um estilo promotor de autonomia; em que medida percebiam ser satisfeitas as três necessidades psicológicas básicas em seu contexto acadêmico; e, por último, avaliaram os comportamentos diversos de procrastinação. Os resultados revelaram que a prática dos docentes de promoverem o atendimento das necessidades psicológicas básicas teve relação negativa com as medidas de procrastinação e relação positiva com a percepção da satisfação dessas três necessidades pelos alunos. Além disso, foram correlacionadas positivamente as medidas de comportamentos de procrastinação com as percepções de comportamentos controladores dos docentes. Por fim, as baixas percepções de competência foram relacionadas com escores altos de procrastinação. Com isso, os autores concluíram que os estilos motivacionais dos docentes percebidos como controladores, ou que não atendiam as necessidades psicológicas básicas, influenciavam a tendência de procrastinação dos estudantes.

Em síntese, esses poucos estudos já revelaram o importante papel desempenhado pela motivação autônoma na relação entre a autoeficácia e a procrastinação como um problema de motivação e de habilidades de gerenciamento do tempo. As pesquisas também revelaram a incidência da procrastinação causada pela falta da motivação autodeterminada. Além disso, o não atendimento das necessidades psicológicas básicas também influencia na tendência de procrastinação dos estudantes. Desse modo, com os dados desse tópico, temos a informação de que, além da autoeficácia, a motivação autodeterminada também desempenha um importante papel na tendência procrastinadora dos estudantes.

3 MÉTODO

Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa quantitativa com delineamento de levantamento e correlacional utilizando a estatística descritiva e inferencial na análise dos dados.

Foi aplicado o teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov (K-S) e Shapiro-Wilk (S-W) e, considerando a distribuição não normal das variáveis autoeficácia, gerenciamento do tempo e motivação intrínseca, as análises de regressão e de variância levarão em conta essa informação. As análises de regressão buscaram identificar valores de predição de duas variáveis motivacionais independentes, consideradas críticas – autoeficácia e motivação intrínseca - para duas variáveis dependentes – gerenciamento do tempo e procrastinação.

A seguir, será descrita a amostra, o instrumento desde a sua construção, os procedimentos para a coleta de dados e o plano de análise.

3.1 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo, a partir de uma amostra de conveniência, 209 universitários do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública. Os participantes que contribuíram com a pesquisa foram aqueles que estavam presentes na sala no momento da aplicação, que foram realizadas em onze turmas: primeiro, segundo e terceiro ano do período matutino; primeiro segundo e quarto ano do período noturno. Do total de participantes, 14 eram do gênero masculino (6,7%) e 195 do gênero feminino (93,3%). De 119 alunos do período matutino, 60 trabalhavam (50,4%); e de 90 alunos do período noturno, 72 trabalhavam (80%).

Houve a predominância de participantes do primeiro ano, com 109 alunos (52,1%), seguidos de 36 do segundo ano (17,2%), 35 do quarto ano (16,8%), e 29 do terceiro ano (13,9%). A predominância de discentes do primeiro ano se deveu ao fato de que, conforme o relato dos docentes, no decorrer dos anos os alunos vão desistindo do curso. Entretanto, houve mais participantes do quarto ano em comparação com o terceiro por conta da quantidade de alunos do terceiro ano presente na sala no momento da aplicação, grande parte havia faltado no dia por já terem realizado a prova final do semestre.

3.2 INSTRUMENTO

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário e uma escala. O questionário foi de caracterização dos participantes, no qual os alunos apresentaram as seguintes informações: gênero; se trabalha ou não e, no caso afirmativo, quantas horas semanais. A escala foi formada por 41 ítems do tipo Likert de 5 pontos, divididas por categorias: autoeficácia para o gerenciamento do tempo, gerenciamento do tempo, procrastinação e motivação à luz da TAD. Para esse processo de construção da escala, além de alguns itens já existentes que serviram como inspiradores, conforme descrito a seguir para cada subescala, foi necessária uma adaptação, bem como a criação de outros. O instrumento na íntegra pode ser observado no Anexo A.

A escala de autoeficácia para gerenciamento do tempo continha seis itens, encabeçados pela questão: “Em que medida você acredita que consegue executar as ações seguintes” (Itens 1, 2, 3, 4, 5 e 6). A cada item, os participantes deveriam marcar numa escala de cinco pontos: não consigo (1), consigo pouco, consigo 50%, consigo bastante, consigo plenamente (5). Os itens dessa escala foram criados atendendo às orientações de Bandura (2006) e inspirando-se em escalas como as de Klassen *et al.* (2010); Usher e Pajares (2008); Zhang *et al.* (2018) e Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992). Pela Análise da Verossimilhança Máxima, para os seis itens administrados, resultou uma estrutura de um único fator (*eigenvalue* = 3,27). A variância explicada foi de 54,56% e as comunalidades dos itens variaram de 0,38 a 0,57. O valor de alpha de Cronbach foi de 0,83.

Foram criados 15 itens para medir os comportamentos de gerenciamento do tempo e de procrastinação, em escala tipo Likert com marcações de nada verdadeiro (1) até totalmente verdadeiro (5). A subescala de gerenciamento do tempo contava com 6 itens (Itens 13, 20, 17, 10, 24 e 28), elaborados com base nos instrumentos de Limone *et al.* (2020); Strunk *et al.* (2013); Won, Wolters e Mueller (2018). Para avaliação dos comportamentos de procrastinação irracional, foram criados 9 itens (Itens 36, 26, 33, 15, 39, 30, 19, 8, 22), com base em instrumentos já existentes, que serviram de inspiração: Ozer, Saçkes e Tuckman (2013); Rocha, Almeida e Dias (2021) e Steel (2010). Os 15 itens relativos a essas duas subescalas foram submetidos à Análise Paralela. Inicialmente, foi aplicado o

teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que produziu um valor de 0.90167, considerado muito bom, segundo Damásio (2012). Pelo teste de esfericidade de Bartlett, surgiu o valor de $\chi_2 = 1346.3$ (gl = 105; p = 0.000010), indicando que a matriz é favorável à fatoração. Os resultados concluíram por dois fatores representativos das variáveis propostas (Tabela 1), com um alpha de 0,83 para a subescala de gerenciamento do tempo (Fator 1) e alpha de 0,84 para a de procrastinação (Fator 2). Entre os dois fatores, a correlação foi de -0,62.

E, por último, os 20 itens relacionados à motivação à luz da TAD, foram extraídas da escala construída por Guimarães e Bzuneck (2008), para aplicação em universitários, com algumas adaptações e exclusões, sendo mantidos quatro itens para cada variável do *continuum*: desmotivação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e motivação intrínseca. Embora no estudo original desses autores tenha sido adequada a consistência interna dos itens em cada subescala, o mesmo não se verificou na presente aplicação. Com exceção da subescala de motivação intrínseca, foram baixos os valores de alpha em todas as subescalas. Por isso, para as análises seguintes, como componente motivacional pela TAD, ficou mantida somente a subescala de Motivação Intrínseca, com quatro itens (Itens 29, 41, 27, 40), cujo alpha foi de 0,79.

Na Tabela 1 aparecem as cargas fatoriais dos itens representativos de gerenciamento do tempo e de procrastinação. Sendo as cargas fatoriais dos itens dessa subescala de 0,69 ou 0,70.

Tabela 1 - Cargas fatoriais dos itens representativos de Gerenciamento do tempo (Fator 1) e de Procrastinação (Fator 2)

| Itens | Fatores | |
|--|---------|---|
| | 1 | 2 |
| 10. Durante a semana, estabeleço horários específicos para cumprir meus trabalhos acadêmicos | 0.81 | |
| 13. Estabeleço prazos quando tenho trabalhos prescritos nas disciplinas | 0.82 | |
| 17. Costumo estabelecer metas ou listas sobre o que preciso fazer a cada dia com os trabalhos acadêmicos | 0.78 | |
| 20. Não costumo fazer planejamento das atividades acadêmicas que tenho que cumprir | 0.78 | |
| 22. Sempre termino os trabalhos acadêmicos dentro do prazo estabelecido | 0.37 | |

| | |
|---|--------|
| 24. Eu tenho um método de gerenciar bem o tempo para cumprir meus trabalhos acadêmicos | 0.80 |
| 8. Eu adio o cumprimento de tarefas acadêmicas mais que o razoável | 0.75 |
| 15. Perco um bocado de tempo com outras coisas antes de iniciar tarefas obrigatórias | 0.74 |
| 19. Mesmo com prazos definidos, frequentemente perco tempo fazendo outras coisas | 0,76 |
| 26. Deixo para a última hora o cumprimento das tarefas acadêmicas | 0.39 |
| 28. Muitas vezes me vejo perdido (a) em meio às muitas tarefas acadêmicas que tenho que dar conta | 0.82 |
| 30. Não pego logo nos estudos, mesmo quando vejo que isso é importante | 0.64 |
| 33. Às vezes me dou conta de estar pegando numa tarefa acadêmica que já tinha que ter pegado bem antes | 0.39 |
| 36. Com frequência, eu digo “isso fica para amanhã, para mais tarde” | 0.84 |
| 39. Eu não sou muito bom/boa em cumprir prazos | 0.59 |
| Variância explicada | 72,81% |

Fonte: a autora

O instrumento de coleta de dados foi submetido a um estudo piloto que objetivou avaliar a compreensão dos estudantes acerca de cada item da escala. O estudo foi realizado no intervalo entre as aulas em uma turma de segundo ano do período noturno, no qual cinco alunas se propuseram participar. Após a explicação acerca do objetivo do estudo piloto, as alunas leram todos os itens do instrumento e deram feedback positivo em relação a compreensão de todos os itens. Posteriormente, foi realizada a seguinte pergunta: em que tipo de atividades acadêmicas vocês tendem a aplicar a procrastinação? Uma das alunas alegou não procrastinar para não comprometer o seu desempenho. As outras quatro responderam que procrastinam na realização e entrega de trabalhos prescritos pelos professores. A partir desse estudo piloto, não houve a necessidade de adaptações dos itens, chegando-se à versão final do instrumento, denominada de “Escala sobre a sua vida acadêmica” (Anexo A).

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Antes de a pesquisadora ir a campo, o projeto de pesquisa foi submetido pelo Comitê de Ética em pesquisa da Instituição pesquisada e, após a aprovação pelo parecer nº 5.340.636, foi iniciada a coleta de dados no curso de Pedagogia. A pesquisadora optou por essa universidade por conveniência.

Após a aprovação, foi realizado um contato por e-mail junto aos docentes para o agendamento da coleta de dados, o que oportunizou a coleta em 11 salas. No momento da aplicação, todos os estudantes receberam explicação acerca da forma como deveriam responder a escala e também sobre os objetivos da pesquisa, bem como sobre a participação autônoma e voluntária de cada um. Assinaram também duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo uma entregue ao participante e outra ficando de posse da pesquisadora. Além disso, foi ressaltada a confidencialidade das respostas, bem como a necessidade de sinceridade na resposta de cada item da escala. A duração média de cada aplicação foi de 25 minutos. Nenhum aluno recusou-se a colaborar com a pesquisa e a pesquisadora ficou disponível o tempo todo durante a aplicação para as eventuais dúvidas no decorrer do processo.

3.4 PLANO DE ANÁLISE

Os dados constantes na Planilha Excel foram trabalhados da seguinte forma. Após a apresentação descritiva dos valores nas diversas variáveis, foi aplicada uma Análise de variância sobre os escores nas diversas medidas, em função do ano no curso e se o estudante trabalha ou não. Na sequência, para investigar o componente de predição, foi aplicada a análise de regressão de Autoeficácia para a autorregulação (V.I.) para as variáveis autorregulação do tempo e Procrastinação, separadamente (V.D.); e de Motivação Intrínseca (V.I.) para as mesmas medidas.

Esta análise é indicada caso se tenha identificado que duas variáveis se correlacionam em nível significativo, positiva ou negativamente. Segundo Kline (2004), a correlação é uma medida do grau de concordância entre dois conjuntos de escores, ou seja, entre duas variáveis. E as correlações são bem confiáveis quando a amostra se compõe de 100 participantes ou mais.

Correlação de 0,60 ou mais é alta. Quando a correlação positiva entre duas variáveis é moderada, como entre 0,30 e 0,40, significa que elas têm algumas características em comum e, ao mesmo tempo, têm certa independência entre si. Ao contrário, quando a correlação é negativa, isso indica certo antagonismo e divergência. Correlações abaixo de 0,30 são consideradas discretas, sejam positivas ou negativas.

Quanto ao nível de significância da correlação, o critério é de que esteja dentro do valor de $p=0,05$ (95%) ou $0,01$ (99%). Quando se obtiver um desses valores de p , o significado é ser improvável que o índice de correlação (por ex., $r=0,40$) tenha surgido por acaso. Entretanto, valores positivos de correlação entre duas variáveis não significam que uma é causa de outra. Isto é, correlações não implicam causalidade.

Como um passo a mais, com a análise de regressão se busca a resposta à questão: uma variável X (chamada de variável de predição), escolhida como variável independente, tem valor de predição sobre uma variável Y (aqui chamada de critério), como variável dependente? No presente caso, foi adotada a análise de regressão linear univariada (MCCALL, 1975).

Será aplicada a Análise de variância para verificar se e em que medida os escores nas variáveis de autoeficácia, gerenciamento do tempo, procrastinação e motivação variam em função de variáveis sociodemográficas.

Antes de se proceder a essa análise (ANOVA), para se comparar escores médios em função de duas ou mais variáveis, é recomendado que se verifique a homogeneidade da variância dos escores, especialmente porque, em ciências sociais, é comum ocorrer uma heterogeneidade de variância (Yi et al., 2020). Nesse caso, segundo os mesmos autores, é necessário que use um novo teste, como seriam, entre outros, o *Levene's test with squared residuals* e o *Levene's test with absolute residuals* ou o *Bootstrap BF test*.

Por isso, com o objetivo de corrigir desvios de normalidade da distribuição da amostra e as diferenças entre os tamanhos dos grupos e, assim, se obter uma maior confiabilidade dos resultados, foram realizados procedimentos de *bootstrapping*, que consideram 1000 re-amostragens, com o critério de 95% IC BCa para as diferenças entre as médias (HAUKOOS; LEWIS, 2005). Como primeiro procedimento, aplica-se o teste de Levene, que é uma estatística inferencial usada para avaliar a igualdade de variâncias de uma variável calculada para dois ou mais

grupos. Alguns procedimentos estatísticos comuns presumem que as variâncias das populações das quais as diferentes amostras são extraídas são iguais. Recomenda-se utilizar o teste de Bartlett se os dados forem aproximadamente normais. Caso contrário, como foi apurado para os dados deste estudo, deve-se aplicar o teste de Levene, dada a sua maior robustez, preferencialmente com as duas opções, quadrado para exatidão e absoluto para poder.

De acordo com a lógica de Levene, quanto maiores são os quadrados dos resíduos, maiores são as variâncias. Então, se as variâncias são homogêneas, o resultado do teste F para comparar as médias dos quadrados dos resíduos será não-significativo. Quando, porém, o resultado desse primeiro teste for significativo ($p \leq 0,05$), passa-se a aplicar o *Robust Tests of Equality of Means*, de Welch, para se concluir quanto ao grau de significância dos escores entre as medidas em cada variável. Desse modo, foram realizadas análises de variância de uma via (ANOVA-One Way) para descobrir se havia diferenças de desempenho nas avaliações das variáveis em função das condições como moderadores.

4 RESULTADOS

4.1 ESTATÍSTICA DESCRITIVA

A normalidade dos dados foi avaliada por meio dos testes Kolmogorov-Smirnov (K-S) e Shapiro-Wilk (S-W). Os resultados demonstraram que somente os escores em procrastinação têm distribuição normal, pelo teste Kolmogorov-Smirnov: $K-S(209) = 0,005$, $p = 0,200$, que é mínimo aceitável. Entretanto, as variáveis autoeficácia, gerenciamento do tempo e motivação intrínseca não apareceram com distribuição normal. Para autoeficácia, $K-S(209) = 0,092$, $p < 0,0001$; $S-W(209) = 0,975$, $p < 0,001$. Para gerenciamento do tempo: $K-S(209) = 0,70$, $p = 0,015$; $S-W(209) = 0,985$, $p = 0,025$. Para motivação intrínseca: $K-S(209) = 0,117$, $p = 0,000$; $S-W(209) = 0,962$, $p = 0,000$. Desta forma, as correlações constantes na Tabela 2 são de Spearman, por serem próprias para a presente distribuição. A seguir, serão apresentados os escores médios das diversas variáveis e as correlações de Spearman, presentes na Tabela 2.

Tabela 2 – Escores e desvios padrão das variáveis e as correlações de Spearman (N = 209)

| | M | DP | Assimetria | Curtose | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------------|-------|------|------------|---------|---|------|-------|-------|
| 1. Autoeficácia | 18,95 | 4,44 | -0,19 | -0,80 | - | 0,68 | -0,69 | 0,21 |
| 2. Gerenciamento do tempo | 18,48 | 5,18 | -0,08 | -0,67 | - | - | -0,62 | 0,28 |
| 3. Procrastinação | 24,76 | 6,96 | 0,14 | -0,45 | - | - | - | -0,23 |
| 4. Motivação intrínseca | 14,33 | 3,62 | -0,43 | -0,41 | - | - | - | - |

Fonte: a autora

Nota: Todos os valores das correlações são estatisticamente significativos ($p = 0,001$)

Como se pode observar, são discretas as correlações entre a autoeficácia com a motivação intrínseca e entre o gerenciamento do tempo com a motivação intrínseca. Por outro lado, é elevada e positiva a relação entre a autoeficácia e o gerenciamento do tempo. Foram também elevadas, mas negativas, as correlações entre a autoeficácia e a procrastinação e entre o gerenciamento do tempo e a procrastinação. Além disso, é negativa e discreta a correlação entre a

procrastinação e a motivação intrínseca. Em particular, tenha-se presente que na escala de procrastinação 35 estudantes (16,7%) apresentaram média de 3,5 ou mais nessa escala, ou seja, declararam ser bastante verdadeiro ou totalmente verdadeiro que procrastinam.

Apesar dos escores de apenas a variável procrastinação ter apresentado distribuição normal, as análises seguintes levarão em conta a distribuição não normal na execução das análises de regressão e de variância.

4.1.1 Análise de Regressão

Em primeiro lugar, as análises de regressão buscaram identificar valores de predição de duas variáveis motivacionais independentes, consideradas críticas – autoeficácia e motivação intrínseca - para duas variáveis dependentes – gerenciamento do tempo e procrastinação. Como resultados, autoeficácia apareceu com valor significativo de predição sobre a variável gerenciamento do tempo: $\beta = 0,659$, $t = 12,951$ e $p = 0,000$. Para a procrastinação, como variável dependente, o valor de predição é negativo: $\beta = -0,679$, $t = -13,334$ e $p = 0,000$.

Da mesma forma, a motivação intrínseca, em nível de significância, é preditora de gerenciamento do tempo: $\beta = 0,137$, $t = 2,687$ e $p = 0,008$. Entretanto, para procrastinação o valor negativo não alcançou o nível de significância: $\beta = -0,082$, $t = -1,616$ e $p = 0,110$.

4.1.2 Análise de Variância

Para os dados do presente estudo realizaram-se análises de variância de uma via (ANOVA-One Way) com o objetivo de descobrir se havia diferenças de desempenho nas avaliações da autoeficácia para autorregulação do tempo, do gerenciamento do tempo, da procrastinação e da motivação intrínseca, em função das condições como moderadores: (a) de os estudantes trabalharem ou não, (b) dos turnos matutino e noturno do curso e (c) do ano em que os estudantes estavam cursando.

Por primeiro, a Tabela 3 mostra os resultados das medidas em função da condição de estudantes trabalharem ou não, que seria um moderador dos valores em cada uma das quatro variáveis.

Tabela 3 - Médias e desvios padrão dos escores nas diversas medidas em função da condição de estudantes trabalharem ou não (N = 209)

| | Trabalham (n = 132) | | Não trabalham (n = 77) | |
|--|------------------------|------|---------------------------|------|
| | M | DP | M | DP |
| Autoeficácia para o gerenciamento do tempo | 18,51 | 4,21 | 19,71 | 4,76 |
| Gerenciamento do tempo | 18,24 | 5,24 | 18,90 | 5,08 |
| Procrastinação | 24,98 | 7,00 | 24,37 | 6,90 |
| Motivação Intrínseca | 13,92 | 3,81 | 15,05 | 3,15 |

Fonte: a autora

Conforme apresentado anteriormente, levando em consideração a distribuição não normal das variáveis, com exceção da procrastinação, para se comparar os escores médios em função de duas ou mais variáveis, foi utilizado o teste de Levene. Nesse caso, quanto maiores forem os quadrados dos resíduos, maiores são as variâncias. Se as variâncias forem homogêneas, o resultado do teste F para comparar as médias dos quadrados dos resíduos será não-significativo. Entretanto, quando o resultado desse primeiro teste for significativo ($p \leq 0,05$), é necessário aplicar o *Robust Tests of Equality of Means*, de Welch, para se concluir quanto ao grau de significância dos escores entre as medidas em cada variável.

Desse modo, sob a condição de um aluno trabalhar ou não, na variável autoeficácia para o gerenciamento do tempo, surgiu pelo teste de Levene um valor de $F(1, 207) = 1,307$, $p = 0,25$, logo, não-significativo e sem a necessidade de aplicar o teste de Welch. Na variável gerenciamento do tempo pelo mesmo teste de Levene, o valor foi $F(1, 207) = 0,046$, $p = 0,83$, também não-significativo e sem a necessidade de aplicar o teste de Welch. Na variável procrastinação, pelo teste de Levene, o valor foi $F(1, 207) = 0,593$, $p = 0,44$, não sendo necessário aplicar o teste de Welch por ser não-significativo.

Por último, na variável motivação intrínseca surgiu pelo teste de Levene o valor de $F(1, 207) = 4,58$, $p = 0,03$, sendo, portanto, significativo e aplicado o teste de Welch. Na sequência, pelo teste de Welch o valor foi de $F(1, 183, 408) = 5,30$, $p = 0,02$, o que indica serem diferentes estatisticamente as duas médias em relação a comparação da motivação intrínseca dos alunos que trabalham e os que não trabalham: os alunos que não trabalham declararam serem mais intrinsecamente motivados ($M = 15,05$) do que os que trabalham ($M = 13,92$). Em

seguida será apresentada a tabela das médias e desvios padrão dos escores nas diversas medidas em função do turno das aulas.

Tabela 4 – Médias e desvios padrão dos escores nas diversas medidas em função do turno das aulas (N = 209)

| | Matutino (n = 119) | | Noturno (n = 90) | |
|--|-----------------------|------|---------------------|------|
| | M | DP | M | DP |
| Autoeficácia para o gerenciamento do tempo | 19,47 | 4,16 | 18,27 | 4,73 |
| Gerenciamento do tempo | 19,15 | 4,73 | 17,61 | 4,37 |
| Procrastinação | 24,57 | 6,90 | 25,00 | 7,05 |
| Motivação Intrínseca | 14,88 | 3,31 | 13,62 | 3,89 |

Fonte: a autora

Aplicando o mesmo teste, pela Tabela 4, na variável autoeficácia para gerenciamento do tempo, em função dos turnos das aulas, pelo teste de Levene surgiu um valor de $F(1, 207) = 2,86$, $p = 0,09$. Logo, as médias entre os dois grupos não são estatisticamente diferentes, não sendo necessário, portanto, a aplicação do teste de Welch. Na variável gerenciamento do tempo em função do turno do curso, o teste de Levene demonstrou que os grupos não apresentam homogeneidade de variância, ou seja, no teste de Levene surgiu um valor de $F(1, 207) = 4,70$, $p < 0,03$, indicando a necessidade da correção de Welch para verificar se as diferenças entre os grupos são estatisticamente significativas. Desse modo, resultados da ANOVA indicaram diferenças entre os grupos. Pelo teste de Welch, o valor foi de $F(1, 172,23) = 4,384$, $p = 0,03$, sendo significativamente superior, nessa medida, o desempenho do turno matutino ($M = 19,15$) comparado com o turno noturno ($M = 17,61$).

Na escala de procrastinação em função do turno, pelo teste de Levene surgiu o valor de $F(1, 207) = 0,56$, $p = 0,45$, não sendo necessário, portanto, prosseguir para o teste de Welch. Por último, em relação aos desempenhos na avaliação da motivação intrínseca em função do turno do curso, o resultado do Teste de Levene foi: $F(1, 207) = 2,484$, $p = 0,11$, logo, não-significativo e sem a necessidade de prosseguir para o teste de Welch. Em síntese, das quatro variáveis avaliadas, somente em gerenciamento do tempo houve valor significativo da diferença em função dos turnos. Ou seja, os alunos do turno matutino relataram

gerenciar melhor seu tempo. Na Tabela 5 constam as médias e desvios padrão dos escores nas diversas medidas em função do ano escolar no curso.

Tabela 5 – Médias e desvios padrão dos escores nas diversas medidas em função do ano escolar no curso (N = 209)

| | 1º ano (n = 109) | | 2º ano (n = 36) | | 3º ano (n = 29) | | 4º ano (n = 35) | |
|--|---------------------|------|--------------------|------|--------------------|------|--------------------|------|
| | M | DP | M | DP | M | DP | M | DP |
| Autoeficácia para gerenciamento do tempo | 19,20 | 4,40 | 18,49 | 4,98 | 19,65 | 3,44 | 18,14 | 4,74 |
| Gerenciamento do tempo | 18,10 | 5,08 | 20,16 | 5,36 | 19,00 | 3,93 | 17,54 | 5,93 |
| Procrastinação | 24,18 | 6,53 | 24,50 | 7,99 | 24,86 | 5,87 | 26,74 | 7,83 |
| Motivação Intrínseca | 14,77 | 3,19 | 16,30 | 2,93 | 12,68 | 3,21 | 12,34 | 4,39 |

Fonte: a autora

Em relação à variável autoeficácia para o gerenciamento do tempo em função dos anos, no teste de Levene o valor foi de $F(3, 205) = 2,472$, $p = 0,06$, logo, não-significativo. Na variável gerenciamento do tempo, pelo teste de Levene o valor foi de $F(3, 205) = 2,810$, $p = 0,04$, sendo, portanto, necessária à aplicação do teste de Welch. Entretanto, pelo teste de Welch o valor foi de $F(3, 74, 440) = 1,80$, $p = 0,15$, logo, não-significativo. Na variável procrastinação, pelo teste de Levene o valor foi de $F(3, 205) = 2,070$, $p = 0,10$, logo, não-significativo.

Por último, na variável motivação intrínseca, o resultado do teste de igualdade de variâncias de erro de Levene foi: $F(3, 205) = 4,228$, $p = 0,006$. Desse modo, os resultados da ANOVA indicaram diferenças entre os quatro grupos: Welch's com valor de $F(3, 71,53) = 10,440$, $p = 0,00$. O teste post-hoc de Games-Howell, interpretado por meio de procedimentos de bootstrapping, demonstrou que foram encontradas diferenças significativas ($p \leq 0,05$) entre os escores dos estudantes dos quatro anos do curso. A média de desempenho dos estudantes do segundo ano foi significativamente maior, comparada com a média dos três outros anos; a média do primeiro ano foi maior, quando comparada com a do terceiro e quarto ano; a média obtida pelo terceiro ano foi significativamente menor do que do primeiro ano, não havendo diferença significativa entre o terceiro e quarto ano.

5 DISCUSSÃO

No presente capítulo são discutidos os resultados obtidos, articulando-os ao referencial teórico e aos resultados encontrados em outras pesquisas. Como critério para a sua organização, eles serão apresentados conforme a ordem explícita nos objetivos específicos. O primeiro objetivo específico do presente estudo foi investigar a incidência de procrastinação irracional dos estudantes em relação às tarefas prescritas nas diversas disciplinas, a condição de tempo na universidade, do turno de estudo e se trabalha.

A partir dos dados coletados (Tabela 2) e observado por meio dos escores e desvios padrão das variáveis e das correlações de Spearman, pode-se observar que a média da procrastinação é a mais alta em comparação com as outras variáveis, concluindo-se, desse modo, pela incidência de procrastinação irracional entre os estudantes em relação às tarefas prescritas nas diversas disciplinas sob a condição de tempo na universidade (anos escolares), do turno de estudo e da condição do trabalho. Em particular, tenha-se presente que na escala de procrastinação, de 1 a 5, a grande maioria ficou em torno do ponto médio, o que sugere pelo menos certa frequência em procrastinar. Entretanto, 35 estudantes (16,7%) apresentaram média de 3,5 ou mais nessa escala, ou seja, declararam ser bastante verdadeiro ou totalmente verdadeiro que procrastinam.

As relações com outras variáveis entre a prática de procrastinação irracional apresentada pelos estudantes do presente estudo corroboram o que já revelavam as pesquisas de Eckert *et al.* (2016), Zacks e Hen (2018), Katz *et al.* (2014) e Merett *et al.* (2020). Nessa perspectiva, a procrastinação está relacionada com a falta de estratégias eficazes, particularmente por falta do gerenciamento do tempo (STEEL, 2007; WOLTERS, 2003; WOLTERS *et al.*, 2017; WON, YU, 2018). Em um estudo recente, realizado com estudantes universitários de vários cursos de instituições públicas e privadas, Fior, Polydoro e Rosário (2022b) apresentaram um resultado similar ao do presente estudo, com a discriminação da incidência da procrastinação para o estudo diário e para a preparação para provas. Sobre isso, os autores indicaram a necessidade da continuidade de estudos de validade e, também, de avaliação da procrastinação acadêmica em estudantes do ensino superior.

O segundo objetivo específico do presente estudo foi avaliar as

crenças de autoeficácia para a prática da autorregulação em relação ao gerenciamento do tempo. Nas crenças de autoeficácia para a prática da autorregulação em relação ao gerenciamento do tempo, percebe-se a positiva e elevada relação entre as duas variáveis, ou seja, alunos autoeficazes autorregulam-se mais no gerenciamento do tempo. Nesse sentido, a literatura mais especificamente, proposta por Bandura (1997), aborda que a partir das crenças em relação às suas capacidades, os indivíduos desempenham ações que possibilitem o alcance de determinados objetivos. No caso acadêmico o objetivo é o aprendizado e as ações desempenhadas, o gerenciamento do tempo.

Para o atingimento do segundo objetivo, foram realizadas correlações entre a autoeficácia com a procrastinação, o gerenciamento do tempo com a procrastinação e a procrastinação com a motivação intrínseca. Foram elevadas, mas negativas, as correlações entre a autoeficácia com a procrastinação e o gerenciamento do tempo com a procrastinação. Além disso, é negativa e baixa a correlação entre a procrastinação e a motivação intrínseca.

Em relação à alta correlação negativa entre a autoeficácia com a procrastinação, pode-se dizer que quanto mais baixa autoeficácia, maior será a chance de o aluno procrastinar em suas atividades acadêmicas. Conforme abordado na literatura, a autoeficácia diz respeito à crença que o aluno possui acerca da sua capacidade de exercer ações que favoreçam o alcance do futuro almejado. Enquanto a procrastinação irracional acarreta consequências que interferem na aprendizagem e impedem os alunos de alcançarem os objetivos estabelecidos (KLJAJIC, GAUDREAU, 2018; STEEL, 2007; UMERENKOVA, FLORES, 2018; WON; YU, 2018; WOLTERS *et al.*, 2017). Portanto, a procrastinação interfere negativamente no que diz respeito ao alcance dos objetivos estabelecidos pelos alunos, deixando-os propensos a não acreditarem nas suas capacidades de exercer ações.

Estudos como os de Steel (2007), Klassen *et al.* (2008), Klassen *et al.* (2010), Balkis (2011), Strunk e Steele (2011), Park e Sperling (2012), Wäschle *et al.* (2014), Zhang *et al.* (2018) e Liu *et al.* (2020) encontraram resultados similares aos deste estudo quando concluíram em comum que a autoeficácia acadêmica para autorregulação foi um forte preditor negativo de procrastinação.

No que diz respeito à alta correlação negativa entre o gerenciamento do tempo com a procrastinação, pode-se dizer que os alunos que pouco sabem

utilizar o tempo em favor das aprendizagens são mais propensos a procrastinarem em suas atividades. Conforme constatado nas investigações de Zucho (2017) e Harris (2011), essa correlação pode ser explicada através das estratégias de aprendizagem. Em outras palavras, para que um objetivo seja alcançado, é necessário o estabelecimento de estratégias, mas estas demandam tempo para serem concretizadas, portanto, limitar o tempo pode ser prejudicial nesse processo, comprometendo a aprendizagem, pois quanto menos tempo o aluno tiver para a realização das suas atividades, maior será o risco de um produto de baixa qualidade (ECKERT *et al.*, 2016; FERRARI, 2001; RABIN *et al.*, 2011; WÄSCHLE *et al.*, 2014; WON e YU, 2018).

Bembenutty (2009) em seu estudo de associações entre as crenças de autoeficácia, gerenciamento do tempo e o adiamento acadêmico de gratificação encontrou resultados similares aos deste estudo. O autor constatou que estudantes com boas habilidades de estudo utilizam estratégias eficazes de aprendizagem, possuem elevadas crenças de autoeficácia, se dedicam na organização do tempo e adiam a gratificação.

Ainda a respeito do segundo objetivo específico, em relação à baixa correlação negativa entre a procrastinação e a motivação intrínseca, pode-se dizer que os alunos pouco motivados intrinsecamente tendem a procrastinar no cumprimento das suas atividades. Assim, para que o aluno não procrastine em suas atividades, é necessário que ele utilize as estratégias de aprendizagens. Entretanto, de acordo com Schunk *et al.* (2014), ser estratégico exige motivação, pois utilizar estratégias de aprendizagem demanda esforço e persistência.

Não foram encontrados estudos que abordassem especificamente as variáveis de procrastinação e motivação intrínseca. Entretanto, como resultado similar a este, o estudo de Katz *et al.* (2014) obteve como resultado a relação negativa entre motivação autônoma e a procrastinação. Outro estudo como o de Lee (2005) apontou para a incidência da procrastinação relacionada à falta de motivação autodeterminada e a nível baixo do que o autor denominou de estado de fluir. Desse modo, os autores concluíram que a motivação autônoma desempenha um importante papel como mediadora nas relações entre a procrastinação e a autoeficácia.

Com vistas a atender o terceiro objetivo específico de avaliar a motivação dos participantes em termos de razões para estudar, à luz da TAD, o

presente estudo abordou a motivação intrínseca dos participantes. A partir da Tabela 2, por meio dos escores e desvios padrão das variáveis e as correlações de Spearman, pode-se perceber que, apesar de ser significativa, a média da motivação intrínseca dos participantes foi a mais baixa em comparação com as outras variáveis. Desse modo, esse tipo de motivação fornece condições para que os estudantes persistam diante das dificuldades acadêmicas. É necessário destacar que, na presente pesquisa, a motivação intrínseca foi avaliada em relação às razões que os estudantes possuem para estudar, não especificamente para o uso de estratégias de gerenciamento do tempo.

Como visto na literatura, Ryan e Deci (2020) apontam que a motivação intrínseca é classificada como uma das maneiras de autorregulação que o indivíduo desenvolve para promover a aprendizagem humana, ela refere-se a comportamentos intrinsecamente motivados, ou seja, as atividades são realizadas a partir do interesse próprio do indivíduo, sem depender dos incentivos ou pressões externas. Desse modo, esse tipo de motivação fornece condições para que os estudantes persistam diante das dificuldades acadêmicas.

O estudo de Taylor *et al.* (2014) também apontou para o importante papel desempenhado pela motivação intrínseca no desempenho escolar. Além disso, a partir de três estudos empíricos com alunos do ensino médio e universitários, os autores mostraram que a motivação intrínseca foi o único tipo de motivação a ser consistentemente associado positivamente com o desempenho acadêmico. No estudo de Wigfield *et al.* (2004), a motivação intrínseca para a prática de leitura predominou em alunos do Ensino Fundamental e no de Boruchovitch (2008), a motivação intrínseca também predominou na amostra de estudantes de licenciaturas.

Com vistas a atender o quarto objetivo específico de relacionar os escores nas variáveis autoeficácia para gerenciamento do tempo, comportamentos de gerenciamento do tempo, procrastinação, e razões para estudar como categorias motivacionais, realizaram-se análises de variância de uma via (ANOVA-One Way) para descobrir se havia diferença de desempenho nas avaliações de autoeficácia para a autorregulação do tempo, do gerenciamento do tempo, da procrastinação e da motivação intrínseca, em função das condições os estudantes trabalharem ou não, dos turnos matutino e noturno, e do ano que os estudantes estão cursando.

Em relação à condição dos alunos trabalharem ou não, não houve

diferença significativa nas três variáveis de autoeficácia, gerenciamento do tempo e procrastinação. A partir desses dados, apesar de ter sido identificado anteriormente o alto índice de procrastinação, conclui-se que, a partir das respostas apresentadas, tanto os alunos que trabalham, quanto os que não trabalham, alegaram que essa condição não influencia na sua autoeficácia para gerenciar o tempo, nem no gerenciamento do tempo acadêmico, nem na procrastinação para o cumprimento das atividades prescritas.

As conclusões referentes às particularidades de cada uma dessas variáveis vão ao encontro ao que propõe a aprendizagem autorregulada de Zimmerman (1989, 2013). Como já mencionado, o autor sugeriu um modelo de três fases cíclicas de aprendizagem. Os alunos nessa condição de trabalhar ou não trabalhar, por exemplo, desenvolvem de maneira significativa a primeira e a segunda fase desse modelo, pois possuem crenças, especificamente a de autoeficácia, e utilizam estratégias para o aprendizado, nesse caso, a de gerenciamento do tempo, o que conseqüentemente os fazem evitar a procrastinação. Estudos como o de Honicke e Broadbent (2016) e Wolters e Brady (2021) também concluíram que a autoeficácia aparece como uma variável motivacional importante para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada e, em particular, para a estratégia de gerenciamento do tempo.

Por outro lado, na variável de motivação intrínseca, os alunos que não trabalham declararam serem mais intrinsecamente motivados do que os que trabalham. Desse modo, sugere-se que os alunos que trabalham possuem menos tempo para organizarem-se no seu tempo e elaborarem estratégias de aprendizagem, ficando propensos, portanto, a terem baixa motivação intrínseca. Nessa perspectiva, Weinstein, Acee e Jung (2011) já afirmavam que as estratégias representam o caminho para que o aluno alcance os objetivos acadêmicos almejados. Entretanto, não foram encontrados estudos que abordassem a motivação intrínseca com a condição de trabalho dos alunos. Apenas o de Katz *et al.* (2014) que concluíram o importante papel desempenhado pela motivação autônoma nas relações entre a procrastinação e autoeficácia, mas não vai ao encontro dos resultados obtidos na presente pesquisa.

Sob a condição dos turnos de estudo, não houve valor significativo nas variáveis de autoeficácia para o gerenciamento do tempo, procrastinação e motivação intrínseca, ou seja, os alunos, tanto do período matutino, quanto os do

período noturno declararam possuir o mesmo nível de autoeficácia para gerenciar o tempo acadêmico, bem como evitar a procrastinação e de motivação intrínseca. Em contrapartida, em relação à variável de gerenciamento do tempo, os discentes do período matutino alegaram gerenciar melhor o tempo em comparação com os alunos do período noturno. Os alunos do período noturno declararam trabalhar, desse modo, entende-se que essa pode ser a causa que os influenciam a terem menos tempo para gerenciar o tempo em favor das atividades acadêmicas.

Conforme apresentado anteriormente, Weinstein, Acee e Jung (2011) afirmam que as estratégias representam o caminho para que o aluno alcance os objetivos acadêmicos almejados. Nessa perspectiva, Pintrich (1989) organiza as estratégias de aprendizagem em três categorias, são elas: a primeira é a cognitiva, a segunda é a metacognitiva e a terceira é a de gerenciamento de recursos. O gerenciamento do tempo está situado na terceira. Dessa forma, o autor afirma que a organização do tempo é uma estratégia crucial em que o estudante sistematiza os seus compromissos acadêmicos com a sua agenda, facilitando a realização das tarefas. Não foram encontrados estudos que envolvessem a variável de gerenciamento do tempo com o turno de estudo dos alunos.

No que diz respeito aos anos do curso, nas variáveis de autoeficácia, gerenciamento do tempo e procrastinação não houve valor significativo. Em outras palavras, os alunos de todos os anos do curso declararam possuírem o mesmo nível de autoeficácia, bem como gerenciar o tempo e realizar procrastinação nas atividades.

Por outro lado, na variável motivação intrínseca, os resultados indicaram diferença entre os quatro grupos, são elas: a média de desempenho dos estudantes nessa variável do segundo ano foi significativamente maior em comparação com os outros anos; a média do primeiro ano foi maior comparada com a do terceiro e quarto ano; a média obtida pelo terceiro ano foi significativamente menor do que do primeiro ano, não havendo diferença significativa entre o terceiro e quarto ano. Ou seja, os alunos do primeiro e segundo ano são intrinsecamente mais motivados que os alunos do terceiro e quarto ano. Desse modo, entende-se que os alunos dos primeiros anos podem estar com altas expectativas para com o curso, mas no decorrer dos anos, conforme vão aparecendo os desafios, eles acabam perdendo parte dessas expectativas, ficando propensos a estarem mais desmotivados intrinsecamente.

Ainda relacionado com a motivação intrínseca, além do estudo de Lee (2005), que articulou a motivação intrínseca com a procrastinação, o de Vansteenkiste *et al.* (2009), que vinculou essa variável com as estratégias e o gerenciamento do tempo e Codina *et al.* (2018), que articulou a motivação intrínseca dos professores com a procrastinação dos estudantes, não foram encontrados estudos com resultados similares aos da presente pesquisa que abordassem a motivação intrínseca com a variável dos anos do curso dos universitários.

Conforme apresentado no tópico de Revisão de Literatura, a autorregulação deve estar presente no contexto universitário e desempenha um importante papel na aprendizagem dos alunos. Sendo assim, o estudo desse construto pode ser ponto de partida para a contribuição de práticas pedagógicas que auxiliem os alunos a se tornarem proativos em suas aprendizagens.

O presente estudo não esteve isento de limitações, que devem ser reconhecidas. Uma delas consiste na falta de possibilidade de avaliar a variável motivação controlada, possivelmente muito presente no contexto acadêmico dos estudantes desta modalidade educacional. Avaliar a motivação controlada era um dos objetivos da presente pesquisa, mas por conta da inadequação da consistência interna dos itens das subescalas, foi necessário trilhar apenas pelo caminho da motivação intrínseca. Outra limitação a ser mencionada se refere ao período letivo em que foi realizada a aplicação do instrumento. A coleta dos dados foi realizada no final do primeiro semestre, período em que os alunos ou estavam na semana de avaliação, ou próximo às férias, propensos a faltarem nas aulas.

Outra limitação diz respeito a subescala de motivação intrínseca que contem itens genéricos ao não ter como referência a autorregulação do tempo, que seria uma informação mais relevante. Além disso, outra limitação está relacionada com o uso da escala de autorrelato sobre autoeficácia e autorregulação. Sobre isso, Holtgraves (2004) já havia apontado o possível problema de os estudantes apresentarem respostas que prevejam serem aceitas socialmente ou mais favoráveis a si mesmos.

Alexander (2008) também observou que é necessário ter cautela para confiar exclusivamente nesse método. Primeiro, porque os participantes podem ocultar suas verdadeiras crenças e percepções para apresentarem uma imagem social mais aceitável, como sugerido por (2004). Em segundo lugar, muitos podem ter dificuldade em identificar estados internos e o seu grau, mesmo quando se

defrontam com afirmativas claras apresentadas na escala. Mas essa mesma autora complementa que não há alternativa fácil a esse método e sugere que, quando possível, ele venha associado com outros, como pela observação direta dos comportamentos ou por entrevista, com questões abertas. Por sua vez, Fulmer e Frijters (2009) apontaram outra limitação a respeito desse método, que consiste em que certos alunos não compreendem termos dos itens ou a frase como um todo, ou interpretam equivocadamente o item e isso ocasionaria respostas tendenciosas.

No âmbito nacional foram encontradas várias pesquisas que abordassem a procrastinação articulada com alguma atividade a ser realizada pelos estudantes, bem como a autoeficácia e o gerenciamento do tempo. Mas nenhuma delas articulou essas variáveis com a Teoria da Autodeterminação e, especificamente, a motivação intrínseca dos acadêmicos de Pedagogia. Desse modo, esta pesquisa torna-se inédita em território nacional. Para pesquisas futuras, sugere-se a necessidade de investigações que abranjam a motivação intrínseca articulada com outra atividade a ser desenvolvido pelos alunos, como por exemplo o estudo para prova em uma determinada disciplina específica.

5.1 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Diante dos resultados apresentados, é possível perceber que a procrastinação como um problema de aprendizagem está presente na prática dos estudantes, dificultando o bom desempenho acadêmico. Sendo assim, algumas atuações docentes podem ser aplicadas para auxiliar os estudantes a superarem a prática da procrastinação injustificada. Na sequência serão apresentados alguns exemplos apresentados por Furlan e Cristofolini (2022).

Furlan e Cristofolini (2022) resumiram o que diversos autores propuseram sobre alguns programas relacionados às estratégias de aprendizagem que oportunizam os alunos a visualizarem o andamento das suas tarefas a fim de otimizar a possibilidade de sucesso de aprendizagem. Os programas estimulam o aluno a desenvolver ações como: respeitar o limite de tempo, evitar o adiamento das tarefas, focar em dar um passo de cada vez, ser flexível ao alterar um objetivo, entre outras.

Furlan e Cristofolini (2022) também relataram um estudo de intervenção e um programa de gerenciamento do tempo. Nesse estudo, os alunos realizaram um treinamento de gerenciar o tempo em uma determinada tarefa, enquanto que no programa de gerenciamento do tempo os estudantes receberam um manual e a intervenção foi realizada em dois módulos que abordaram a pontualidade e o planejamento realista do trabalho e do horário. Para tanto, foi realizada a formação dos objetivos, de estratégias motivacionais, rituais para minimizar as distrações e os preparativos para a criação de um ambiente confortável e livre perturbação.

Por fim, entende-se necessário o estudo da motivação para a autorregulação da aprendizagem articulado com a teoria da autodeterminação e da autoeficácia para compreender as suas influências na prática da procrastinação e no gerenciamento do tempo dos discentes. Portanto, considera-se a relevância desta pesquisa ao avaliar a motivação dos licenciandos em Pedagogia para a autorregulação da aprendizagem associada às teorias da autodeterminação e da autoeficácia em relação ao gerenciamento do tempo para o cumprimento de trabalhos prescritos nas diversas disciplinas.

REFERÊNCIAS

AELTERMAN, N.; VANSTEENKISTE, M.; HAERENS, L.; SOENENS, B.; FONTAINE, J. R. J.; REEVE, J. Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a *circumplex approach*. **Journal of Educational Psychology**, v. 111, n. 3, p. 497-521, 2019.

ALEXANDER, P. A. Methodological guidance paper: The art and science of quality systematic reviews. **Review of Educational Research**, v. 90, p. 6–24, 2020.

ALEXANDER, P. Charting the course for the teaching profession: The energizing and sustaining role of motivational forces. **Learning and Instruction**, v. 18, p. 483-491, 2008.

AHN, I; CHIU, M. M.; PATRICK, H. Connecting teacher and student motivation: Student-perceived teacher need-supportive practices and student need satisfaction. **Contemporary Educational Psychology**, v. 64, 2021.

AZZI, R. G.; VIEIRA, D. A.; IAOCHITE, R. T.; FERREIRA, L. C. M.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Crenças de eficácia pessoal e coletiva. In: AZZI, Roberta G.; VIEIRA, Diana A. (Orgs.). **Crenças de eficácia em contexto educativo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 15-40, 2014.

BALKIS, M. Academic efficacy as a mediator and moderator variable in the relationship between academic procrastination and academic achievement. **Eurasian Journal of Educational Research**, v. 45, p. 1-16, 2011.

BANDURA, A. Guide for creating self-efficacy scales. In: F. PAJARES; T. URDAN (eds.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Information Age Publishing, p. 307-337, 2006.

BANDURA, A. **Self-efficacy**: The exercise of control. New York, Freeman, 1997.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. **Annual Reviews Psychologist**, v. 52, p. 1-26, 2001.

BANDURA, A. **Social foundation of thought and action**: A social-cognitive view. Englewood Cliffs, Nova Jersey: Prentice Hall, 1986.

BEMBENUTTY, H. Academic delay of gratification, self-efficacy, and time management among academically unprepared college students, **Psychological Reports**, v. 104. p. 613-623, 2009.

BJORK, R. A.; DUNLOSKY, J.; KORNELL, N. Self-regulated learning: beliefs, techniques, and illusions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 417-444, 2013.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GÓES, N. M.; ACEE, T. W.; PELLISSON, S. Academic Anxiety: Relationships with Motivation and Attitudes Toward Learning among Brazilian University Students. In: L. R. V. Gonzaga, L. L. Dellazzana-Zanon,

A. M. B. da S. Silva (Eds.). **Handbook of Stress and Academic Anxiety: Psychological Processes and Interventions with Students and Teachers**. Cham (Switzerland): Springer, p. 67-80, 2022.

BORUCHOVITCH, E. Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): Propriedades psicométricas. **Avaliação Psicológica**, v.7, n. 2, p. 127-134, 2008.

BORUCHOVITCH, E.; GÓES, N. M.; FELICORI, C. M.; ACEE, T. W. Tradução e adaptação do Learning and Study Strategies Inventory-Lassi 3ª edição para uso no Brasil: considerações metodológicas. **Educação em Análise**, Londrina, v. 4, n. 1, p. 7-20, Jan./Jul. 2019.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da motivação e das emoções: interrelações, implicações e desafios. In: Lourdes Maria Bragagnolo Frison; Evely Boruchovitch. (Org.). *Autorregulação da Aprendizagem: Cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo*. 1 ed. Petrópolis RJ: VOZES, v. 1, p. 31-45, 2020.

CODINA, N.; VALENZUELA, R.; PESTANA, J. V.; GONZÁLEZ-CONDE, J. Relations between student procrastination and teaching styles: autonomy-supportive and controlling. **Frontiers in Psychology**, v. 9:809, 2018.

CORDEIRO, P.; PAIXÃO, P.; LENS, W.; LACANTE, M.; SHELDON, K. Factor structure and dimensionality of the balanced measure of psychological needs among Portuguese high school students. Relations to well-being and ill-being. **Learning and Individual Differences**, v. 47, p. 51-60, 2016.

CORREIA, R. R.; MOURA JUNIOR, P. J. Aprendizagem e Procrastinação: Uma Revisão de Publicações no Período 2005-2015. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 15, n. 2, p. 111-128, 2017.

CORKIN, D. M.; YU, S. L.; LINDT, S. F. Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. **Learning and Individual Differences**, v. 21, p. 602-606, 2011.

DE BRUIN, A. B. H.; VAN MERRIËNBOER, J. J. G. Bridging cognitive load and self-regulated learning research: a complementary approach to contemporary issues in educational research. **Learning and Instruction**, v. 51, p. 1-9, 2017.

DE PALO, V.; MONACIS, L.; MICELI, S.; SINATRA, M.; DI NUOVO, S. Decisional procrastination in academic settings: The role of metacognitions and learning strategies. **Frontiers in Psychology**, v. 8, 2017.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals, **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 53, p. 109-132, 2002.

ECKERT, M.; EBERT, D. D.; LEHR, D.; SIELAND, B.; BERKING, M. Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. **Learning and Individual Differences**, v. 52, p. 10-18, 2016.

FERRARI, J. R. Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. **European Journal of Personality**, v. 15, p. 391–406, 2001.

FIOR, C. A.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. S. L. Validity evidence of the Academic Procrastination Scale for undergraduates. **Psico-USF**, v. 27, n. 2, p. 307-317, 2022a.

FIOR, C. A., SAMPAIO, R.K.N., REIS, C. A.C., POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia e procrastinação acadêmica em estudantes do ensino superior: um estudo correlacional. *Psico*, Porto Alegre, v. 53, n. 1, p. 1-12, 2022b

FULMER, S. M.; FRIJTERS, J. C. A Review of Self-Report and Alternative Approaches in the Measurement of Student Motivation. **Educational Psychology Review**, v. 21, p. 209-246, 2009.

FURLAN, L. A.; CRISTOFOLINI, T. Interventions to Reduce Academic Procrastination: A Review of Their Theoretical Bases and Characteristics. In: L. R. V. Gonzaga; L. L. Dellazzana-Zanon; A. M. B. da Silva (Eds.). **Handbook of Stress and Academic Anxiety: Psychological Processes and Interventions with Students and Teachers**. (pp. 127-148). Cham (Switzerland): Springer, 2022.

FURLAN, L. A. Eficacia de una intervención para disminuir la ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios argentinos. **Revista Colombiana de Psicología**, v. 22, n. 1, p. 75-89, 2013.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. As Atribuições de Causalidade e as Estratégias Autoprejudiciais de Alunos do Curso de Pedagogia. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 331-340, 2016.

GOUVEIA, V. V.; PESSOA, V. S.; COUTINHO, M. L.; BARROS, I. C. S.; FONSECA, A. A. Escala de Procrastinação Ativa: Evidências de validade fatorial e consistência interna. **Psico-USF**, v. 19, n. 2, p. 345-354, 2014.

GRUNSCHEL, C.; PATRZEK, J.; FRIES, S. Exploring different types of academic delays: A latent profile analysis. **Learning and Individual Differences**, v. 23, p. 225-233, 2013.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, p. 101-113, 2008.

HARRIS, L. Secondary teachers' conceptions of student engagement: engagement in learning or in schooling? **Teaching and Teacher Education**, v. 17, p. 376-380, 2011.

HAUKOOS, J. S.; LEWIS, R. J. *Advanced Statistics: Bootstrapping Confidence*

Intervals for Statistics with “Difficult” Distributions, **Academic Emergency Medicine**, v. 12, n. 4, p. 360-365, 2005.

HOLTGRAVES, T. Social Desirability and Self-Reports: Testing Models of Socially Desirable Responding. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v. 30, n. 2, p. 161-172, 2004.

HONICKE, T.; BROADBENT, J. The Relation of Academic Self-Efficacy to University Student Academic Performance: A Systematic Review. **Educational Research Review**, v. 17, p. 63-84, 2016.

IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A. C.; MATOS, M. M.; SACHIMBOMBO, K. M. C. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 45-54, jan/abr, 2016.

KATZ, I.; EILOT, K.; NEVO, N. “I’ll do it later”: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. **Motiv Emot**, v. 38, p. 111–119, 2014.

KLASSEN, R. M.; ANG, R. P.; CHONG, W. H.; KRAWCHUK, L. L.; HUAN, V. S.; WONG, I. Y. F.; YEO, L. S. Academic procrastination in two settings: motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. **Applied Psychology: an International Review**, v. 59, p. 361-379, 2010.

KLASSEN, R. M.; KRAWCHUK, L. L.; RAJANI, S. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. **Contemporary Educational Psychology**, v. 33, p. 915–931, 2008.

KLINE, P. An easy guide to factor analysis. London and New York: Routledge, 2004.

[KLJAJIC, K.; GAUDREAU, P. Does it matter if students procrastinate more in some courses than in others? A multilevel perspective on procrastination and academic achievement. **Learning and Instruction**, v. 58, p. 193-200, dez. 2018.](#)

LEE, E. The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. **Journal of Genetic Psychology**, v. 166, p. 5-14, 2005.

LIM, A. J.; JAVADPOUR, S. Into the Unknown: Uncertainty and Procrastination in Students From a Life History Perspective. **Frontiers in Psychology**, v. 12:717380, 2021.

LIMONE, P; SINATRA, M; CEGLIE, F; MONACIS, L. Examining Procrastination among University Students through the Lens of the Self-Regulated Learning Model. **Behavioral Sciences**, v. 10, n. 12, p. 184, 2020.

LIU, G.; CHENG, G; HU, J.; PAN, Y; ZHAO, S. Academic Self-Efficacy and Postgraduate Procrastination: A Moderated Mediation Model. **Frontiers in Psychology**, v.11: 1752, 2020.

MACHADO, B. A. B.; SCHWARTZ, S. Procrastinação e aprendizagem acadêmica. **Revista Eletrônica Científica da UERGS**, v. 4, n. 1, p. 119-135, 2018.

MCCALL, R. B. **Fundamental Statistics for Psychology**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1975.

MERETT, F. N.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L.; RUFINI, S. E. University students profiles of self-regulated learning and motivation. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, 2020.

[MOURATIDIS](#), A.; [MICHOU](#), A.; [SAYIL](#), M.; [ALTAN](#), S. It is autonomous, not controlled motivation that counts: Linear and curvilinear relations of autonomous and controlled motivation to school grades. **Learning and Instruction**, v. 73, 2021.

OZER, B. U.; SAÇKES, M.; TUCKMAN, B. W. Psychometric properties of the Tuckman procrastination scale in a Turkish sample. **Psychological Reports: Measures & Statistics**, v. 113, n. 3, p. 874-884, 2013.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: PAJARES, A; OLAZ, F. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 97-114, 2008.

PANADERO, E. A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. **Frontiers in Psychology**, Bruxelas, v. 8, p. 1-28, abr. 2017.

PARK, S. W.; SPERLING, R. A. Academic procrastinators and their self-regulation. **Psychology**, v. 3, n.1, p. 12-23, 2012.

PEREIRA, L. C.; RAMOS, F. P. Procrastinação Acadêmica em Estudantes Universitários: Uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. 1-7, 2021.

PINHEIRO, M. C. A procrastinação acadêmica e suas relações com o perfeccionismo e as crenças de autoeficácia em universitários. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL TEORIA SOCIAL COGNITIVA EM DEBATE, n. 4, 2021, Macaé - Rio de Janeiro. **Anais: Seminário internacional teoria social cognitiva em debate – TSC – 17 a 19 de Novembro de 2021/POLYDORO S. A. J. et al. (orgs.)**. Macaé – Rio de Janeiro: Congresse-me, 2021. 117 p.

PINTRICH, P.R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational Psychology Review**, v. 16 n. 4, p. 385-406, 2004.

PINTRICH, P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 95, n. 4, p. 667-686, 2003.

PINTRICH, P. R. Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientations in learning and achievement. **Journal of Educational Psychology**, Washington v. 92, n. 3, p. 544-555, 2000.

PINTRICH, P. R.; SMITH, D. A. F.; GARCIA, T.; MCKEACHIE, W. J. Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). **Educational and Psychological Measurement**, V. 53, p. 801-813, 1993.

PINTRICH, P. R. The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In: MAEHR, M. L.; AMES, C. (orgs.) *Advances in Motivation and Achievement*. Vol. 6: **Motivation Enhancing Environments**. Greenwich, Conn.: JAI Press, p. 117-160, 1989.

RABIN, L. A.; FOGEL, J.; NUTTER-UPHAM, K. E. Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. **Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology**, v. 33, n. 3, p. 344–357, 2011.

REEVE, J.; BOLT, E.; CAI, Y. Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, n. 3, p. 537-548, 1999.

REEVE, J.; JANG, H. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. **Journal of Educational Psychology**, v. 98, n. 1, p. 209–218, 2006.

RICHARDSON, J. T. E. Student Learning in Higher Education: a Commentary. **Educational Psychology Review**, v. 29 p. 353–362, 2017.

ROCHA, R. Z.; ALMEIDA, C. R. S.; DIAS, A. C. G. Pure Procrastination Scale e Irrational Procrastination Scale: Validation of a Brazilian Version. **Psico-USF**, v. 26, n. 3, p. 507-518, 2021.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. **Comprometer-se com o estudar na universidade**: Cartas do Gervásio ao seu umbigo. Coimbra: Edições Almedina, SA, 2006.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory. In: Andrew J. Elliot, **Advances in Motivation Science**. Cambridge, MA: Elsevier Inc., v. 6, p. 111-156, 2019.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 61, 2020.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-Determination Theory**: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York, NY: Guilford Press, 2017.

SENÉCAL, C.; KOESTNER, R.; VALLERAND, R. J. Self-regulation and academic procrastination. **The Journal of Social Psychology**, v. 135, p. 607-619, 1995.

SCHUNK, D. H.; USHER, E. L. Barry J. Zimmerman's theory of self-regulated learning. In: BEMBENUTTY, H.; CLEARY, T. J.; KITSANTAS, A. (Eds.), **Applications of self-regulated learning across diverse disciplines**: A tribute to

Barry J. Zimmerman. (p. 1-28). Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2013.

[SCHUNK](#), D. H.; [DIBENEDETTO](#), M. K. Motivation and social cognitive theory. **Contemporary Educational Psychology**, v. 60, jan. 2020, 101832.

SCHUNK, D. H.; MEECE, J. L.; PINTRICH, P. R. **Motivation in Education: Theory, research, and applications**, 4ª ed. Boston, Mass, 2014.

SCHUNK, D. H.; PAJARES, F. Self-Efficacy in Education Revisited: Empirical and Applied Evidence. In: D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.). **Big Theories Revisited**. Greenwich, Conn.: Information Age Publ., p. 115-138, 2004.

SEABROOK, R.; BROWN, G. D.; SOLITY, J. E. Distributed and massed practice: From laboratory to classroom. **Applied Cognitive Psychology**, v. 19, p. 107-122, 2005.

STEEL, P. Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? **Personality and Individual Differences**, v. 48, p. 926-934, 2010.

STEEL, P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. **Psychological Bulletin**, v. 133, n. 1, p. 65-94, jan. 2007.

STRUNK, K. K.; CHO, Y.; STEELE, M. R.; BRIDGES, S. L. Development and validation of a 2 × 2 model of time-related academic behavior: Procrastination and timely engagement. **Learning and Individual Differences**, v. 25, p. 35-44, 2013.

STRUNK, K. K.; STEELE, M. R. **Relative contributions of self-efficacy, self-regulation, and self-handicapping in predicting student procrastination**. **Psychological Reports**, v. 109, p. 983-989, 2011.

TAYLOR, G.; JUNGERT, T.; MAGEAU, G. A.; SCHATTKER, K.; DEDIC, H.; ROSENFELD, S.; KOESTNER, R. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 39, n. 4, p. 342-358, 2014.

THIBODEAUX, J.; DEUTSCH, A.; KITSANTAS, A.; WINSLER, A. First-year college students' time use: Relations with self-regulation and gpa. **Journal of Advance Academics**, v. 28, p. 5-27, 2017.

UMERENKOVA, A. G.; FLORES, J. G. Gestión del tiempo en alumnado universitario con diferentes niveles de rendimiento académico. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

USHER, E. L.; PAJARES, F. Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. **Educational and Psychological Measurement**, v. 68, p. 443-463, 2008.

VALENZUELA, R.; CODINA, N.; CASTILLO, I.; PESTANA, J. V. Young University Students' Academic Self-Regulation Profiles and Their Associated Procrastination: Autonomous Functioning Requires Self-Regulated Operations. **Frontiers in**

Psychology, v. 11, 354, 2020.

VANSTEENKISTE, M.; MOURATIDIS, A. Emerging trends and future directions for the field of motivation psychology: A special issue in honor of prof. Dr. Willy Lens. **Psychologica Belgica**, v. 56, n. 3, p. 118-142, 2016.

VANSTEENKISTE, M.; RYAN, R. M.; SOENENS, B. Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. **Motivation and Emotion**, 2020.

VANSTEENKISTE, M.; SIERENS, E.; SOENENS, B.; LUYCKX, K.; LENS, W. Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, p. 671-688, 2009.

WÄSCHLE, K; ALLGAIER, A; LACHNER, A; FINK, S; NÜCKLES, M. Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. **Learning and Instruction**, v. 29, p. 103-114, 2014.

WEINSTEIN, C. E.; ACEE, T. W.; JUNG, J. Self-Regulation and Learning strategies. **New directions for teaching and learning**, n. 126, p. 45-53, 2011.

WEINSTEIN, C. E.; MAYER, R. E. The teaching of learning strategies. In: WITTRICK, M. C. (Ed.) **Handbook of Research on Teaching**. New York: McMillan Publ. Co.; 315-327, 1986.

WIGFIELD, A.; GUTHRIE, J. T.; TONKS, S.; PERENCEVICH, K. C. Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. **The Journal of Educational Research**, v. 97, n. 6, p. 299-309, 2004.

WOLTERS, C. A. Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 1, p. 179-187, 2003.

WOLTERS, C. A.; BRADY, A. C. College Students' Time Management: a Self-Regulated Learning Perspective. **Educational Psychology Review**, v. 33, p. 1319-1351, 2021.

WOLTERS, C. A.; WON, S.; HUSSAIN, M. Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. **Metacognition Learning**, v. 12, p. 381-399, 2017.

WON, S.; WOLTERS, C.A.; MUELLER, S. A. Sense of belonging and self-regulated learning: Testing achievement goals as mediators. **Journal of Experimental Education**, v. 86, n. 3, p. 402-418, 2018.

WON, S.; YU, S. L. Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. **Learning and Individual Differences**, v. 61, p. 205-215, jan. 2018.

YI, Z.; CHEN, Y-H.; YIN, Y.; CHENG, K.; WANG, Y.; NGUYEN, D.; PHAM, T.; KIM, E. Brief Research Report: A Comparison of Robust Tests for Homogeneity of

Variance in Factorial ANOVA, **The Journal of Experimental Education**, 2020.

ZACKS, S.; HEN, M. Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. **Journal of Prevention and Intervention in Community**, v. 46, p. 117–130, 2018.

ZHANG, Y. T.; DONG, S. Q.; FANG, W. J.; CHAI, X. H.; MEI, J. J.; FAN, X. Z. Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. **Advances in Health Sciences Education**, v. 23, p. 817-830, 2018.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

ZIMMERMAN, B. J. Academic Study and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. **Educational Psychologist**, v. 33, n. 2/3, p. 73-86, 1998.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER M. (orgs.). **Handbook of self-regulation**. Academic Press, p. 13-39, 2000.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A.; MARTINEZ-PONS, M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 3, p. 663–676, 1992.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory into Practice**, v. 41, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. **Journal of Educational Psychologist**, Washington, v. 48, n. 3, p. 135-147, jul/set, 2013.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Student differences in self-regulated learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, p. 51–59, 1990.

ZUSHO, A. Toward an integrated model of [self-regulated] learning in the college classroom. **Educational Psychology Review**, v. 29, p. 301-324, 2017.

ANEXOS

5.2 ANEXO A – ESCALA

Escala sobre sua vida acadêmica

O objetivo desta pesquisa é saber como você vivencia seus processos de aprendizagem em seu curso. Em cada questão, marque só uma alternativa. O que você marcar é útil para sua própria formação. E não há respostas corretas ou erradas, por isso, seja sincero (a).

Sexo: Masculino Feminino

Você trabalha? Não Sim Quantas horas semanais? _____

Em que medida você acredita que consegue executar as ações seguintes:

| | Não consigo | Consigo pouco | Consigo 50% | Consigo bastante | Consigo plenamente |
|--|-------------|---------------|-------------|------------------|--------------------|
| 1. Gerenciar bem o meu tempo para realizar as tarefas acadêmicas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Dar conta das tarefas dentro dos prazos estipulados pelos professores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Dedicar o meu tempo às tarefas de aprendizagem mesmo quando surgem outras coisas interessantes à vista | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Estabelecer metas para o cumprimento de tarefas acadêmicas no devido tempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Cumprir as metas que estabeleci para mim mesmo (a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Vencer a tentação de me envolver com atividades mais prazerosas quando tenho tarefas acadêmicas a cumprir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Agora, por favor, marque uma alternativa em cada uma das seguintes questões:

| | Nada verdadeiro | Pouco verdadeiro | Meio verdadeiro | Bastante verdadeiro | Totalmente verdadeiro |
|--|-----------------|------------------|-----------------|---------------------|-----------------------|
| 7. Quero evitar que as pessoas me vejam como um (a) aluno (a) relapso (a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Eu adio o cumprimento de tarefas acadêmicas mais que o razoável | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Venho à universidade para conseguir o diploma de curso superior | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Durante a semana, estabeleço horários específicos para cumprir meus trabalhos acadêmicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Eu não vejo porque devo vir à universidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 13. Estabeleço prazos quando tenho trabalhos prescritos nas disciplinas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Tenho dúvidas sobre continuar neste curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Perco um bocado de tempo com outras coisas antes de iniciar tarefas obrigatórias | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Costumo estabelecer metas ou listas sobre o que preciso fazer a cada dia com os trabalhos académicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Mesmo com prazos definidos, frequentemente perco tempo fazendo outras coisas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Não costumo fazer planeamento das atividades académicas que tenho que cumprir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Venho à universidade para não receber faltas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Sempre termino os trabalhos académicos dentro do prazo estabelecido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Eu tenho um método de gerenciar bem o tempo para cumprir meus trabalhos académicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Deixo para a última hora o cumprimento das tarefas académicas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Gosto muito de vir à universidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Muitas vezes me vejo perdido (a) em meio às muitas tarefas académicas que tenho que dar conta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Faço um curso superior pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 30. Não pego logo nos estudos, mesmo quando vejo que isso é importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Venho à universidade porque não quero reprovar nas disciplinas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Venho à universidade para provar a mim mesmo (a) que sou capaz de completar meu curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Às vezes me dou conta de estar pegando numa tarefa acadêmica que já tinha que ter pegado bem antes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Não vejo que diferença faz para eu estar num curso superior | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Faço este curso visando uma boa carreira profissional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Com frequência, eu digo “isso fica para amanhã, para mais tarde” | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Faço este curso porque meus pais me obrigam | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Faço este curso porque é isso que esperam de mim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Eu não sou muito bom/boa em cumprir prazos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Sinto prazer quando estou envolvido (a) em novas aprendizagens | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Para mim é um prazer estar na universidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |