



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

PAULA, YARA APARECIDA DE; PADOVANI, RICARDO
DA COSTA; BATISTA, SYLVIA HELENA SOUZA DA SILVA
O OLHAR DE GRADUANDOS SOBRE A PROCRASTINAÇÃO
ACADÊMICA: CONHECENDO E INTERVINDO

Educação em Revista, vol. 38, e26629, 2022
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469826629>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399371145030>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org

UFMG redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

O OLHAR DE GRADUANDOS SOBRE A PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA: CONHECENDO E INTERVINDO

YARA APARECIDA DE PAULA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1957-670X>

RICARDO DA COSTA PADOVANI²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8537-2249>

SYLVIA HELENA SOUZA DA SILVA BATISTA³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5161-1886>

RESUMO: O artigo tem como objetivo analisar o olhar de graduandos da área da saúde em relação à procrastinação acadêmica e a sua percepção sobre um programa de intervenção voltado para a autogestão da experiência universitária como uma estratégia de enfrentamento. Como fundamentação teórica, adotou-se a Teoria Social Cognitiva de Bandura, especialmente os construtos de autorregulação da aprendizagem e autoeficácia. A pesquisa envolveu 299 estudantes dos cursos de Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Terapia Ocupacional, Psicologia e Serviço Social, sendo realizada em três etapas: 1) aplicação do questionário Escala de Procrastinação Acadêmica e uma ficha de identificação dos participantes; 2) intervenção em pequenos grupos no formato de oficinas a partir de rodas de conversa; e 3) intervenção individualizada. Concluiu-se que a procrastinação é um comportamento presente no cotidiano dos estudantes e que se torna importante criar espaços de reflexão e aprendizado para a experimentação de estratégias que facilitem o seu enfrentamento. A intervenção em grupo demonstrou potência, pois possibilitou a escuta e a troca de experiências. Nela, os participantes puderam analisar a procrastinação para além dos aspectos individuais.

Palavras-chave: Procrastinação, estudantes, graduação, universitários, aprendizagem.

UNIVERSITY STUDENTS' OPINIONS ABOUT ACADEMIC PROCRASTINATION: KNOWING AND INTERVENING

ABSTRACT: This article aims to analyze the view of undergraduate health students concerning academic procrastination and how they perceived an intervention program aimed at self-management of

¹ Professora Afiliada. Departamento de Ciências do Mar (UNIFESP BAIXADA SANTISTA). Santos, SP, Brasil. <paula.yara@gmail.com>

² Professor Associado. Departamento de Saúde, Educação e Sociedade (UNIFESP BAIXADA SANTISTA). Santos, SP, Brasil. <ricardo.padovani@unifesp.br>

³ Professora Associada. Departamento de Saúde, Educação e Sociedade (UNIFESP BAIXADA SANTISTA). Santos, SP, Brasil. <sylvia.batista@unifesp.br>

the university experience as a coping strategy. It adopted Bandura's Cognitive Social Theory as its theoretical foundation, mainly the constructs of self-regulation of learning and self-efficacy. The research involved 299 students from the Physical Education, Physiotherapy, Nutrition, Occupational Therapy, Psychology, and Social Work courses being carried out in three stages: 1) Application of an Academic Procrastination Scale questionnaire and an identification form for the participants; 2) intervention in small groups in the form of workshops based on conversation circles; 3) individualized intervention. It was concluded that procrastination is a behavior present in the students' daily lives and that it becomes important to create spaces for reflection and learning to experiment with a strategy that facilitates coping. The group intervention showed potency, as it made it possible to listen and exchange experiences. In it, the participants were able to analyze procrastination beyond the individual aspects

Keywords: Procrastination, students, undergraduate, learning.

LA MIRADA DE GRADUANDOS SOBRE LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA: CONOCER E INTERVENIR

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo analizar la visión de los estudiantes del área de salud con relación a la procrastinación académica y cómo percibieron un programa de intervención dirigido a la autogestión de la experiencia universitaria como estrategia de afrontamiento. Se adoptó la Teoría Cognitiva Social de Bandura como fundamento teórico, especialmente los constructos de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia. La investigación involucró a 299 estudiantes de los cursos de Educación Física, Fisioterapia, Nutrición, Terapia Ocupacional, Psicología y Trabajo Social, la cual se llevó a cabo en tres etapas: 1) aplicación del cuestionario Escala de Procrastinación Académica y formulario de identificación del participante; 2) intervención en pequeños grupos en forma de talleres basados en círculos de conversación; 3) intervención individualizada. Se concluyó que la procrastinación es un comportamiento presente en la vida diaria de los estudiantes y que se vuelve importante crear espacios de reflexión y aprender a experimentar estrategias que facilitan el afrontamiento. La intervención grupal demostró potencia, ya que permitió escuchar e intercambiar experiencias. En ella, los participantes pudieron analizar la procrastinación más allá de los aspectos individuales.

Palabras clave: Procrastinación, estudiantes, graduación, universitarios, aprendizaje

INTRODUÇÃO

Na literatura, a procrastinação vem sendo apresentada como: o comportamento de adiar (BURKA; YUEN, 1991); uma tendência a postergar ao máximo aquilo que é necessário para alcançar algum objetivo (RODRIGUES CORREIA; DE MOURA JÚNIOR, 2017) e como um comportamento complexo, porém comum das pessoas (ENUMO; KERBAUY, 1999). Também é compreendida como um conceito polissêmico de difícil definição (COSTA, 2007), uma vez que envolve fatores relacionados com fenômenos comportamentais, emocionais, cognitivos (GOUVEIA *et al.*, 2014) e sociais.

Adiar a realização de uma tarefa pode trazer benefícios, sendo até um aliado dos sujeitos para a tomada de decisões mais reflexivas (BURKA; YUEN, 1991). O adiamento estratégico acontece quando as pessoas decidem postergar a realização de uma tarefa “para darem a si mesmas, tempo para refletir, para clarear opções ou para ajudar a si próprias a se concentrarem no que é mais importante” (BURKA; YUEN, 1991, p. 20). Para que assim se configure, torna-se necessário que existam algumas condições objetivas, como tempo para análise e reflexão, capacidade de gerenciamento e recursos e convicções pessoais que podem ser acessados para atingir os objetivos almejados.

O que distingue o adiamento confortável do problemático é a intensidade do incômodo que este pode ocasionar nos sujeitos e o quanto essa condição, configurando-se como uma evitação de enfrentamento da realidade, pode levar-lhes ao sofrimento íntimo, chegando até mesmo a consequências externas significativas, como grandes dilemas no trabalho, na escola, nos relacionamentos ou na vida familiar (BURKA; YUEN, 1991). Em se tratando do estudante universitário, observa-se que, ao lidar com as exigências características da vida universitária, alguns conseguem se organizar realizando as atividades exigidas pelo curso e ainda investir em tarefas extracurriculares, sem grandes dificuldades. Porém, outros se atrapalham no cumprimento de tarefas básicas do curso, procrastinam e não se sentem bem com isso.

Ser estudante universitário é um processo. Para Dayrell (2007), ser aluno é uma construção histórica produzida em um determinado espaço, o contexto escolar: “O jovem se torna aluno em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar” (DAYRELL, 2007, p. 1119). Segundo o autor, para pensar o estudante universitário faz-se necessário situá-lo dentro de um movimento de jovens que se constroem como universitários e acadêmicos dentro de um espaço e em um dado tempo histórico. Tornar-se aluno, desse modo, está associado à busca de sentido e significado para essa experiência, em que as crenças e expectativas, que se constituíram antes do ingresso no ambiente acadêmico, vão sendo ressignificadas pela vivência. A qualidade do envolvimento com o conhecimento e com os processos de ensino e aprendizagem é dada pelo sentido que se atribui a essa experiência.

A experiência de “tornar-se aluno” se concretiza dentro de um ambiente, a universidade, ao sofrer essa influência e também exercê-la. É importante lembrar que a instituição universitária não é um ambiente etéreo e isolado. Ao contrário disso, ela também se constrói dentro de um ambiente macro, a sociedade, produzindo e reproduzindo, no seu interior, tensões e desafios similares aos que são construídos no ambiente social. E, por não ser uma instituição estática (DAYRELL, 2007), ela precisa ficar atenta aos movimentos que acontecem fora dela, que afetam o seu fazer interior, bem como àqueles matizes que se constroem, de forma instituinte, dentro dos seus muros. Mudar o seu eixo de reflexão pode ajudá-la a compreender os sujeitos e a si própria.

Quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a escola “faz” a juventude, privilegiando a reflexão sobre as tensões e ambigüidades vivenciadas pelo jovem, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil. (DAYRELL, 2007, p. 1107).

Para o autor, na escola contemporânea, ainda domina uma determinada concepção de aluno que foi gestada na sociedade moderna, em que se ignora outra condição que antecede à de aluno, a condição de ser jovem. E, ao ignorar tal condição, a instituição escolar é levada a acreditar que ela se constitui como sendo o espaço central de socialização das novas gerações e o jovem, por sua vez, ao ingressar nesse lugar, é impelido a deixar a sua realidade nos portões e converter-se em um aluno

idealizado, “devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos” (DAYRELL, 2007, p. 1107). Uma instituição social, realidade histórica na contemporaneidade, que cuida da formação desse sujeito – jovem-aluno –, precisa se repensar cotidianamente, levando em consideração as diferenças sociais que coabitam o mesmo espaço institucional, as tensões advindas desses encontros e as relações entre sujeitos – dos sujeitos entre si, com a instituição –, o currículo, o conhecimento e os processos de ensino e de aprendizagem.

Ao discutir a sociedade atual, Carrano (2011) aponta que “um dos grandes desafios da contemporaneidade passou a ser a construção da unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades pessoais e coletivas” (CARRANO, 2011, p. 19). Uma vez que a escola está inserida nesse lugar, precisa escutar a si e aos sujeitos.

Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e a comunicação. Propiciar espaços-tempos educativos e promover processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros deveria ser meta prioritária das instituições escolares. Assim como estimular aprendizagens que possibilitem o aumento das capacidades de selecionar conteúdos significativos frente ao “mundo de informações” e referências contraditórias que povoam cotidianos. (CARRANO, 2011, p. 19).

O jovem universitário, aluno em construção, interage com o ambiente universitário e reage a ele de diferentes formas, sendo que a procrastinação é uma delas. Pensar esse comportamento, no espaço acadêmico, é considerá-lo um fenômeno não linear (RODRIGUES CORREIA; DE MOURA JÚNIOR, 2017), porém complexo e dinâmico (SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012), entendendo-o como uma reação que engloba diferentes fatores – pessoais, do ambiente e do comportamento – que interagem entre si. Desse modo, postergar ultrapassa o simples fato de não se realizar uma dada ação ou o fato de não se cumprir um prazo estabelecido. Um estudante, ao adiar a realização de uma tarefa, pode estar expressando que não sabe como executá-la (SAMPAIO, 2011), sinalizando o seu medo de falhar ou de vencer e não saber lidar com essa realidade (RODRIGUES CORREIA; DE MOURA JÚNIOR, 2017) ou valendo-se de um recurso que utiliza para se proteger dos seus erros e das suas inseguranças, que podem ser evidenciadas durante a realização, criando, nesse caso, mesmo que inconscientemente, formas aparentemente justificáveis para não enfrentar uma situação dada (DIAS, 2018). Entende-se, com isso, que “a manifestação da procrastinação vai além das contingências comportamentais e ambientais e envolve um repertório pessoal, constituído por um conjunto de experiências, de valores morais, de percepções, de crenças e expectativas, entre outros” (SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012, p. 123).

Este trabalho tem como objetivo analisar o olhar de graduandos da área da saúde sobre a procrastinação acadêmica e a sua percepção sobre um programa de intervenção voltado para autogestão da experiência universitária como uma estratégia de enfrentamento. Trata-se de um resultado parcial da tese de doutorado da primeira autora.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Os dados e informações coletados neste estudo foram analisados a partir dos construtos da Teoria Social Cognitiva (TSC), desenvolvida por Albert Bandura (1986, 1997). Essa teoria defende que o desenvolvimento humano se baseia no determinismo recíproco entre variáveis pessoais, comportamentais e socioambientais, que interagem como determinantes, influenciando uma à outra de forma bidirecional. Constata-se que “a maneira como as pessoas interpretam os resultados de seu próprio comportamento informa e altera os seus ambientes e os fatores pessoais que possuem, os quais, por sua vez, informam e alteram o comportamento futuro” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 98). Entender o comportamento de uma pessoa é, também, considerar que ela tem um espaço de ação e que pode, no decorrer da vida, aprender e adquirir habilidades para realizar os seus projetos.

Os construtos teóricos que estruturam a TSC se assentam nas teorias de agência humana, da autoeficácia, da autorregulação e do desengajamento moral (AZZI, 2014). Entende-se que “ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional” (BANDURA, 2008, p. 15). Com isso, um indivíduo tem possibilidade de intervir em seu ambiente

alterando-o, ao mesmo tempo em que é alterado por ele. Na visão sociocognitiva, os sujeitos são produtos e produtores do ambiente social em que vivem (AZZI, 2014).

As crenças de autoeficácia ocupam um papel central na teoria e referem-se aos “julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho” (BANDURA, 1986, p. 391). Essas crenças estão associadas à forma como a pessoa interpreta a sua capacidade para realizar algo e obter sucesso nesse seu investimento. É importante lembrar que ter a capacidade para realizar uma dada ação não é o único definidor de êxito, bem como só possuir a crença de que se é capaz de fazer não garante o sucesso.

De acordo com Bandura (2008), as pessoas são organismos ambiciosos e proativos, não apenas reativos, motivados e orientados pela previsão de metas. As pessoas, ao se depararem com um desafio ou ao estabelecerem uma meta desafiadora, possuem condições de intervir na condução dos seus processos e, caso não tenham essas condições desenvolvidas, são capazes de apropriar-se delas pelo aprendizado. Esse movimento refere-se à aprendizagem autorregulada. A autorregulação da aprendizagem é um construto da TSC e refere-se “a pensamentos, sentimentos e ações autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas para a realização de metas pessoais” (ZIMMERMAN, 2000, p. 81).

A capacidade para se autorregular de forma consciente e voluntária é uma característica do ser humano, ou seja, todos os seres vivos possuem mecanismos de autorregulação que orientam o desenvolvimento e a adaptação. Ela inicia no nascimento, sendo essa fase reativa e baseada em reflexos e, com o amadurecimento, se torna, cada vez mais, de planejamento e de controle consciente do comportamento (BORUCHOVITCH, 2010). A autorregulação da aprendizagem não tem natureza ou origem inata, o que significa dizer que se trata de um processo consciente que pode ser ensinado diretamente ou modelado (ROSÁRIO; POLYDORO, 2014).

Para o aprendizado da autorregulação da aprendizagem, Zimmerman (2011) desenvolveu um modelo teórico cuja estrutura é apresentada a partir de três fases sequenciais: 1) antecipação ou da previsão – engloba o processo anterior à realização da tarefa, envolvendo a análise da tarefa e as crenças motivacionais dos sujeitos frente às suas capacidades de realização; 2) realização ou controle volitivo – relaciona-se ao processo de execução e engloba o autocontrole; 3) autorreflexão – etapa posterior à execução, envolvendo o autojulgamento dos sujeitos frente ao realizado e autorreações frente aos resultados. Segundo Emílio e Polydoro (2017), as três fases atuam de modo cíclico e interdependente: a primeira fase influencia a segunda, que afeta a terceira e esta, por sua vez, gera impacto na fase prévia de um novo ciclo (EMÍLIO; POLYDORO, 2017).

Sendo um processo que pode ser ensinado, a autorregulação da aprendizagem requererá de quem ensina e de quem aprende uma participação ativa, de confiança e de trocas. Inicialmente assistida, vai dando espaços para a participação do sujeito de forma cada vez mais autônoma. A autorregulação da aprendizagem no contexto universitário “não deve ocorrer exclusivamente a cargo do estudante: deve ser objeto da intencionalidade docente e das políticas de gestão curricular e institucionais visando o seu fortalecimento” (POLYDORO, 2017, p. 9).

PERCURSO METODOLÓGICO

Participaram da pesquisa 299 alunos de cursos de graduação da área da saúde, a saber: Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Psicologia, Serviço Social⁴ e Terapia Ocupacional. Foi realizada na Universidade Federal de São Paulo, no Instituto Saúde e Sociedade (ISS), *campus* Baixada Santista, entre os anos de 2016 e 2018. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo, sob o Parecer 2.939.790. Os participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, em todas as etapas realizadas.

A pesquisa realizou o levantamento de vários aspectos que envolvem a vida universitária e neste artigo será discutida a percepção dos estudantes em relação à “procrastinação acadêmica”. A coleta

⁴ A Resolução 287, de 08 de outubro de 1998, do Ministério da Saúde e do Conselho Nacional de Saúde, relaciona as seguintes categorias profissionais de saúde de nível superior: Biomedicina, Biologia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional.

foi realizada em três etapas, sendo que, para a coleta das informações sobre a procrastinação, foram utilizados os instrumentos e recursos descritos a seguir.

Na etapa 1, os dados foram coletados a partir de dois instrumentos: a) Escala de Procrastinação Acadêmica (EPA), adaptada da versão portuguesa para a realidade brasileira por Sampaio (2011). Trata-se de um questionário de autorrelato que busca avaliar comportamentos específicos de procrastinação durante o processo de estudo. É composto por 10 itens organizados em duas dimensões, procrastinação no estudo diário e procrastinação no estudo para provas. As questões estão organizadas pela escala Likert de cinco pontos (1 – nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – algumas vezes; 4 – muitas vezes; 5 – sempre). As pontuações obtidas correspondem à soma das dimensões ou total (POLYDORO *et al.*, 2011). Para esta escala, o alfa de Cronbach foi de 0,79. Os índices elevados indicam alta procrastinação. Ao questionário foi acrescida uma pergunta dissertativa: “Indique três atividades acadêmicas que você costuma adiar com frequência”; b) Ficha de caracterização pessoal e acadêmica dos estudantes, elaborada pela pesquisadora a partir do instrumento “Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras – versão 2011” (FONAPRACE, 2011), organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). A participação, nessa etapa, se deu pelo convite realizado em classe em horários cedidos pelos docentes. Foram considerados os questionários em que os participantes responderam a, pelo menos, 90% das perguntas e, para manter o sigilo dos dados e informações produzidos no estudo, cada participante foi identificado com a letra “P” acrescida de um número.

Durante a etapa 2, oficinas foram organizadas em três encontros durante três semanas. A escolha dos participantes foi definida pelos alunos que apresentaram o maior valor no “somatório das dimensões” no EPA. Os participantes, em número de 15, foram distribuídos em dois grupos (o grupo A teve nove participantes e o grupo B seis). As informações geradas não foram gravadas por uma opção da pesquisadora, que conduziu todos os encontros. Para garantir o registro das informações geradas, cada encontro contou com um auxiliar para anotações e as informações foram sistematizadas em formato de narrativas. Como estratégia metodológica dos encontros, optou-se pela roda de conversas – por promover a socialização de “saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta” (MOURA; LIMA, 2014, p. 101). O material utilizado foi estruturado a partir do trabalho de Rosário, Nunez e González-Pienda (2012) e Burka e Yuen (1999). A seguir, são apresentados três exemplos dos materiais empregados.

Material 1

SOBRE: OS DOCENTES

Isto só para citar alguns exemplos da complexa variedade dos comportamentos docentes... Mas todos sugerem centenas de artigos, livros e textos de apoio, tantos que é difícil saber por onde começar a estudar. O que me vale é que as decisões difíceis não devem ser precipitadas...

A VIDA DE ESTUDANTE

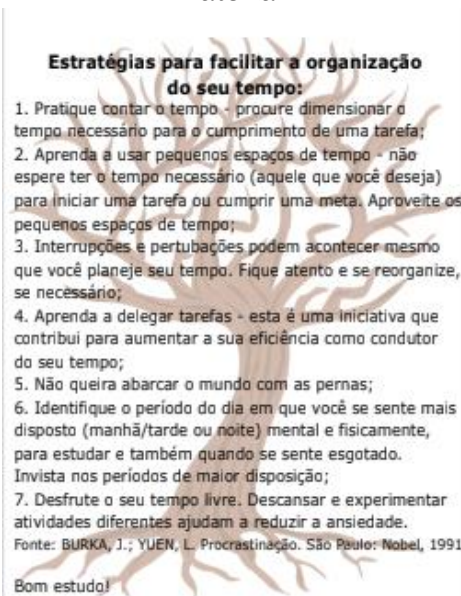
Conjugar tudo o que tenho para fazer é um grande desafio. Perco-me por entre o dever, o meu caprichoso querer e as importantíssimas e inadiáveis urgências do dia-a-dia, como conseguir reservar um bom lugar na cantina. Ontem comecei a elaborar um horário pessoal incluindo as aulas e todas as outras atividades da minha vida, mas perdi rapidamente a vontade e não terminei. Acho que não vale a pena, você não concorda, Umbigo? Quando, finalmente, decido estudar, a minha pouca atenção foge sem resistência, levada por qualquer ruído, pensamento ou conversa alheia.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

- O que posso fazer?
- "O vazio de um dia perdido nunca será preenchido", por isso, é importante refletir bem sobre o aproveitamento do tempo. Dizem os entendidos que a gestão do tempo é um dos fatores mais importantes no sucesso escolar dos alunos universitários.
- O quê, tipo fazer horários?
- Organização, isso é o que é necessário. Mas ser organizado não é necessariamente sinónimo de pendurar um horário na geladeira ou de espalhar *post-it* de cores e tamanhos diversos por todo o lado, até na torradeira. "Um dia vale por três para quem faz as coisas no tempo".
- Umbigo, o que você tem hoje, engoliu algum livro de ditados populares? E não teve nenhuma indigestão?

Fonte: ROSÁRIO; NUNEZ; GONZÁLEZ-PIENDA (2012). Composição do texto realizada pelos autores.

Material 2



Estratégias para facilitar a organização do seu tempo:

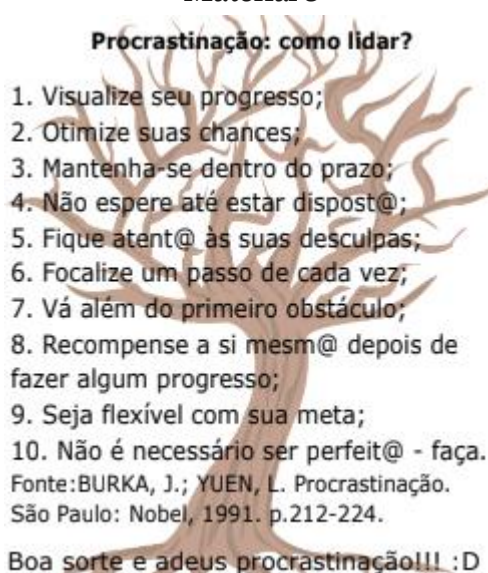
1. Pratique contar o tempo - procure dimensionar o tempo necessário para o cumprimento de uma tarefa;
2. Aprenda a usar pequenos espaços de tempo - não espere ter o tempo necessário (aquele que você deseja) para iniciar uma tarefa ou cumprir uma meta. Aproveite os pequenos espaços de tempo;
3. Interrupções e perturbações podem acontecer mesmo que você planeje seu tempo. Fique atento e se reorganize, se necessário;
4. Aprenda a delegar tarefas - esta é uma iniciativa que contribui para aumentar a sua eficiência como condutor do seu tempo;
5. Não queira abarcar o mundo com as pernas;
6. Identifique o período do dia em que você se sente mais disposto (manhã/tarde ou noite) mental e fisicamente, para estudar e também quando se sente esgotado. Invista nos períodos de maior disposição;
7. Desfrute o seu tempo livre. Descansar e experimentar atividades diferentes ajudam a reduzir a ansiedade.

Fonte: BURKA, J.; YUEN, L. Procrastinação. São Paulo: Nobel, 1991

Bom estudo!

Fonte: BURKA; YUEN (1991). Composição do texto realizada pelos autores.

Material 3



Procrastinação: como lidar?

1. Visualize seu progresso;
2. Otimize suas chances;
3. Mantenha-se dentro do prazo;
4. Não espere até estar disposto@;
5. Fique atent@ às suas desculpas;
6. Focalize um passo de cada vez;
7. Vá além do primeiro obstáculo;
8. Recompense a si mesm@ depois de fazer algum progresso;
9. Seja flexível com sua meta;
10. Não é necessário ser perfeít@ - faça.

Fonte: BURKA, J.; YUEN, L. Procrastinação. São Paulo: Nobel, 1991. p.212-224.

Boa sorte e adeus procrastinação!!! :D

Fonte: BURKA; YUEN (1991). Composição do texto realizada pelos autores.

A dinâmica das atividades pautou-se no modelo de autorregulação da aprendizagem, desenvolvido por Zimmerman (2011), sendo as experiências assim identificadas: a) Fase 1 - antecipação ou previsão – discussão da temática, apresentação de estratégias voltadas para o desenvolvimento de habilidades de autorregulação, elaboração de um plano de ação, reflexão sobre o plano elaborado; b) Fase 2 - vivência do plano elaborado por uma semana, observando-se o previsto *versus* o realizado, o gerenciamento do tempo, a procura por ajuda ao se perceber a necessidade, a auto-observação dos sentimentos envolvidos e as iniciativas e motivações de autocorreção; c) Fase 3 - autorreflexão e autorreação, realizada no início do encontro seguinte à vivência da tarefa. Os participantes poderiam compartilhar a experiência com o grupo numa iniciativa para se estabelecer trocas e vínculos, bem como para possibilitar a autorreflexão em relação às opções feitas durante a condução da tarefa. Ao final, cada participante avaliou o encontro.

Na etapa 3, foram realizados quatro encontros individuais com quatro estudantes. Os convites foram feitos seguindo-se o critério daqueles que obtiveram os índices mais elevados no EPA nos questionários aplicados no final das oficinas. Foram elaborados planos de intervenção individual

para cada participante, sendo eles inicialmente discutidos e adaptados com a participação dos envolvidos. Seguiu-se o mesmo modelo de autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 2011) adotado nas oficinas e as temáticas foram adaptadas para os estudantes de acordo com suas demandas individuais. Como a temática procrastinação foi uma demanda dos quatro participantes será, portanto, também apresentada neste estudo. Os encontros foram gravados com o consentimento de cada um. No último encontro, foi lida uma narrativa referente à experiência para cada participante.

Buscando-se verificar o grau de percepção dos estudantes em cada fase da pesquisa, nas etapas 2 e 3 foram aplicados, além do EPA, os questionários Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA) (VENDRAMINI *et al.*, 2004) e Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) no início e no término de cada etapa. Este último instrumento foi adaptado da versão portuguesa para a brasileira por Polydoro *et al.* (2011). A finalidade de aplicação desses questionários relaciona-se à busca de uma melhor compreensão do processo de condução da própria aprendizagem pelos participantes. Neste artigo, serão analisadas as respostas referentes à temática procrastinação acadêmica, ou seja, o questionário EPA.

As respostas dissertativas do EPA foram analisadas seguindo-se os estudos de Bardin (1995) referentes à análise de conteúdo, sendo complementadas pelos trabalhos de Franco (2008). Por análise de conteúdos, entende-se:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Essa metodologia permite ao pesquisador fazer inferências sobre as informações levantadas, uma vez que, ao tratar as respostas, procura conhecer melhor o sujeito, sua concepção de mundo e seus interesses (FRANCO, 2008). As etapas da análise seguiram as orientações de Bardin (2016) e Franco (2008), iniciando-se pela pré-análise, fase compreendida como uma aproximação dos documentos produzidos, visando a sua organização preliminar e um exercício para entendimento das percepções acerca da experiência analisada. As respostas foram organizadas em arquivos do Excel e listadas uma abaixo da outra, seguindo a sequência da organização das perguntas. A leitura fluente possibilitou conhecer melhor os documentos para análise, formular as hipóteses e elaborar os indicadores que fundamentaram a interpretação final. Prosseguiu-se com a organização das respostas em unidades de registro, tendo-se optado por organizá-las em temas, entendendo-se que expressavam afirmações acerca das percepções dos estudantes sobre um determinado assunto. Para composição desses temas, adotou-se como critério a contagem simples, sendo considerado o número de vezes em que cada um foi citado pelos participantes.

Para a interpretação das informações geradas nas etapas 2 (oficinas) e 3 (intervenção individualizada), elas foram organizadas no formato de narrativas, seguindo-se as orientações da Epistemologia Qualitativa. Segundo essa epistemologia, os processos subjetivos se organizam de maneira complexa e o seu estudo não permite a predição, descrição e o controle, uma vez que a realidade não é linear e determinada (MORI; GONZÁLEZ REY, 2011).

As narrativas foram lidas e elencadas em categorias de indicadores seguindo-se as orientações de Gomes e González Rey (2007) e González Rey (2017). As falas dos participantes foram organizadas pelos sentidos subjetivos (MORI; GONZÁLEZ REY, 2011) atribuídos pelos estudantes, em relação à condução do próprio processo de aprendizagem e de suas impressões acerca das experiências vividas no ambiente da universidade, bem como durante as oficinas e nos atendimentos individualizados.

SOBRE OS RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

O perfil dos participantes

O grupo participante demonstrou-se heterogêneo com idades entre 17 anos e 60 anos. Em relação ao sexo, 170 estudantes (78,1%) se identificaram como sendo do sexo feminino; 64 (21,5%) como

do sexo masculino; um estudante identificou-se como sendo de outro sexo ($n=1$; 0,3%) e dois não responderam. Os dados confirmam o perfil dos matriculados em cursos de graduação no Brasil, apresentados pelo Censo de 2017, que revelava que 57% das matrículas em cursos de graduação correspondiam a estudantes do sexo feminino, enquanto 43% são de alunos sexo masculino (BRASIL, 2017).

Do total de participantes da pesquisa, 168 (56,2%) eram estudantes do primeiro ano (na terminologia da instituição, primeiro termo) dos cursos e os outros (47,4), dos demais. Foram excluídos os estudantes dos últimos anos (sétimo termo dos cursos com quatro anos de duração e nono termo para cursos com cinco anos), sendo essa escolha baseada no tempo previsto para a realização das etapas da pesquisa.

Quanto à renda familiar, a maior parte dos estudantes eram oriundos de famílias com renda familiar acima de 10 salários mínimos ($n=45$; 15,5%). Na segunda posição, as famílias com renda de até três salários ($n=39$; 13,4%); na terceira, até dois salários ($n=35$; 12%); e na quarta colocação, renda familiar de dois a quatro salários ($n=30$; 10,3%). As informações apresentaram uma diferença representativa em relação ao número de salários recebidos pelas famílias que ocupam a primeira e a segunda posições (diferença de sete salários/mês), o que aponta para uma diversificação socioeconômica entre os envolvidos.

Quanto ao tipo de escola em que os estudantes cursaram o ensino médio, temos: somente escola particular ($n=147$; 49,2%); somente escola pública ($n=133$; 44,5%); maior parte em escola particular ($n=14$; 4,7%); maior parte em escola pública ($n=5$; 4,7%). Nas atividades não obrigatórias, na opção “nunca participei”, a frequência apresentou o seguinte quadro: Extensão ($n=246$; 83,1%); Programa de Educação Tutorial (PET) ($n=245$; 82,8%); Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) ($n=242$; 81,5%); movimento estudantil ($n=158$; 53%). Observa-se que os estudantes demonstraram índice maior de interesse na participação no movimento estudantil ($n=141$; 47%).

Quanto à percepção que fazem acerca da qualidade de vida enquanto universitários, apontaram que algumas situações prejudicam a experiência acadêmica, como a falta de motivação para estudar e a dificuldade de concentração ($n=21$; 70,6%) e baixo desempenho acadêmico ($n=165$; 55,1%). No quesito referente à busca de ajuda para superar as dificuldades acadêmicas e/ou pessoais, os estudantes responderam que já procuraram alguma vez na vida: atendimento psicopedagógico ($n=62$; 20,7%); atendimento psicológico ($n=137$; 45,8%); atendimento médico para tratar de assuntos emocionais ($n=79$; 26,4%).

Nota-se uma heterogeneidade na amostra (idade, condição socioeconômica, tipo de escola em que cursaram o ensino médio), retrato das diferenças que convivem no ensino superior, especialmente após as mudanças implantadas nas instituições federais de ensino superior a partir de 2004. Concebe-se, desse modo, a ideia de que hoje não se trata mais de “juventude”, mas de “juventudes” (CAMACHO, 2004) que se constroem em diferentes contextos e que se encontram no ambiente universitário. O grupo demonstrou que investe pouco do seu tempo em atividades realizadas fora da sala de aula e percebe que a falta de motivação para estudar, a dificuldade de concentração e o baixo desempenho acadêmico interferem na sua qualidade de vida, prejudicando a sua experiência universitária.

Como os estudantes percebem a procrastinação

Nos resultados da etapa 1 da pesquisa, por meio do questionário EPA, os 299 estudantes demonstraram a sua percepção sobre a procrastinação acadêmica, como demonstra a tabela abaixo.

Tabela 1: Medidas descritivas das variáveis Dimensão 1, Dimensão 2 e Somatório das dimensões – Questionário EPA – Etapa 1

Dimensões	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
1 - Procrastinação no estudo para provas	7,00	23,00	14,25	3,54
2 - Procrastinação no estudo diário	7,00	24,00	14,71	3,73
Somatória	14,00	46,00	28,96	6,56

Fonte: Elaborada pelos autores.

Considerando-se que o maior valor indica maior grau de procrastinação, o grupo se manteve no nível médio nas duas dimensões. Os participantes demonstraram um valor maior, na comparação entre as duas dimensões, na procrastinação para o estudo diário, apresentando uma média de 14,71. De um modo geral, eles apontam que adiam suas tarefas acadêmicas com uma frequência entre poucas e muitas vezes.

Nas oficinas, etapa 2, os resultados do EPA antes do início da atividade (pré) e no término (pós), estão descritos na tabela 2.

Tabela 2: Medidas descritivas das variáveis Dimensão 1, Dimensão 2 e Somatório das dimensões – Questionário EPA – Etapa 2

Dimensões	Mínimo		Máximo		Média		Desvio padrão	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
1 - Estudo para provas	16,00	12,00	23,00	22,00	19,27	18,00	1,75	3,23
2 - Estudo diário	14,00	13,00	22,00	24,00	18,93	17,87	2,15	3,00
Somatória	33,00	25,00	43,00	45,00	38,20	35,87	2,57	5,48

Fonte: Elaborada pelos autores.

Nessa etapa, os resultados se inverteram se comparados aos da etapa 1. Quando em pequenos grupos, os estudantes apontaram que procrastinavam mais nos “estudos para as provas”, indicando médias mais altas na pré-intervenção (19,27) do que na pós (18). Os resultados demonstraram diferenças bem próximas entre as duas dimensões, a exemplo da etapa 1.

Nas intervenções individualizadas, os quatro estudantes identificaram a procrastinação, pelo EPA, da seguinte forma:

Tabela 3: Medidas descritivas das variáveis Dimensão 1, Dimensão 2 e Somatório das dimensões – Questionário EPA – Etapa 3

Dimensões	Mínimo		Máximo		Média		Desvio padrão	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
1 - Estudo para provas	16,00	14,00	22,00	20,00	19,50	17,50	3,00	2,65
2 - Estudo diário	15,00	12,00	22,00	17,00	17,75	15,00	3,40	2,16
Somatória	31,00	26,00	44,00	36,00	37,25	32,50	6,24	4,73

Fonte: Elaborada pelos autores.

O estudo para as provas recebeu uma pontuação média superior nos dois momentos, pré (19,5) e pós (17,5). Nota-se que as diferenças das médias obtidas entre as duas dimensões apresentam uma variação maior se comparadas aos resultados encontrados nas duas primeiras etapas anteriores. Observa-se que, na etapa 1, os estudantes se mantiveram com médias muito próximas, tanto na procrastinação para provas (14,25) quanto na procrastinação para o estudo diário (14,75), indicando que se encontram com uma predisposição para postergar suas ações nas duas situações. Essa proximidade também se observa nos resultados da pós-intervenção das oficinas.

Em um estudo realizado por Enumo e Kerbauy (1999) sobre a procrastinação, as autoras pontuam que as pessoas adiam a realização de tarefas, em geral, que consideram desagradáveis ou sem importância. Elas adiam o início das tarefas, indicando possíveis aspectos emocionais como falta de disposição entre a intenção de fazer e o comportamento concreto de realizar. Essa ideia corrobora a percepção dos estudantes deste estudo quando eles apontam, durante a realização das oficinas e nos encontros individualizados, a falta de motivação para estudar como um dos aspectos que afetam, negativamente, a sua qualidade de vida.

Sampaio (2011) realizou uma pesquisa utilizando-se da EPA com 663 estudantes universitários. Os resultados foram similares aos obtidos na primeira fase deste estudo, quando se verifica que os universitários procrastinam mais os estudos diários do que os estudos para provas. Para essa

autora, no estudo diário os direcionamentos e metas são estabelecidos pelo próprio estudante, exigindo-se um maior autocontrole e regulação pessoal, ao passo que o estudo para as provas, normalmente, é caracterizado por metas de desempenho mais claras, em que conteúdos e prazos são indicados previamente pelo professor.

Neste estudo, os resultados das etapas 2 e 3 apontaram que os estudantes se percebem adiando mais os estudos para provas que os estudos diários. Uma variável, comum nas etapas 2 e 3, deve ser considerada. Na etapa 2, a coleta ocorreu em período próximo do final de semestre, período em que os estudantes se encontravam envolvidos com provas e prazos para a entrega de trabalhos. Na etapa 3, a maioria dos participantes encontrava-se no último ano do curso e, apesar da coleta ter sido realizada entre os meses de setembro e outubro, também conviviam com prazos de entrega de relatórios parciais de estágios e em meio à escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Nas duas situações descritas, os estudantes encontravam-se envolvidos tanto com os estudos para as provas quanto na vida com prazos. Esses eventos exigiam-lhes habilidades pessoais desenvolvidas que possibilitassem a gestão do tempo e organização para a realização das tarefas dentro de prazos já estabelecidos. Nessa capacidade de autogestão das suas ações, os estudantes precisavam fazer escolhas sem contar com o auxílio de terceiros, em boa parte dos casos, conciliar demandas e definir metas de forma planejada, com certo grau de autonomia. São ações que, de modo geral, requerem autocontrole e autorregulação do comportamento.

Na apuração dos resultados dos questionários, os indicadores apontaram para uma queda positiva em relação à procrastinação das atividades. Esse resultado, porém, não indica que houve uma modificação no comportamento de procrastinar dos participantes, o que requereria um acompanhamento dos envolvidos no estudo por um período maior após a intervenção. Aponta, no entanto, que houve uma melhoria na percepção em relação à administração das atividades. Essas alterações confirmam a ideia de que ações voltadas para o desenvolvimento de habilidades de autorregulação do próprio processo de aprendizagem podem ser incluídas no contexto da formação universitária (ROSÁRIO; NUNEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2012; ROSÁRIO; POLYDORO, 2014; POLYDORO, 2017). Ao apropriarem-se de estratégias que facilitam a condução da aprendizagem, refletirem sobre essa condução e compartilharem as próprias vivências, os alunos se apropriam do projeto de “ser estudante universitário”, atribuindo sentido a ele e se apercebendo do seu significado. Nessa direção, observa-se que, quanto mais autorregulados se percebem, menor se faz presente o comportamento de procrastinação (SAMPAIO, 2011).

Pelos relatos e devolutivas, constata-se que os estudantes se envolveram no processo de intervenção e talvez esse envolvimento lhes tenha possibilitado melhorar a percepção sobre o comportamento na medida em que as discussões aconteciam. No segundo encontro, após a prática do primeiro planejamento das tarefas semanais, eles assim se manifestaram:

P8 comentou que conseguiu listar os seus objetivos e elaborou o pré-projeto do seu TCC.

P13 compartilhou com o grupo que, no final de semana anterior ao início da oficina, tinha que fazer um trabalho, porém passou o sábado todo “enrolando” e não o fez. No domingo, decidiu fazê-lo, mas antes de iniciar, gastou grande parte de seu tempo pesquisando na internet técnicas de organização, o que resultou em iniciar o trabalho somente ao final do dia. Comentou ter se questionado muito, pois percebeu que passou o final de semana todo procrastinando e levou somente uma hora para realizar todo o trabalho.

P38 disse que conseguiu repensar a sua condição alimentar e estava tentando comer melhor. Também percebeu que estava precisando de ajuda e que estabeleceu como meta entrar em contato com uma universidade da cidade que oferecia atendimentos psicológicos gratuitos, uma vez que já havia feito inscrição e se encontrava em uma lista de espera. Ela cumpriu a meta estabelecida e contactou o serviço.

P41 comentou que ficou ansioso com o seu comportamento de adiar, pois sabia que deixava para fazer na última hora. Na vivência da atividade de planejamento do encontro anterior, percebeu que esse comportamento estava lhe acarretando desgastes, principalmente com a indisposição que sentia para fazer as atividades no dia seguinte. Comentou que a lista de coisas a fazer ajudou a aproximá-lo do que realmente precisava fazer e percebia que, na verdade, não estava enfrentando a realidade. Também descobriu que “travava” quando ia falar em público e que testou a apresentação de um trabalho com as colegas e deu resultado.

As pessoas desenvolvem ações e interpretam os resultados dos seus atos. É a partir dessas interpretações que elas desenvolvem crenças sobre suas capacidades, que interferirão na maneira como elas pensarão e agirão durante a realização de atividades subsequentes (PAJARES; OLAZ, 2008). Trata-se de informações que ultrapassam os resultados obtidos, referindo-se à interpretação que o sujeito faz sobre a sua atuação e sobre o esforço despendido para realizar algo.

O impacto do humor sobre as crenças de autoeficácia é parcialmente mediado pela lembrança seletiva das experiências passadas de sucesso e fracasso que um indivíduo armazena na memória. Nessa direção, vivenciar situações de ensino que geram sentimentos positivos, como prazer e ou entusiasmo pode contribuir para o aumento da crença de autoeficácia. (AZZI; VIEIRA, 2014, p. 33).

Essa interpretação também é afetada quando o sujeito percebe que outros também passam por experiências semelhantes. Os relatos a seguir foram coletados nas avaliações dos encontros, sendo, portanto, obtidos sem a identificação do participante.

- a) Importante o encontro: Procrastinação: não estou sozinho nisso!
- b) Muito tranquilizante, pois vi que não estou sozinho e que adiar nem sempre é ruim. Estou pensando meu jeito de pensar e me organizar, principalmente em não me sentir tão mal.
- c) Tenho gostado dos encontros e faz bem saber que existem pessoas passando pela mesma situação.
- d) O encontro favoreceu bons momentos de reflexão e compartilhamento de vivências, o que é muito bom do ponto de vista pessoal.
- e) Foi bom para perceber que não sou o único a procrastinar. Sempre me culpo muito por causa disso e agora vejo que não sou o único, que é algo “comum”.

As crenças de autoeficácia não se referem apenas aos julgamentos da capacidade individual que o sujeito faz de suas condições, englobam ainda a percepção que ele tem sobre o seu grupo social, como cada crença é compartilhada e também construída pelo grupo (IAOCHITE, 2017). Nesse aspecto, as oficinas demonstraram contribuir para mudança de atitudes procrastinadoras apresentadas pelos estudantes, uma vez que a descoberta de que não era os únicos a vivenciar tal situação abria-lhes caminhos, com menos culpabilização, para a busca de novas saídas.

A procrastinação também foi percebida como um comportamento que lhes causava incômodo e sofrimento, deixando-os desconfortáveis na condição de estudantes universitários. Nas oficinas, comentaram:

P31 disse que muitas vezes sentia que tinha fracassado por não conseguir fazer o que planejava. P21 comentou ter ficado frustrado e nervoso porque não conseguiu cumprir tudo o que se propunha a fazer. P24 compartilhou sua tristeza por perceber que não havia pensado, antes, que procrastinava tanto. Saber sobre o nível da sua procrastinação a incomodou muito. No final do encontro ela perguntou se poderia conversar com a pesquisadora sobre o seu incômodo fora da oficina.

Nos atendimentos individualizados, a estudante P24 relatou:

Eu acho que pela minha procrastinação, não ajuda muito [pausa]. E a minha motivação também... [...] Quando me perguntam se eu estou gostando eu falo que estou, mas tem gente que diz que ama o curso e eu não tenho esse sentimento de amar o curso, mas também não odeio. Vejo como parte da minha vida que tenho de fazer, como colegial e ensino médio.

Essa estudante encontrava-se no segundo ano do curso, em um período ainda em identificação com a carreira. Havia passado por uma reprovação, primeira na sua trajetória acadêmica, e buscava ver algum sentido para essa experiência. A falta de sentido estava afetando a sua motivação, contribuindo para que investisse pouco nos estudos e nas relações com o curso. Ela citou uma experiência importante que começava a fazer diferença, atribuindo-lhe novos sentidos. Tratava-se de um projeto de extensão que começava a participar. Ela relatou que se sentiu muito bem acolhida pelo grupo e pela professora coordenadora e isso estava interferindo, positivamente, na sua motivação. Começou a

entender que o que estudava na graduação poderia abrir muitas portas de atuação bem maiores daquelas que inicialmente visualizou.

Em boa parte dos relatos, os estudantes apontaram a procrastinação como sendo uma questão individual ou singular, que se efetivava pela falta de realização de uma tarefa ou pelo pouco que investiam na própria experiência, devido à ausência de motivação. Leão, Ianni e Goto (2019) apontaram, em um estudo sobre individualização e sofrimento psíquico na universidade, que duas pessoas não experimentam o sofrimento de forma absolutamente igual, uma vez que há algo comum, algo coletivamente individualizado (LEÃO; IANNI; GOTO, 2019). Ressaltam que, ao sofrimento individual, podem estar relacionadas questões socioestruturais e econômicas (que afetam as condições objetivas de vida e de consciência); coletivas (experiências advindas de vivências específicas em determinados grupos) e institucionais (relações ligadas diretamente ao contexto da universidade).

As considerações dos autores podem ser encontradas no relato da estudante P21 durante a intervenção individualizada. Ela disse que não conseguia cumprir as atividades do curso e isso estava lhe fazendo muito mal. Sentia-se incapaz e incompetente para gerir as suas tarefas, assumindo-se como uma procrastinadora. Sentia-se desmotivada para se organizar, uma vez que não acreditava que poderia alcançar as metas estabelecidas pelo curso, especialmente aquelas relacionadas às atividades do estágio. Na elaboração do primeiro planejamento das atividades da semana, observou-se que a estudante tinha uma quantidade de atividades muito grande e, mesmo que organizasse rigorosamente o seu tempo, um número expressivo de tarefas não tinha condições de ser cumprida. Tentativas de negociações com os docentes já haviam sido tentadas pela turma, sem sucesso. Relatos similares eram comuns em alunos do último ano desse mesmo curso, o que leva a acreditar que o produtivismo acadêmico, que conduz à precarização do trabalho, já inserido no cotidiano das universidades na atualidade, pode atingir os estudantes, interferindo na sua reflexão e atribuindo-lhes a responsabilização, por uma via única, por equívocos de decisões institucionais.

Pajares e Olaz (2008) apontam que “os estados somáticos e emocionais como a ansiedade, o estresse, a excitação e os estados de humor também proporcionam informações sobre as crenças de autoeficácia” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 105). Esses estados podem interferir na capacidade de julgamento do sujeito frente a uma dada situação, dificultando a criação e escolha de estratégias que podem levá-lo a agir de forma mais organizada e a alcançar os seus objetivos. Os relatos de P21 contribuíram para a reflexão do efeito do estresse na vida universitária e da necessidade de ampliação dessa discussão nos diferentes espaços da instituição escolar, atingindo os docentes, atores importantes na formação dos futuros profissionais. O comportamento de postergar ações também pode compreender uma reação dos sujeitos frente a um ambiente, especialmente quando ele não favorece a participação dos envolvidos, impedindo-os de exporem suas ideias e sentimentos pelo diálogo.

Na etapa 1 da pesquisa, no questionário EPA, a pesquisadora incluiu a pergunta “Indique três atividades acadêmicas que você costuma adiar com frequência”. A esta, 262 estudantes responderam apresentando um número de 669 incidências.

Tabela 4: Atividades acadêmicas que os estudantes procrastinam com frequência – Questionário EPA – Etapa 1

Atividade	F	%
Leitura de textos	147	22,5
Trabalhos acadêmicos	139	21,3
Estudo para provas	111	17
Estudo diário	106	16,2
Produção de textos	77	11,8
Atividades não obrigatórias	38	5,8
Atividades em grupo	15	2,3
Planos de estudos	10	1,5
Aulas	04	0,6
Atividades diversas	07	1
Somatória	669	100

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os estudantes apontaram que adiam leituras de textos considerados por eles longos, difíceis, que possuem vocabulário desconhecido e as pesquisas. Além disso, evitam textos dos módulos de eixos que são comuns a todos os cursos por não perceberem o seu sentido na preparação para a profissão, como: 1) Inserção Social, que trata de temáticas ligadas à filosofia, psicologia, sociologia; 2) Trabalho em Saúde – políticas públicas para a área da saúde; 3) Módulo do Átomo à Célula – temáticas do eixo biológico.

Quanto aos trabalhos acadêmicos, postergam a preparação para seminários, trabalhos com prazo de entrega muito distante, assuntos que têm pouco interesse e os trabalhos dos módulos do eixo comum. Eles disseram que adiam os trabalhos que requerem deles um planejamento prévio, uma vez que precisam ter uma visão do todo e habilidade para distribuir as tarefas dentro de prazos que precisam definir, o que nos aponta que têm dificuldade de autocontrole do comportamento em ações que lhes são requeridas habilidades desenvolvidas de autorregulação da aprendizagem.

As respostas dadas para a mesma pergunta na etapa 2 da pesquisa indicaram os resultados apresentados no seguinte quadro:

Tabela 5: Atividades acadêmicas que os estudantes procrastinam com frequência (pré e pós-intervenção) – Etapa 2

Atividade	F	F	%	%
	Pré	Pós	Pré	Pós
Produção de textos	17	16	29,9	30,7
Trabalhos acadêmicos	12	07	21,1	13,5
Leitura de textos	11	08	19,3	15,4
Estudo para provas	09	13	15,8	25
Estudo diário	05	05	8,8	9,6
Plano de estudos	01	-	1,7	-
Atividades não obrigatórias	01	03	1,7	5,8
Atividades em grupo	01	-	1,7	-
Somatória	57	52	100	100

Fonte: Elaborada pelos autores.

Nas oficinas, os estudantes relataram adiar, especialmente, a elaboração de relatórios, diários de campo, TCC e textos de Iniciação Científica (IC). Procrastinam a leitura de textos e artigos complexos, longos e dos módulos dos eixos comuns, pois priorizam e veem mais sentido nos textos do eixo específico, que trata da formação para a profissão escolhida. Os trabalhos acadêmicos mais adiados são aqueles que possuem um prazo longo para entrega e que requerem pesquisas. Em alguns casos, postergam a realização de tarefas exigidas pelo eixo específico para se dedicarem ao estudo dos conteúdos do eixo biológico, por considerarem que neste eixo há maior probabilidade de serem reprovados. Observa-se uma redução no número de itens adiados na pós-intervenção em comparação com a pré. Apesar de apontarem que veem menos sentido nos módulos dos eixos comuns, são capazes de mudarem de ideia pelo medo da reprovação.

As respostas obtidas na Etapa 3 – intervenção individualizada – são demonstradas por meio da tabela a seguir:

Tabela 6: Atividades acadêmicas que os estudantes procrastinam com frequência (pré e pós-intervenção) – Etapa 3

Atividade	F	F	%	%
	Pré	Pós	Pré	Pós
Produção de textos	04	05	33,4	45,4
Estudo para provas	02	02	16,7	18,2
Leitura de textos	02	03	16,7	27,3
Trabalhos acadêmicos	01	-	8,3	-
Estudo diário	01	01	8,3	9,1

Atividade	F	F	%	%
	Pré	Pós	Pré	Pós
Plano de estudos	01	-	8,3	-
Atividades não obrigatórias	01	-	8,3	-
Somatória	12	11	100	100

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os estudantes indicaram que procrastinam com mais frequência a escrita de textos – diários de campo, relatórios e TCC –, estudo para provas do curso e para o concurso de residência e leitura de textos e de artigos do curso. A exemplo da etapa 2 (oficinas), houve uma redução sensível no número de itens que eles percebem procrastinar.

Como na etapa 2, os resultados apontaram que as atividades que exigem mais autogestão dos estudantes, como planejamento prévio, organização da rotina e negociação com colegas, como nas atividades em grupo, foram as mais citadas pelos estudantes também na etapa 3. Interessante notar que, nas duas etapas, os estudantes relataram que adiam as ações básicas e mais requeridas para um curso superior da área da saúde – a leitura e a escrita.

Para Santos e Oliveira (2010), a leitura não é um tema exclusivo de uma área de estudo, porém, mesmo na diversidade de abordagens, alguns pontos convergem para o de entendimento da leitura como um caminho para o desenvolvimento do pensamento. Nessa direção, os autores ressaltam aspectos fundamentais, como da interpretação de textos como um processo que engloba a apreensão e a abstração do significado de algo. De modo geral, os estudantes universitários apresentam dificuldades na leitura de textos científicos e isso se atribui à carência de recursos verbais e ao desconhecimento de vocabulário específico da área, resultando em dificuldades de decodificação de tabelas e gráficos que comprometem o discurso científico, a capacidade de atualização, atingindo o exercício profissional futuro. Ainda em relação à leitura, é importante considerar que, ao mesmo tempo em que essa habilidade é necessária e fundamental, ela se constitui imbricada em questões complexas, como a trajetória formativa dos estudantes, e questões cognitivas, afetivas, como a motivação para ler, a atitude diante da leitura, dentre outras (SANTOS; OLIVEIRA, 2010).

Sobre a escrita, item bem pontuado pelos alunos como um comportamento recorrente, Hübner e Marinotti (2004) apontam que, para a produção de um texto, encontram-se envolvidas habilidades mais complexas que a leitura, uma vez que, ao escrever, o sujeito precisa, além da compreensão do conteúdo estudado, incluir o texto dentro de parâmetros gramaticais e ortográficos e, em se tratando de textos acadêmicos, adequá-los a parâmetros técnico-científicos, como normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) ou outros exigidos pelo professor. Acrescenta-se, ainda, a necessidade de apresentação de um trabalho criativo e original, o que implica um processo de exposição, em que as ideias do autor e a estrutura do que apresenta falam sobre ele, sua aprendizagem, sua formação, habilidades e limites. A escrita, portanto, envolve, para além da cognição, também o afeto, a motivação e a autoavaliação podendo tudo isso constituir, para muitos, uma autocobrança excessiva, especialmente quando se busca a perfeição. Para Lonka *et al.* (2014), a exaustão, o estresse, a ansiedade e a falta de interesse, quando correlacionados ao bloqueio na escrita acadêmica, podem levar à procrastinação, bem como a uma busca pelo perfeccionismo exagerado. Dessa forma, “Alguns alunos, movidos pelo desejo de evitar uma avaliação negativa, procrastinam, enquanto outros se exaurem tentando fazer o trabalho perfeito; ambos os mecanismos apenas perpetuam preocupações” (SOUZA; PADOVANI, 2019, p. 43). Pela evitação ou pela busca da perfeição, os alunos postergam o enfrentamento.

Os estudantes adiam também as atividades não obrigatórias ou atividades complementares, indicando que não estão muito dispostos a investirem em atividades das aulas, ou seja, o básico exigido pelo curso. Esse comportamento pode estar associado ao fato de não verem sentido nessas atividades ou por priorizarem outras que lhes trarão resultados positivos, representados pelas notas, por acreditarem que estas lhes darão condições de concluir o curso dentro do prazo que estabeleceram. Para Bzuneck (2009), a realidade do contexto educacional atual ainda remete a modelos em que as notas são os maiores indicadores de performance, sendo o sucesso escolar ainda definido a partir delas.

Pensar a universidade, na atualidade, é considerar que existe um emaranhado de tramas envolvendo as relações que se estabelecem entre os sujeitos e deles com o ensino e a aprendizagem. Torna-se necessário, ainda, pensar a contemporaneidade e as relações estreitas que ela estabelece com as macroestruturas e como isso afeta o cotidiano das pessoas (LOPEZ; SAMPAIO, 2011). As instituições não devem permanecer à parte do que se constrói fora dela, nem tampouco alheias ao que se processa dentro dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a universidade vive momentos delicados. Ela se encontra imbricada em profundas transformações que se operam tanto no contexto externo, a exemplo da interferência do ideário neoliberal na organização social (DIAS SOBRINHO, 2018; SANTOS, 2018), quanto no interior do seu espaço institucional, como as mudanças advindas da ampliação de vagas no ensino superior público, possibilitando o ingresso de um novo alunado (JOLY, SANTOS, SISTO, 2005), que alteraram o fazer cotidiano de seus atores. Antigas respostas parecem não dar conta das novas perguntas, que chegam em volume e em velocidade antes não observados. Interrogar-se continuamente sobre a implantação de novas práticas e sobre como propiciar espaços educativos promotores de aprendizagem pode constituir uma saída interessante.

Neste artigo, discutiu-se o comportamento de procrastinação acadêmica, buscando entendê-lo a partir da escuta dos estudantes e da interpretação do significado que atribuem ao seu comportamento de adiar tarefas escolares e pessoais. Foi preciso, inicialmente, criar um ambiente, de certo modo protegido e propício para a confiança mútua, para que essas conversas fluíssem e gerassem resultados. Tanto a pesquisadora quanto os participantes foram convidados, de diferentes modos, a olharem para a procrastinação a partir de movimentos que aconteciam dentro de si mesmos (medos, angústias, potências) e de fora (instituição, grupos, sociedade).

Pela percepção dos estudantes, verificou-se que falar sobre a procrastinação acadêmica e experimentar saídas possíveis, no coletivo, em pequenos grupos, potencializou a reflexão e talvez até o encontro de alternativas mais eficazes. Nas oficinas, os estudantes foram participativos, ouviram as experiências dos colegas de forma respeitosa e colaborativa, refletiram sobre o próprio comportamento, ouviram os colegas aprendendo com eles e analisaram a qualidade das relações que estabeleciam dentro da instituição. Em várias situações, mostraram-se aliviados ao perceber que não estavam sozinhos (DE PAULA *et al.*, 2020), mas que compunham um elo maior que representava o “ser estudante universitário” da área da saúde, da Unifesp, no *campus* Baixada Santista, na sociedade contemporânea. Trocaram experiências, experimentaram estratégias e avaliaram a qualidade das vivências que se efetivavam tanto no contexto micro (de cada sujeito) quanto no macro (institucional e da sociedade).

Nos encontros individualizados, apresentaram queixas mais íntimas, muitas vezes não relatadas nos espaços coletivos, o que leva a acreditar que esses espaços também são necessários para a escuta. A leitura das narrativas foi cercada pela emoção. Interpretar o olhar do outro acerca da sua caminhada tocou os participantes, como um incentivo para a apropriação da própria história na construção de “ser graduando”, contribuindo também para a melhoria das crenças autoeficácia, ponto importante no processo da aprendizagem autorregulada.

Na comparação entre as atividades propostas nos grupos e nos encontros individualizados, observou-se que os estudantes se mostravam mais confortáveis e leves quando podiam compartilhar experiências com os colegas. Alguns se sentiram encorajados a relatarem os seus incômodos na medida em que percebiam que não estavam sozinhos, mas que participavam de um grupo maior, buscando saídas para problemas semelhantes. A ideia de autoeficácia coletiva ajuda a entender esse movimento dos estudantes, pois essa corresponde não apenas “a soma de eficácia de cada integrante do grupo, mas sim o quanto cada integrante julga a capacidade do grupo como um todo para realizar determinadas ações visando uma dada finalidade” (IAOCHITE, 2017, p. 16).

Ao analisarem a qualidade da condução do próprio processo de aprendizagem, os alunos perceberam que procrastinam por razões individuais (pela dificuldade de organizarem as tarefas acadêmicas e pessoais; pela dificuldade de conduzirem os estudos, de demonstrarem o que aprenderam

ou não; por identificarem que possuem limitações escolares advindas do tipo da trajetória escolar que fizeram, anterior à universidade; pelo medo de errarem e se virem expostos; pelo desejo de apresentarem trabalhos perfeitos que os levem a se destacar frente ao seu grupo e aos professores; pelo medo de se destacarem mais que os outros e não saberem lidar com o sucesso; enfim, pelo medo do que vem de dentro e do que vem de fora) e por razões relacionadas ao coletivo e à instituição (pelo nível das exigências; pelo produtivismo acadêmico que perpassa o cotidiano e acaba sufocando as ações criativas de professores e alunos; pelas opções pedagógicas feitas por cursos que privilegiam os resultados mais que o processo e mais a quantidade de conteúdos a serem repassados que o aprendizado; e pelas relações que estabeleciam com as pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem – professores, colegas, sujeitos da instituição ou pela ausência dessas).

Frente às questões individuais, os resultados desta pesquisa apontaram que a autorregulação da aprendizagem pode ser uma alternativa interessante para a apropriação, pelos estudantes, da condução da própria aprendizagem, incluindo-se a possibilidade do exercício da reflexão acerca da adoção de comportamentos de não enfrentamento da procrastinação, como uma forma de se evitar a realidade. A autorregulação como um recurso a ser ensinado, pelas respostas dos participantes do estudo, demonstrou que pode contribuir para a melhoria da percepção da própria caminhada e ajudar os alunos a fazerem as suas escolhas de forma mais autônoma e reflexiva, enfrentando, apesar do medo, a realidade que é a universidade.

No processo de aprendizagem autorregulada, a experimentação é feita, inicialmente, de forma assistida, sendo assumida aos poucos pelo estudante condutor principal de sua própria experiência. Observa-se que, quando o aluno se percebe capaz, ou seja, adquire as habilidades requeridas para autogerir as suas ações, ele se apropria do próprio processo, assumindo os riscos e buscando a ajuda quando vê necessidade.

Quanto às razões coletivas e institucionais, é importante considerar que a universidade abarca o que se passa na sociedade. E esta, na atualidade, se configura como uma sociedade capitalista rentista, globalizada, transnacional e que atende a um projeto neoliberal. Os sujeitos, nessa realidade, precisam ser empreendedores de si mesmos, sem trabalho formal, individualizados e produtivos e talvez essas premissas não caibam em uma formação que prioriza a vida e os sujeitos.

Tem-se, portanto, uma grande mistura e um grande desafio que é formar profissionalmente o “jovem”, considerando-se que ele ainda se encontra em um processo de construção do sentido de “ser estudante universitário”. São muitas contradições que devem servir para gerar diálogos e não para criar barreiras silenciosas e frias. Não se trata mais de ensinar uma quantidade expressiva de conteúdos e somente cumprir currículos, mas a instituição precisa se atentar para a necessidade do exercício cotidiano de se repensar, considerando que muitas diferenças coabitam o espaço institucional e que há muitas incoerências dentro e fora dele. Por isso mesmo, torna-se fundamental fazer escolhas que se voltem para a criação de espaços-tempos educativos que propiciem aos sujeitos condições objetivas para que, ao se conhecerem nesse ambiente, se vejam e reconheçam a si mesmos e aos outros. Essa pode ser uma meta importante e, porque não dizer, prioritária, para a universidade do mundo de hoje.

REFERÊNCIAS

AZZI, Roberta Gurgel. *Introdução à Teoria Social Cognitiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

AZZI, Roberta Gurgel; VIEIRA, Diana Aguiar. *Crenças de autoeficácia em contextos educativos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BANDURA, Albert. *Selfy-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.

BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, Albert. A evolução da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida J. *Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.

BORUCHOVITCH, Evelyn. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, José Aloyseo. *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 55-88.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior 2017 – divulgação dos principais resultados*. Brasília: 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 05 set. 2019.

BURKA, Jane; YUEN, Lenora. *Procrastinação*. São Paulo: Nobel, 1991.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, José Aloyseo. *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 58-77.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez., 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9647/8875>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 07-22, set./dez., 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24209>. Acesso em: 10 ago. 2020.

COSTA, Marta Daniela S. *Procrastinação, auto-regulação e gênero*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar). Portugal: Universidade do Minho, 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 20 ago. 2020.

DE PAULA, Yara Aparecida *et al.* Oficinas de apoio ao estudo: reflexões sobre a condução da aprendizagem de universitários. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 8, n. 5, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2719>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DIAS, Diana. *Psicologia da aprendizagem – paradigmas, motivação e dificuldades*. Lisboa: Sílabo, 2018.

DIAS SOBRINHO, José Dias. Universidade em tempos de precarização e incertezas. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 736-753, nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/Vg74vx8NWmd97r75WF59njH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

EMÍLIO, Eduarda R. V.; POLYDORO, Soely Aparecida J. Autorregulação da aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo. In: POLYDORO, Soely Aparecida J. *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Letra1, 2017. p. 20-31.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim; KERBAUY, Raquel Rodrigues. Procrastinação: descrição de comportamentos de estudantes e transeuntes de uma capital brasileira. *Revista de Terapia Comportamental e Cognitiva*, [S. L.], v. 1, n. 2, p. 125-133, 1999.

- FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília: Fonaprace, 2011.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do conteúdo*. Brasília: Liber, 2008.
- GOMES, Cláudia Gomes; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais de educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão*, [S. l.], n. 27, p. 406-417, 2007.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning, 2017.
- GOUVEIA, Valdney Veloso *et al.* Escala de Procrastinação Ativa: evidências de validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 19, n. 2, p. 345-354, mai./ago., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusf/v19n2/a16v19n2.pdf>. Acesso em: 10 agosto 2020.
- HÜBNER, Maria Marta C.; MARINOTTI, Miriam. *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes*. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004.
- IAOCHITE, Roberto Tadeu. Crenças de autoeficácia: considerações teóricas. In: Autoeficácia em contextos educativos. In: IAOCHITE, Roberto Tadeu; AZZI, Roberta Gurgel. *Autoeficácia em contextos de saúde, educação e política*. Porto Alegre: Letra1, 2017. p. 13-27.
- JOLY, Maria Cristina R. A.; SANTOS, Acácia Aparecida A.; SISTO, Firmino Fernandes (orgs). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- LEÃO, Thiago Marques; IANNI, Aurea Maria Zöllner; GOTO, Carine Sayuri. Individualização e sofrimento psíquico na universidade: entre a clínica e a empresa de si. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 6, n. 9, v. 2, p. 131-143, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1250>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- LONKA, Kirst *et al.* How to measure PhD. students' conceptions of academic writing, and are they related to wellbeing? *Journal of Writing Research*, 5 (3), p. 245-269, 2014. Disponível em: https://www.jowr.org/articles/vol5_3/JoWR_2014_vol5_nr3_Lonka_et_al.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.
- LOPEZ, Fábio Nieto; SAMPAIO, Sônia Maria R. Questões contemporâneas no cotidiano da universidade: algumas implicações temporais. In: SAMPAIO, Sônia Maria R. (org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*, Salvador, p. 71-91, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-05.pdf>. Acesso em: 10 ago. de 2020.
- MORI, Valéria D.; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Reflexões sobre o social e o individual na experiência do câncer. *Psicologia & Sociedade*, [S. l.], n. 23, p. 99-108, 2011.
- MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014.
- PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel, POLYDORO, Soely Aparecida J. *Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

POLYDORO, Soely Aparecida J. *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Letra1, 2017.

POLYDORO, Soely Aparecida J. et al. Sucesso no ensino superior e variáveis envolvidas. X CONPE - Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - caminhos trilhados, caminhos a percorrer, Maringá, v. 1, p. 40, 2011.

RODRIGUES CORREIA, Roni; DE MOURA JÚNIOR, Pedro Jácome. Aprendizagem e Procrastinação: Uma Revisão de Publicações no Período 2005-2015. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 111-128, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55150357006.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ROSÁRIO, Pedro; NUNEZ, José C.; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. *Cartas do Gervásio ao seu umbigo*. São Paulo: Almedina, 2012.

ROSÁRIO, Pedro; POLYDORO, Soely Aparecida J. *Capitanear o aprender no contexto educativo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

SAMPAIO, Rita Karina N. *Procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SAMPAIO, Rita Karina N.; POLYDORO, Soely Aparecida J.; ROSÁRIO, Pedro Sales L. F. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 42, p. 119-142, mai./ago., 2012.

SANTOS, Acácia Aparecida A.; OLIVEIRA, Katya Luciane. A importância da compreensão da leitura para a aprendizagem de universitários. In: BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, José Aloyseo. *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 119-147.

SANTOS, Boaventura Souza. Destrincha o assédio neoliberal às universidades. *Revista IHU on line*. São Leopoldo, 16 jun. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/579979-boaventura-de-sousa-santos-destrincha-o-assedio-neoliberal-as-universidades>. Acesso em: 02 ago. 2018.

SOUZA, Conceição Reis; PADOVANI, Ricardo da Costa. Quando as oportunidades oferecidas pela universidade são transformadas em sofrimento. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 6, n. 9, v. 2, p. 40-50, 2019. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1459>. Acesso em 20 jan. 2020.

VENDRAMINI, Claudete Maria M. et al. Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 9, n. 2, p. 259-268, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 dez. 2019.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul; ZEIDNER, Moshe. *Self-regulation: Theory, research, and applications*. Orlando: FL7 Academic Press, 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, Barry J. Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In: ZIMMERMAN, Barry J.; SCHUNK Dale. H. (org.). *Handbook of selfregulation of learning and performance*. New York: Routledge, 2011. p. 49-64.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Yara Aparecida de Paula: Planejamento do estudo, coleta e análise de dados, escrita e revisão do artigo.

Ricardo da Costa Padovani: Planejamento do estudo, orientação da coleta e análise de dados, escrita e revisão do artigo.

Sylvia Helena Souza da Silva Batista: Planejamento do estudo, orientação da coleta e análise de dados, escrita e revisão do artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo

Submetido: 10/12/2020

Aprovado: 10/10/2021