

Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários

Rita Karina Nobre Sampaio

Soely Aparecida Jorge Polydoro

Pedro Sales Luís de Fonseca Rosário

Resumo

Todo estudante é capaz de autorregular sua aprendizagem, ou seja, monitorar, regular e controlar sua cognição, motivação e comportamento tendo em vista seus objetivos. Contudo, alguns procrastinam tarefas acadêmicas, podendo prejudicar a aprendizagem e o desempenho. A procrastinação se caracteriza pelo adiamento não estratégico de ações, decorrente da disfuncionalidade no processo de autorregulação. O presente estudo objetivou descrever e analisar a relação entre a autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica de universitários. Participaram 663 estudantes, entre 18 e 56 anos, que consentiram responder ao Inventário de Autorregulação da Aprendizagem e à Escala de Procrastinação Acadêmica. O conjunto de resultados indicou que os universitários da amostra autorregulam a aprendizagem entre algumas e muitas vezes, bem como, apresentam índices de procrastinação entre poucas a algumas vezes. Além disso, houve correlação negativa e significativa entre a procrastinação acadêmica e a autorregulação da aprendizagem.

Palavras-chave: Procrastinação; Aprendizagem Autorregulada; Ensino Superior; Psicologia Educacional

Self-regulation of learning and academic procrastination in college students

Abstract

Students are able to self-regulate their learning, in the other words, monitor, regulate and control their cognition, motivation and behavior oriented by their learning goals. However, some students procrastinate their academic tasks, this way affecting their learning and academic achievement. Academic procrastination has been characterized by the postponement of non-strategic actions, resulting from dysfunction in the process of self-regulation. The current study aimed at analyzing the relations between self-regulation learning and academic procrastination. The sample was comprised by 663 students, between 18 and 56 years, who agreed to participate. The results show that students can self-regulate their learning from a few to many times, and also had rates of procrastination from a few to several times. There was found a negative and significant correlation between academic procrastination and self-regulation learning.

Key words: Procrastination; Higher Education; Educational Psychology.

INTRODUÇÃO

A autorregulação tem adquirido um importante espaço nas discussões sobre o aprendizado em ambiente escolar e acadêmico. Diversas abordagens da Psicologia têm procurado compreender e explicar a autorregulação da aprendizagem (ARA) ou Self-regulation Learning (SRL), tais como a teoria fenomenológica, a sócio-histórica, a social cognitiva, entre outras (SOUZA, 2006; BORUCHOVITCH, 2004; ZIMMERMAN, 2001; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2001). Embora, essas e outras teorias discordem em muitos pontos, há um consenso de que a autorregulação da aprendizagem se trata do grau em que os estudantes ativam metacognitiva, motivacional e comportamentalmente seu próprio processo de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2001; PINTRICH, 2000; ZIMMERMAN, 1986).

O presente estudo trata a autorregulação da aprendizagem segundo a visão da Teoria Social Cognitiva (TSC), visto que esta se centra em princípios integrativos que operam em distintas esferas do funcionamento humano, uma vez que considera o indivíduo como um ser agente que atua e sofre influências recíprocas das dimensões: ambientais, pessoais e comportamentais (Bandura, 2008; 1991). Pesquisadores da TSC têm compreendido esse construto, como um processo consciente e autodirigido, que envolve agência, autonomia e estratégias, sendo ativamente construída sob critérios e metas de aprendizagens. A autorregulação é ainda entendida como o controle e a regulação do próprio estudante sobre seus pensamentos, sua cognição, afeto, motivação, comportamento e ambiente em prol de objetivos acadêmicos (ROSÁRIO, 2004b; ZIMMERMAN, 2001; BANDURA, 1991).

A autorregulação do aprender trata-se de um processo cíclico, dinâmico e integrado, que se retroalimenta a partir do feedback das experiências de aprendizagem do próprio aluno (Zimmerman, 2001). Segundo Zimmerman (1998; 2001) há três fases principais: antecipação, controle volitivo e autorreflexão. Em cada uma dessas, o estudante deve dominar um conjunto de estratégias que permitem a esse, assumir controle e responsabilidade em seu processo de aprendizagem. O estudante com bom grau de autorregulação, ao iniciar uma atividade, necessita, primeiramente, fazer uma análise prévia da mesma (criar metas, planejar, escolher estratégias), assim como estabelecer crenças

motivacionais adequadas à situação (e.g, autoeficácia; expectativa de resultado; interesse/valor intrínseco). No decorrer da atividade, é importante que o aluno consiga autocontrolar seu foco nas tarefas e em seu desempenho (fazendo uso de autoverbalização de ações, de imagem mental), sendo essencial a auto-observação para colher informações sobre a extensão de seu progresso ou não, frente à meta traçada. A última etapa da autorregulação trata de processos que ocorrem após os esforços da aprendizagem, no qual o estudante se autoavalia e autorreage ao resultado obtido, o que acaba impactando ciclicamente suas ações futuras (ZIMMERMAN, 2001, 1998; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004).

Esse modelo de aprendizagem autorregulada proposto por Zimmerman (1998) subsidia a proposta de Rosário (2004b), que entende a autorregulação como um processo ativo, no qual o estudante monitora, regula e controla sua cognição, motivação e comportamento tendo em vista a conquista dos objetivos de aprendizagem estabelecidos (ROSÁRIO, 2004b). Nesse modelo, a ARA se desenvolve em três fases recorrentes: o planejamento; a execução e a avaliação de tarefas. O autor não propõe apenas, ao processo autorregulatório, um ciclo sequenciado, mas uma dinâmica cíclica e interativa, na qual cada uma das fases se interpenetram e operacionalizam em si próprias todo o processo geral citado (ROSÁRIO, 2004b, 2007; ROSÁRIO et al, 2007). Desse modo, ao planejar uma ação o estudante também executa e avalia ao mesmo tempo e assim sucessivamente (ROSÁRIO, 2004b, 2007). Esse modelo foi intitulado por Rosário (2004b) como PLEA (Planejamento, Execução, Avaliação).

A autonomia e as responsabilidades, inerentes ao processo de autorregulação, iniciam-se com o planejamento da tarefa (ROSÁRIO, 2007). Esse momento envolve a análise da tarefa, o estudo de recursos pessoais e ambientais para desenvolvê-la, o estabelecimento de objetivos e, por fim, um plano para atingir a meta desejada. A fase de execução traz a implementação de estratégias visando à consecução da meta traçada. Além de utilizar as estratégias selecionadas o estudante precisa automonitorar a eficácia dessas. Na avaliação ocorre a análise entre o objetivo proposto e o resultado do processo, sendo fundamental que haja possibilidade de que as estratégias utilizadas possam ser reformuladas e adaptadas aos aspectos cognitivos, motivacionais, comportamentais e contextuais envolvidos na atividade (ROSÁRIO et al., 2005; Rosário, 2004b). Frisa-se que as etapas da

autorregulação da aprendizagem são apresentadas de forma separada meramente por motivos didáticos, pois são processos integrados e dinâmicos.

Para os pesquisadores da temática, em algum nível, todo estudante é capaz de autorregular sua aprendizagem (ROSÁRIO, 2007, 2004b; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004). Contudo, alguns o fazem de forma menos eficiente. Quando a ARA é realizada de modo inadequado há margem para diferenças marcantes, no que se refere aos métodos, às crenças e aos comportamentos utilizados no processo de aprendizagem, podendo culminar em eventos prejudiciais, como a procrastinação (ZIMMERMAN, 1998).

De modo geral, a procrastinação é um fenômeno, relativamente, comum entre estudantes, sendo, geralmente, tido como prejudicial à vida acadêmica (SCHOUWENBURG, 2004). Frequentemente, os universitários precisam lidar com inúmeras tarefas acadêmicas e de estudo, simples e complexas, que, muitas vezes, apresentam prazos simultâneos e concorrentes entre si (PASCARELLA; TRENZINI, 2005). Considerando que a não realização ou o atraso dessas atividades, pode prejudicar o desempenho acadêmico e o próprio processo de autorregulação da aprendizagem, acredita-se ser pertinente compreender a natureza da relação entre a autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica.

Os estudos revelam grande pluralidade de interpretações, definições e abordagens teóricas no estabelecimento da gênese e da definição da procrastinação (SCHRAW, WADKINS; OLAFSON, 2007; STEEL, 2007; SCHOUWENBURG, 2004). Entre os modelos explicativos, destacam-se dois posicionamentos teóricos principais, os quais entendem a procrastinação como: um traço ou como um comportamento (SCHOUWENBURG, 2004; MILGRAM, MEY-TAL; LEVISON, 1998). Logo, tal fenômeno pode ser entendido como um hábito generalizado ou traço da personalidade. Ou, ainda, como uma disposição comportamental, que se manifesta diante de situações ambientais diversas (FERRARI, 2004; SCHOUWENBURG, 2004).

O presente estudo adota a perspectiva de que a procrastinação resulta de influências menos estáveis, determinadas por situações ambientais. Desse modo, compreende a procrastinação acadêmica como um fenômeno dinâmico e complexo, que envolve aspectos pessoais, comportamentais e ambientais e que se caracteriza pelo adiamento não estratégico de ações (MONTEIRO, 2009; COSTA, 2007; SCHOUWENBURG, 2004), envolvendo, sobretudo, o adiamento de atividades de

estudo, tais como, o estudo diário ou para provas (BESWICK, ROTHBLUM; MANN, 1988; SOLOMON; ROTHBLUM, 1984). Implica ainda no comportamento de adiar, que se manifesta no “espaço” entre a intenção de estudar e o comportamento de estudo propriamente dito, alude ainda a protelar o início ou a conclusão de um curso de ação ou decisão voltado ao estudo e na preferência por outras atividades menos prioritárias (SCHOUWENBURG, 2004; MILGRAM, MEY-TAL; LEVISON, 1998). A manifestação da procrastinação vai além das contingências comportamentais e ambientais e envolve um repertório pessoal, constituído por conjunto de experiências, de valores morais, de percepções, de crenças e expectativas, entre outros. Em acordo com a perceptiva da TSC, crê-se que toda situação deve ser analisada como um processo interconectado que é determinado reciprocamente por influências ambientais, por fatores pessoais e pelo comportamento (BANDURA, 2008). Reitera-se que essa é a perspectiva adotada para compreensão da procrastinação acadêmica neste artigo.

Pesquisas recentes têm compreendido a procrastinação como uma falha no processo de autorregulação da aprendizagem (MONTEIRO, 2009; KLASSEN; KUZUCU, 2009; KLASSEN, KRAWCHUK; RAJANI, 2008; STEEL, 2007; COSTA, 2007). Estudantes que procrastinam contrastam com aqueles que autorregulam sua aprendizagem de modo adequado. Primeiramente, porque os estudantes que fazem a autorregulação da aprendizagem possuem bom conhecimento sobre estratégias de aprendizagem e as utilizam de forma adequada. Segundo, porque utilizam a metacognição de forma qualificada, pois refletem sobre o próprio processo de aprendizagem e possuem estratégias para monitorar, controlar e atuar sobre o próprio comportamento em prol da aprendizagem. Por fim, exibem crenças motivacionais favoráveis, como a percepção de autoeficácia e a orientação para meta-aprender (WOLTERS, 2003). Dessa maneira, esses estudantes tendem a conseguir gerenciar sua aprendizagem de forma autônoma, independente e ativa, em diferentes contextos (ROSÁRIO, 2004b).

Estudos indicam uma relação negativa e estatisticamente significativa entre a autorregulação da aprendizagem e a procrastinação nos estudos. Portanto, à medida que o indivíduo autorregula sua aprendizagem com eficiência, tende a procrastinar menos e vice versa (MONTEIRO, 2009; ROSÁRIO et al., 2009; COSTA, 2007). Há indícios ainda, de que o estudante que procrastina tem dificuldade em utilizar estratégias autorreguladoras da aprendizagem, podendo ser estas de

natureza cognitiva ou metacognitiva (VAN EERDE, 2003; WOLTERS, 2003; FERRARI, 2001), apresentando, por exemplo, dificuldade em planejar e gerir seu tempo. Geralmente, as ações proteladas não são justificadas por imprevistos ou por algum tipo de prioridade, tão pouco em função da aquisição de benefícios ou de utilidades percebidas por adiar (COSTA, 2007; ROSÁRIO, NÚÑEZ, PIENDA, 2006; ROSÁRIO, 2004b; KERBAUY, 1997), logo, não há nesse adiamento interesses pré-estabelecidos, preferências e metas lógicas de natureza material ou psicológica (STEEL, 2007; MILGRAM; MEY-TAL; LEVISON, 1998; BURKA; YUEN, 1991). Além disso, estudantes procrastinadores tendem a não resistir a distratores, sendo mais propensos a substituir a execução de tarefas acadêmicas por alternativas mais atrativas e que oferecem retorno imediato, como ocorre com o uso de redes sociais da internet (por exemplo: facebook, twitter, MSN), com dispositivos eletrônicos (como Ipods e Iphones) ou ainda, ao assistir à televisão, encontrar amigos e participar de eventos sociais do campus, entre outros (KLASSEN; KUZUCU, 2009; KLASSEN, KRAWCHUK; RAJANI, 2008). Além disso, também podem ter dificuldades de enfrentamento da tarefa em si e seus resultados. O engajamento constante na procrastinação acadêmica pode colaborar com o processamento superficial das informações e com um desempenho acadêmico abaixo do esperado, portanto, justificam-se as investigações que buscam ampliar o conhecimento sobre a natureza da procrastinação acadêmica na população estudantil do ensino superior.

Conforme descrito, a autorregulação é um processo construído, que passa por diversas etapas até ser consolidado. Contudo, alguns estudantes apresentam ARA disfuncional, e desenvolvem, por exemplo, comportamento de procrastinar, que pode prejudicar não apenas seu processo de aprendizagem, mas também o desempenho acadêmico. Desse modo, o presente estudo busca analisar e descrever a percepção dos estudantes universitários sobre a autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica. Bem como, verificar a natureza da relação existente entre essas variáveis.

MÉTODO

Este trabalho compõe um projeto mais amplo, intitulado “Variáveis envolvidas no processo de aprendizagem de estudantes universitários”, inserido nas ações do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 0061.0.146.000-10).

PARTICIPANTES

Compuseram a amostra desta pesquisa 663 universitários que aceitaram participar de forma livre e esclarecida da pesquisa. Os participantes selecionados eram de oito Universidades diferentes, sendo três privadas e cinco públicas. Os estudantes da amostra eram predominantemente do sexo feminino (459; 69,44%). A maioria dos universitários era solteiro (n=582; 87,78%), ao passo que 67 (10,11%) eram casados, nove (1,36%) relataram algum tipo de união estável e os demais eram divorciados (n=5; 0,75%). Quanto à idade, os participantes apresentaram um perfil heterogêneo, sendo que esta variou de 18 a 56 anos, com média de 22,76 anos (desvio padrão 5,75) e mediana de 21 anos. Desse modo, a maior parte dos estudantes estava na faixa de 18 a 21 anos de idade (n=380; 57,49%) e os demais ficaram na faixa etária acima de 21 anos (281; 42,51%).

VARIÁVEIS E INSTRUMENTOS

Para contemplar o objetivo estabelecido para o presente estudo utilizou-se, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE (via pesquisador e participante), uma ficha de identificação e dois instrumentos: o Inventário de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) e a Escala de Procrastinação Acadêmica (EPA), que são detalhados a seguir.

Ficha de identificação – buscou levantar dados de caracterização pessoal e acadêmica do participante, sendo constituído por 14 itens. Os elementos de identificação pessoal referiam-se a: idade, sexo, estado civil, formação escolar dos pais, exercício de atividade remunerada, e do recebimento de auxílio financeiro para cursar a educação superior. As características acadêmicas diziam respeito ao curso, turno e semestre frequentado, além disso, levantavam informações sobre a escolha do curso, a expectativa de conclusão da graduação e a percepção do estudante sobre o próprio desempenho acadêmico.

Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem - Universidade (IPAA) – (ROSÁRIO, 2009b). Este instrumento é uma escala de autorrelato que procura avaliar processos da aprendizagem autorregulada de estudantes. Foi validado e aplicado na população portuguesa por Lourenço (2008), havendo a presença de um único fator-dimensão, denominado autorregulação da aprendizagem. Neste estudo o alpha de Cronbach do instrumento total foi de 0,87. Esse mesmo alpha é encontrado nos estudos de Costa (2007), Monteiro (2009) e Rosário e colaboradores (2009). O instrumento engloba três fases do processo de autorregulação da aprendizagem, a saber: o planejamento, a execução e a avaliação, que se influenciam e interpenetram de modo dinâmico (ROSÁRIO, NÚNEZ, GONZALEZ-PIENDA, 2006; ROSÁRIO, 2004b). É constituído por nove itens em formato Likert de cinco pontos, indicando a frequência de resposta entre (1) Nunca e (5) Sempre, o escore elevado indica alta percepção de autorregulação da aprendizagem (ARA) na situação descrita, assim como valores menores indicam baixa percepção de ARA. A versão portuguesa foi adaptada para o contexto brasileiro. Em estudo preliminar, por meio da análise fatorial foi excluído um item, sendo que o IPAA passou a ser composto por oito itens agrupados em um único fator-dimensão, que explica 36,47% da sua variância. O alpha de Cronbach obtido para a escala foi de 0,75. A partir dessa análise psicométrica, o índice total passou a ser obtido a partir da somatória de todos os itens, divididos por oito (POLYDORO, ROSÁRIO, SAMPAIO; FREITAS, 2011).

Escala Procrastinação Acadêmica – EPA. Este instrumento é uma escala de autorrelato, que visa avaliar comportamentos específicos de procrastinação durante o estudo. Tem procedência portuguesa e foi validada para o Brasil. Originalmente é intitulada: — Questionário de Procrastinação no Estudo (ROSÁRIO et al., 2009; COSTA, 2007), sendo destinada aos alunos do Ensino Fundamental e

Médio. No Brasil, o instrumento foi adaptado semântica e culturalmente para a realidade brasileira e para a educação brasileira. O estudo preliminar sobre a evidência de validade da escala EPA, por meio da análise fatorial, foram obtidas duas dimensões com cinco itens cada uma. A Dimensão I: Procrastinação no estudo para prova refere-se aos comportamentos que interferem no estudo para as avaliações e explicou 37,3% da variância (autovalor 3,73), com coeficiente de consistência interna (alfa de Cronbach) de 0,73. A Dimensão II: Procrastinação no estudo diário trata do adiamento da realização de tarefas em sala de aula, de trabalhos escolares e do estudo contínuo, este explicou 11,3% da variância (autovalor 1,13) e o coeficiente do alfa de Cronbach foi de 0,68. O coeficiente de consistência interna da escala EPA, com dez itens, medido pelo alfa de Cronbach foi de 0,79; sendo que explicavam 48,5% da variabilidade total. Destaca-se que a organização fatorial da escala brasileira foi reafirmada na análise fatorial confirmatória, sendo correspondente à organização da escala original. As pontuações obtidas para cada uma das dimensões correspondem à soma e média aritmética de seus itens. As respostas são apresentadas em formato Likert de cinco pontos indicando a frequência do comportamento entre nunca (1) a sempre (5). A interpretação da pontuação versa que índices elevados indicam maior probabilidade em procrastinar, dito de outra forma, valores menores indicam baixa tendência em apresentar a procrastinação acadêmica (POLYDORO, ROSÁRIO, SAMPAIO; FREITAS, 2011; SAMPAIO, 2011).

PROCEDIMENTO DE COLETA

A coleta de dados contou com a colaboração de pesquisadores e/ou docentes das IES envolvidas na pesquisa. A comunicação com esses colaboradores foi feita pessoalmente ou por meio de correio eletrônico (e-mail) para enviar e receber as cartas de autorização de coleta dados de cada IES, instruir sobre a aplicação dos instrumentos e esclarecer possíveis dúvidas. Para as regiões do país mais distantes os instrumentos foram enviados por correio convencional. Nas IES do Estado de São Paulo, a maior parte das aplicações foi realizada pelos próprios pesquisadores. As aplicações iniciaram na segunda quinzena de maio e se

estenderam até junho de 2010. A aplicação dos instrumentos ocorreu de forma pessoal e coletiva, após explicação das principais informações contidas no TCLE, esclarecimento de dúvidas e aceite dos participantes, com duração média 40 minutos.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

A partir dos objetivos adotados, os dados foram analisados utilizando-se a estatística descritiva e inferencial. Para realizar as análises estatísticas os dados foram codificados e analisados nos softwares: Statistical Package for Social Science (SPSS, 17.0) e Statistical Analysis System (SAS). A confiabilidade da digitação dos dados foi verificada em 20% dos casos, escolhidos de forma aleatória. Para as análises estatísticas adotou-se o nível de significância de 5%, ou seja, $p < 0.05$. As respostas de cada um dos itens dos instrumentos utilizados na pesquisa foram tabuladas, considerando as opções de respostas dos estudantes que variavam de nunca a sempre, em ambos os instrumentos. A estas respostas foi atribuída uma pontuação que variou de um (1) ponto para nunca a cinco (5) pontos para sempre. Para a Escala de Procrastinação Acadêmica (EPA), que apresenta cinco dos dez itens com sentido negativo, a pontuação desses foi invertida. Além disso, as respostas dos participantes foram submetidas aos testes estatísticos Shapiro-Wilk e Kolmogorov-Smirnov, com o intuito de verificar a adequação das mesmas à curva normal, assim como os valores de assimetria e curtose. Mesmo considerando o elevado número de respondentes, houve desvio significativo da normalidade, assim como valores de assimetria e curtose diferentes de zero. Portanto, as respostas obtidas por meio da Escala de Procrastinação Acadêmica (EPA) não se adequaram à distribuição normal. Dessa maneira, como alternativa empírica para as análises de dados, foram adotados testes estatísticos inferenciais não-paramétricos (JEKEL, ELMORE; KATZ, 1996; FONSECA; MARTINS, 1994).

O delineamento quantitativo visou identificar médias, desvio padrão, medianas e as respostas mínimas e máximas em cada item dos itens do IPAA e da EPA. Em seguida, foi realizada a análise correlacional entre os construtos utilizando-se o coeficiente de correlação de Spearman (r). Este teste permite averiguar o grau

de associação entre duas variáveis dispostas em pontos ordenados, bem como verificar a direção do relacionamento (se positivo, negativo ou neutro) e a magnitude ou força dessa relação (DANCEY; REIDY, 2006). A magnitude da correlação pode variar de zero (0) a um (1), assim sendo, os coeficientes podem não apresentar correlação (ser igual a zero), ou ainda demonstrar magnitude fraca (índices de 0,1 a 0,3); moderada (0,4 a 0,6); forte (0,7 a 0,9) ou perfeita (igual a um). Ressalta-se que isso independe da direção (positiva ou negativa) da correlação (DANCEY; REIDY, 2006).

RESULTADOS

Conforme mencionado, a percepção dos estudantes a respeito do próprio processo de autorregulação da aprendizagem foi mensurada por meio da escala Likert de cinco pontos do IPAA, na qual um (1) referia-se a nunca e cinco (5) a sempre. O resultado da análise descritiva do instrumento apresentou mediana 3,75 e média 3,74 ($dp=0,58$). Os valores da pontuação item a item permaneceram acima do ponto central de distribuição dos pontos. Isso indica que os estudantes da amostra autorregulam sua aprendizagem entre algumas e muitas vezes, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1: Estatística descritiva do Inventário de Processos Autorregulação da Aprendizagem (n=663)

Itens	Mín.	Máx.	Mediana	Média	Desvio Padrão
3. Procuro compreender o significado das matérias que estou aprendendo.	2	5.	4.00	4.22	0.77
4. Quando recebo uma nota/um <i>feedback</i> , penso em coisas concretas que preciso fazer para melhorar.	1	5	4.00	4.11	0.84
5. Analiso as correções dos trabalhos e/ou provas feitas pelos professores, para ver onde errei e saber o que preciso mudar para melhorar.	1	5	4.00	4.05	0.95
2. Durante as aulas ou no meu estudo pessoal, penso em coisas concretas que posso/preciso mudar no meu comportamento para atingir os meus objetivos.	1	5	4.00	3.71	0.88
1. Faço um plano antes de começar um	1	5	4.00	3.68	1.08

trabalho/projeto, penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo.

7. Tenho segurança de que sou capaz de compreender o que vão me ensinar e, por isso, acho que vou ter boas notas.

8. Comparo as notas que tiro com os meus objetivos em cada disciplina.

6. Se não cumpro o horário de estudo estabelecido, penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para avaliar o que houve.

	1	5	3.00	3.44	1.02
	1	5	4.00	3.42	1.14
	1	5	3.00	3.22	1.13
IPAA Total	1.88	5.00	3.75	3.74	0.58

Verifica-se que o maior valor obtido no IPAA ocorreu no item três ($M=4,22$; $dp=0,77$), que se refere à fase de planejamento na autorregulação da aprendizagem. Seguido dos itens quatro ($M=4,11$; $dp=0,84$) e cinco ($M=4,05$; $dp=0,95$), que se referem à fase de avaliação no processo de autorregulação e dos itens dois ($M= 3,71$; $dp= 0,88$), que trata da fase de execução e do item um ($M= 3,68$; $dp=1,08$), que também se refere à fase de planejamento. Quanto aos menores escores, podem ser observados no item sete ($M= 3,44$; $dp=1,02$), que alude à fase de planejamento, no item oito ($M= 3,42$; $dp= 1,14$), que diz respeito à fase de avaliação e no item seis ($M= 3,22$; $dp=1,13$), que faz referência à fase de execução. Sendo que os itens sete e oito apresentaram a menor mediana do instrumento (3,00), visto que os demais obtiveram mediana 4,00. De modo geral, percebe-se que os valores das médias dos itens do IPAA não ultrapassaram o intervalo médio de respostas do instrumento (3,16 a 4,32). Esse intervalo foi obtido por meio da subtração e soma do desvio padrão em relação à média total da escala.

Com relação à percepção dos estudantes sobre a procrastinação acadêmica, a análise descritiva das respostas à EPA apresentou mediana de 2,60 e média de 2,55 ($dp= 0,61$), como pode ser observado na Tabela 2. Além disso, a média dessas respostas permaneceu no intervalo relativo médio de 1,94 a 3,16, o que indica que os universitários da amostra tendem a procrastinar entre poucas a algumas vezes seus estudos. Quanto à análise da dimensão Procrastinação no estudo para prova (dimensão I) da escala EPA, obteve-se mediana de 2,40 e média 2,44 ($dp= 0,71$), sendo estes os menores valores obtidos na escala. A segunda dimensão, Procrastinação no estudo diário, deteve a maior média da escala ($M=2,65$; $dp=0,70$), sendo a mediana (2,60), a mesma obtida na escala EPA total. A

análise comparativa das duas dimensões e do total da escala EPA assevera diferença significativa entre ambas ($p < 0.001$), indicando que os participantes tendem a procrastinar mais o estudo diário do que os estudos para provas e avaliações.

Tabela 2: Análise descritiva e comparativa dos escores das dimensões da Escala de Procrastinação Acadêmica (n=663)

EPA	Mín	Máx	Mediana	Média	Desvio Padrão	Valor p*
Dimensão I – Procrastinação Estudo Prova	1	5	2.40	2.44	0.71	p<0.001
Dimensão II – Procrastinação Estudo Diário	1	5	2.60	2.65	0.70	
Dimensão I - Procrastinação Estudo Prova	1	5	2.40	2.44	0.71	p<0.001
EPA Total	1	5	2.60	2.55	0.61	
Dimensão II - Procrastinação Estudo Diário	1	5	2.60	2.65	0.70	p<0.001
EPA Total	1	5	2.60	2.55	0.61	

* Valor-p referente ao teste de Wilcoxon para amostras relacionadas à comparação entre os escores

A fim de aprofundar a compreensão sobre a autorregulação da aprendizagem e grau da possível relação com a procrastinação acadêmica foi realizada análise de correlação. Destaca-se que essa análise não possibilita verificar relações de causa e efeito, visto que duas variáveis podem estar correlacionadas sem, no entanto, haver relação de causa e efeito entre elas. A Tabela 3 apresenta o resultado da correlação entre as variáveis citadas.

Tabela 3: Correlação entre Procrastinação Acadêmica e a Autorregulação da Aprendizagem

Dimensão EPA	IPAA Total
Dimensão I – Procrastinação no Estudo Prova	r= -0.32284
	p= <.0001**
	n= 651
Dimensão II– Procrastinação no Estudo Diário	r= -0.44980
	p= <.0001**
	n= 651
EPA total	r= -0.44252
	p= <.0001**
	n= 651

* r=coeficiente de correlação de Spearman; P=Valor-P; n=número de sujeitos. ** índice significativo ($p \leq 0,01$)

Como pode se observar na Tabela 3, houve correlações negativas e significantes entre a autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica (dimensões I e II e EPA total). É possível notar também que entre o fator ARA e a Procrastinação no estudo para prova (dimensão I) houve uma correlação fraca ($r = -0,32$). Quanto à ARA e a Procrastinação no estudo diário observa-se, novamente, correlação negativa e significativa ($r = -0,44$), com destaque para força moderada dessa relação. Por fim, a correlação entre a ARA e o escore total da escala EPA apresentou correlação inversa e moderadamente significativa ($r = -0,44$). A correlação entre a procrastinação acadêmica e a autorregulação da aprendizagem indica que estas estão inversamente relacionadas. Assim, quanto maior a percepção de procrastinação acadêmica, menor será a percepção de autorregulação e vice e versa. Portanto, os construtos analisados tendem a caminhar em direções opostas.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente trabalho foi instigado por indagações a respeito do processo de aprendizagem dos universitários, especificamente, por questionamentos que objetivavam compreender o processo de autorregulação da aprendizagem e uma possível disfunção deste, como a procrastinação acadêmica. Em linhas gerais, as análises das respostas ao Inventário de Processos Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) indicaram que os participantes da amostra autorregulam sua aprendizagem entre algumas e muitas vezes ($M=3,74$; $dp=0,58$). E ainda que, geralmente, esses universitários tendem a planejar, executar e avaliar suas ações de estudo, em prol da realização dos objetivos de aprendizagem intencionados (ROSÁRIO, NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; ROSÁRIO, 2004b). Resultado semelhante foi encontrado em estudos portugueses, que também utilizaram o IPAA em estudantes do ensino fundamental (MONTEIRO, 2009; COSTA 2007). Além disso, os resultados indicam que os participantes tendem a avaliar e planejar mais seu processo de aprendizagem do que executam suas ações de estudo. Destaca-se que falhas em qualquer uma das fases do processo de autorregulação da aprendizagem culminam em consequências para fase seguinte, pois este é um sistema cíclico e dinâmico, no qual cada uma das fases está interconectada de modo recíproco. Segundo

Zimmerman (2001;1998), estudantes com dificuldade para executar suas intenções de estudo são facilmente distraídos por eventos ambientais e sociais, por aspectos emocionais (estar ansioso) ou por pensamentos ruminantes, tais como pensar sobre os erros obtidos. Para o autor, ao invés de utilizar estratégias para antever situações de aprendizagem, confiam mais no “ensaio e erro” para fazer uso de novos métodos de estudo. E ainda, tendem a falhar no monitoramento de seu desempenho, garantindo apenas fragmentos de informação, o que pode culminar na superestimação do próprio desempenho.

Os valores obtidos nos itens do IPAA sugerem que os estudantes executam o plano de aprendizagem traçado entre algumas e muitas vezes (item três: $M=4,22$, $dp=0,77$; item um: $M= 3,68$, $dp=1,08$; e item sete: $M=3,44$; $dp=1,02$). Sendo que, para isso, é preciso implementar um conjunto de estratégias de organização e gestão de recursos materiais e pessoais e a mobilização de crenças motivacionais para realizar a objetivo estabelecido. No entanto, a execução do plano traçado nem sempre ocorre (item dois: $M=3,71$, $dp=0,88$; item seis: $M=3,22$, $dp=1,13$), sendo preciso para isto executar estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, monitorando constantemente a eficácia destas (ROSÁRIO, NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; ZIMMERMAN, 2000). Com relação à avaliação do próprio desempenho, a média dos itens indica que os estudantes se avaliam entre algumas e muitas vezes (item quatro: $M=4,11$, $dp=0,84$; item cinco: $M= 4,05$, $dp= 0,95$; item oito: $M= 3,42$, $dp=1,14$). O que indica que os participantes tendem a avaliar o próprio desempenho de modo mais eficiente, julgando se as tarefas de aprendizagem ocorreram conforme o previsto, analisando a relação entre o desempenho e as metas estabelecidas. Considerando o PLEA, pode-se inferir que a execução das intenções de aprendizagem, no presente estudo, é a fase da ARA que necessitaria de mais atenção, isso dá indícios para compreensão da procrastinação acadêmica.

Quanto à Escala de Procrastinação Acadêmica (EPA), ao analisar as médias da dimensão Procrastinação no estudo para prova ($M= 2,44$; $dp=0,71$) e Procrastinação no estudo diário ($M=2,65$; $dp= 0,70$) e da escala EPA total ($M=2,55$; $dp=0,61$), nota-se que os universitários desta amostra tendem a procrastinar entre poucas e algumas vezes seus estudos acadêmicos. Outros trabalhos que também utilizaram instrumentos de autorrelato, com escala tipo Likert de cinco pontos, apresentaram médias que não ultrapassaram o ponto médio de respostas dos instrumentos, indicando que os participantes desses estudos também tinham

probabilidade de procrastinar entre poucas e algumas vezes (MONTEIRO, 2009; COSTA, 2007; DAY; MENSINK; O'SULLIVAN, 2000).

Com relação a cada uma das dimensões da escala EPA, verificou-se que os universitários tendiam a procrastinar mais o estudo diário ($M=2,65$; $dp=0,70$) que o estudo para prova ($M= 2,44$; $dp=0,71$). Esse resultado corrobora com um estudo semelhante, desenvolvido por Costa (2007), que também obteve os maiores valores na procrastinação do estudo diário e na procrastinação acadêmica total. Esse resultado talvez possa ser explicado ao considerar as características das tarefas de estudo das duas dimensões. Visto que, geralmente, o estudo diário possui direcionamentos mais vagos e metas estabelecidas pelo próprio estudante, o que exige maior autocontrole e regulação pessoal. Ao passo que o estudo para provas, normalmente, é caracterizado por metas de desempenho claras, conteúdo prévio fornecido pelo professor e prazo delimitado. De acordo com a literatura, atividades acadêmicas que possuem objetivos específicos e claros tendem a ser executadas com mais precisão (ROSÁRIO, NÚÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2007; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004; ROSÁRIO, 2004b; ZIMMERMAN, 1998). De fato, o estudo torna-se mais eficaz à medida que o estudante tem metas de aprendizagem e expectativas de desempenho claras, como tende a ser o estudo para prova. Geralmente, o estudo para avaliações possui uma série de guias pessoais e também orientações fornecidas pelo professor ou pelos pares que direcionam sobre o motivo (objetivos; valores; atribuições), o método (estratégias de aprendizagem) e o tempo preciso (controle do tempo; prazo), para que este estudo seja executado (ROSÁRIO, 2004b). Ao passo que, para o estudo diário, muitas vezes, não se estabelece um objetivo concreto, realizável e avaliável, o que não contribui com o controle sobre o porquê, o como, o quando, o quê ou o onde (ambiente), dificultando o desenvolvimento adequado do comportamento de estudo autorregulado (ROSÁRIO, NÚÑEZ; GONZÁLEZPIENDA, 2007; ROSÁRIO, 2004b). O trabalho realizado por Akcerman e Gross (2005) apresenta evidências de que tarefas de estudo com orientações claras e objetivas e a fragmentação de atividades complexas em submetas interdependentes podem reduzir a probabilidade do estudante procrastinar.

A hipótese de que há relação entre o processo ARA e a procrastinação acadêmica foi confirmada pelo resultado encontrado na análise de correlação, que, apresentou uma relação negativa e significativa, embora com força moderada. Isso

indica que a manifestação da procrastinação acadêmica pode evidenciar um processo ineficiente de autorregulação da aprendizagem. Ou seja, um processo de autorregulação que possivelmente apresenta falhas no monitoramento ou na regulação de fatores pessoais, tais como: cognição, motivação e comportamento e aspectos do ambiente (MONTEIRO, 2009; KLASSEN; KUZUCU, 2009; KLASSEN, KRAWCHUK; RAJANI, 2008; STEEL, 2007; COSTA, 2007). Resultados semelhantes aos obtidos na presente pesquisa também podem ser observados em estudos internacionais (MONTEIRO, 2009; COSTA, 2007). Esses estudos sugerem que a procrastinação trata-se de uma falha no processo de autorregulação da aprendizagem, não podendo ser apenas compreendida como o comportamento de adiar (KLASSEN, KRAWCHUK, RAJANI, 2008; STEEL, 2007; WOLTERS, 2003; FERRARI, 2001; VAN-EERDE, 2000). Mas também, como um fenômeno composto por elementos cognitivos (pensamentos irrealistas a respeito das condições e consequências da atividade); metacognitivos (dificuldade em planejar, organizar e gerenciar os afazeres); e motivacionais (baixa percepção de autoeficácia; preferência por atividades prazerosas e fáceis) (STEEL, 2007; SCHOUWENBURG, 2004).

Essa perspectiva corrobora com os pressupostos da Teoria Social Cognitiva, a qual postula que o funcionamento humano envolve interação ativa, recíproca e interdependente entre as variáveis pessoais, comportamentais e ambientais (BANDURA 2008; 1991). Desse modo, a procrastinação acadêmica pode ser entendida como um fenômeno dinâmico, que faz com que os estudantes não executem o que haviam intencionado realizar, sendo composto por aspectos pessoais (cognitivos, afetivos, motivacionais), comportamentais (evitação, adiamento) e ambientais (características da tarefa, o contexto de estudo), que podem se alterar ao longo das situações vividas (MONTERIO, 2009; ROSÁRIO, NÚÑEZ, PIENDA, 2006; COSTA, 2007; SCHOUWENBURG, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A procrastinação pode ser compreendida como uma dificuldade comportamental, cognitiva, motivacional ou ainda como uma desordem da

personalidade. Independente da perspectiva adotada para compreensão de tal fenômeno é fato que contextos acadêmicos pautados em objetivos, prazos e desempenhos, tendem a ser intolerantes com os procrastinadores (SCHOUWENBRUG, 2004). Associado a isso, pessoas que procrastinam de modo sistemático e crônico tem maior probabilidade de exibir baixa percepção de autoeficácia e autoestima, maior ansiedade em situações de avaliação e menor controle e autorregulação pessoal (STEEL, 2007; WOLTERS, 2003; FERRARI, 2001; VAN-EERDE, 2000). Logo, a procrastinação tende a não ser benéfica nem para as instituições de ensino e, tão pouco, para a vida acadêmica de seus estudantes.

Nesse contexto, o presente estudo procurou contribuir com a produção nacional sobre alguns aspectos que envolvem o processo de aprendizagem de estudantes universitários. Em consonância com outros estudos que investigaram a temática, foi possível verificar que os participantes deste estudo, em certa medida, tanto se envolviam em fases da autorregulação da aprendizagem como tendiam procrastinar atividades de estudo entre poucas e algumas vezes. Além disso, foi encontrada uma correlação negativa e significativa entre a procrastinação acadêmica e a autorregulação da aprendizagem, indicando direção inversa e proporcional entre as duas variáveis.

Parte-se do princípio que nem a autorregulação da aprendizagem e, tão pouco, a procrastinação acadêmica são fenômenos inerentes à personalidade humana, mas, sim, eventos de caráter situacional, sendo o ambiente uma de suas fontes de estimulação. Desse modo, entende-se que urge o estabelecimento de medidas sistemáticas que visem atingir não apenas os resultados de desempenho, mas também a proficiência no que diz respeito ao uso de ferramentas pessoais e sociais por parte do estudante, para que o mesmo possa planejar e antever suas ações de estudo, interpretar e atribuir significado às experiências pessoais; podendo assim, direcionar conscientemente seu curso de vida acadêmico (BANDURA, 2008). Nesse sentido, cuidados com o processo de aprendizagem e com o ambiente acadêmico, necessita não apenas da atenção dos universitários, mas também dos gestores dos cursos de graduação e dos professores do ensino superior, pois apenas o olhar atento e consonante desses, possibilita identificar quais aspectos têm dificultado um processo de autorregulação da aprendizagem adequado,

facilitando o surgimento e a manutenção de comportamentos desadaptadores, como o procrastinatório.

Os dados encontrados neste estudo não permitem afirmar que todos os participantes são procrastinadores crônicos, visto que para isto seriam necessárias novas análises. Assim como, não é possível asseverar a qualidade do processo de autorregulação da aprendizagem realizada pelos estudantes desta amostra. No entanto, as informações aqui contidas podem suscitar outras rotas de investigação que tratem, por exemplo, da relação entre a procrastinação, o desempenho acadêmico e a alta ansiedade frente a situações de avaliação. Ou ainda da existência ou não da sensação de desconforto ao procrastinar; bem como das consequências que os estudantes percebem em sua vida acadêmica por procrastinar sistematicamente.

Conforme exposto, o presente estudo parte do princípio que a aprendizagem é um processo complexo, constituído por fatores cognitivos, afetivos, motivacionais, comportamentais e ambientais, que atuam de forma dinâmica e integrada sobre a aprendizagem (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004). Mesmo que esta pesquisa tenha se dedicado apenas a uma parte desse processo de aprendizagem, acredita-se que estes dados tenham contribuído com informações a respeito da aprendizagem dos estudantes universitários.

Reitera-se que a participação consciente do universitário em seu próprio percurso educacional é primordial. Porém, também é relevante o investimento dos docentes e das universidades na direção do desenvolvimento/fortalecimento da aprendizagem autorregulada. As estratégias de ensino e de intervenção utilizados nas instituições de ensino superior devem ser pautadas em fundamentação teórica sólida, em estudos consistentes e em instrumentos e técnicas que garantam a qualidade da avaliação e da construção de processos de aprendizagem autônomos e significativos. Para tanto, é preciso que administradores, professores, estudantes e pares regulem suas formas de atuação, tornando-se todos cúmplices na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. A teoria da evolução social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. (Org.) Teoria social cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, Cap.1, p.15-41, 2008.

_____. Social Cognitive Theory of Self-regulation. Organizational behavior and human decision processes, v.50, n 2, p.248-287, 1991.

BESWICK, G.; ROTHBLUM, E.; MANN, L. Psychological Antecedents of Student Procrastination. Australian Psychologist, Vol. 23, n.2, p.207-217, 1988.

BORUCHOVITCH, E. A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. (Orgs.). Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis, RJ: Vozes, Cap. 2, p. 55- 82, 2004.

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

COSTA, M. Procrastinação, auto-regulação e gênero. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho – Portugal, 2007.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. Estatística sem Matemática para Psicologia. Porto Alegre: Artmed, p.178-213, 2006.

DAY, V.; MENSINK, D.; O’SULLIVAN, M. Patterns os Academic Procrastination. Journal of College Reading and Learning, Vol. 30, n.2, p. 120- 134, 2000.

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

FERRARI, J. 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, Vol 15, p.391-406, 2001

FONSECA, J. S.; MARTINS, G. A., Curso de Estatística. São Paulo: Ed Atlas, 5a Ed, 1994.

JEKEL, J. F.; ELMORE, J. G.; KATZ, D. L., Epidemiology, Biostatistics, and Preventive Medicine. Philadelphia: W. B. Saunders Co., 1996.

KERBAUY, R. Procrastinação: adiamento de tarefas. Em: Banaco, R.A. (org.) Sobre o comportamento e Cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento clínico e terapia cognitiva. 1ª edição. Santo André, SP: ESETEC Editores Associados, Vol. 1, Cap. 42, p393 – 398, 1997.

KLASSEN; KRAWCHUK; RAJANI. Academic Procrastination of Undergraduates: Low Self-Efficacy to Self-Regulate Predicts Higher Levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, Vol.33, n.4 p915-931, 2008.

KLASSEN; KUZUCU. Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, Vol.29 (1), p.69-81, 2009.

MILGRAM, N., MEY-TAL, G.; LEVISON, Y. Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, Vol.25, p. 297-316, 1998.

MONTEIRO, A. Estudo do (In) sucesso a Matemática no 6.º e 9.º ano de escolaridade – auto-regulação e procrastinação. Dissertação (Mestrado).

PASCARELLA, E.; TEREZINI, P. How College Affects Students: a summary. In: PASCARELLA, E. T.; TEREZINI, P. T. *How College Affects Students: a third decade of research*. 2ª ed., San Francisco: Jossey-Bass, Vol. 2, p.571-627, 2005.

PINTRICH, P. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R.; Zeidner, M. (eds.) *Handbook of self-regulation*, Academic Press, p.451-501, 2000.

POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, Pedro; SAMPAIO, R. K. N.; FREITAS, Fernanda Andrade de; Sucesso no ensino superior e variáveis envolvidas, 07/2011, X CONPE - Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - caminhos trilhados, caminhos a percorrer, Vol. 1, pp.40-40, Maringá, PR, Brasil, 2011.

POLYDORO, S.; AZZI, R. Auto-regulação aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. (Orgs.) *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, Cap.1, p.149-146, 2008.

ROSÁRIO, P. *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora, 2004b.

ROSÁRIO, P. et al. Academic Procrastination: Associations with Personal, School, and Family Variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127, 2009.

ROSÁRIO et al. Promover as competências de estudo na Universidade: Projecto “Cartas do Gervásio ao seu umbigo”. *Psicologia e Educação*, vol. 4, n.2, p. 57-69, 2005.

ROSÁRIO, P. et al. Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, vol.19, nº3, p. 353-358, 2007.

ROSÁRIO, P. S.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. *Sarilhos do amarelo*. Porto, Editora, 2007.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J.; PIENDA, J. *Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo: Comprometer-se com o estudar na universidade*. Coimbra: Almedina, 2006.

ROTHBLUM, E.; SOLOMON, L.; MURAKAMI, J. Affective, Cognitive and Behavioral Differences Between High and Low Procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, Vol.33. n.4, p.387-394, 1986.

SCHOUWENBURG, H. Procrastination in Academic Settings: General Introduction. Em: Schouwenburg, H.; Lay, C; Timothy, P. Ferrari, J. (Orgs.) *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*. American Psychological Association, p.3-18, 2004.

SCHRAW, G.; WADKINS, T.; OLAFSON, L. Doing the Things We Do: A Grounded Theory of Academic Procrastination. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, n. 1, p.12–25, 2007.

SOLOMON, L; ROTHBLUM, E. Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, *Journal of Counseling Psychology*. Vol.31,n.4, p.5003-509, 1984.

SOUZA, PEDRO, M.L. Aprendizagem auto-regulada no contexto escolar: uma abordagem motivacional. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0295&area=d6&subarea=, Acesso em: 09/04/2012, 2006. STEEL, P. The nature of procrastination. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94, 2007.

SOUZA, PEDRO, M.L. Aprendizagem auto-regulada no contexto escolar: uma abordagem motivacional. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0295&area=d6&subarea=, Acesso em: 09/04/2012, 2006. WOLTERS, C.A. Understanding procrastination from a self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, Vol.95, n.1, p. 179–87, 2003.

ZIMMERMAN, B. Attaining Self-regulation: A Social Cognitive Perspective In: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R.; Zeidner, M. (eds.) *Handbook of self-regulation*, Academic Press, p.451-501, 2000.

_____ Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models, Cap. 1. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*, The Guilford press, New York/London, 1998.

_____ Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. Em: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical, perspectives*. 2ª ed., p.1-37, 2001.

_____ Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, Vol. 45, n.1, p.166 – 183, 2008.

ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. H. Self-regulating intellectual processes and outcomes: a social cognitive perspective, Em: D. Y. Dai & R. J. Steinberg (Eds)

Motivation, emotion and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development (Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum), p. 323–349, 2004.

ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. Self-regulated learning and academic achievement: theoretical, perspectives. 2^a ed., 2001.

Rita Karina Nobre Sampaio

Formada em Psicologia e pós-graduada, Mestrado em Educação, com ênfase na Psicologia Educacional, pela Unicamp, foi bolsista CNPq. Atua como docente de Psicologia e orientadora vocacional de Curso pré- vestibular. Foi estagiária docente na Faculdade de Educação da Unicamp e monitora de pesquisa na Faculdade de Psicologia, da PUC-Campinas. Também atuou na área organizacional, trabalhando com treinamento motivacional e operacional e com empregabilidade. Permanece vinculada, como voluntária, ao grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES), da Unicamp, desenvolvendo pesquisas que envolvem estudantes do Ensino Superior. Atua na área Clínica, sendo psicoterapeuta de jovens e adultos.

E-mail: rkarinans@hotmail.com

Soely Aparecida Jorge Polydoro

É psicóloga e mestre em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e vice-líder do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior da mesma instituição. A sua linha de investigação está orientada para a formação do estudante da educação superior, especialmente no que se refere à sua integração e autorregulação da aprendizagem.

E-mail: polydoro@sigmanet.com.br

Pedro Sales Luís de Fonseca Rosário

É Professor Associado com Agregação e diretor do Mestrado integrado em Psicologia. A sua investigação está orientada para o estudo dos processos de autorregulação da aprendizagem e para os processos de ensino e aprendizagem em crianças e adolescentes. É o investigador principal do grupo GUIA (Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação) www.guia-psiedu.com.

E-mail: prosario@psi.uminho.pt