

# OS ASPECTOS COGNITIVOS E AMBIENTAIS QUE INFLUENCIAM A PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA DE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA

## THE COGNITIVE AND ENVIRONMENTAL ASPECTS THAT INFLUENCE THE ACADEMIC PROCRASTINATION OF PSYCHOLOGY STUDENTS

Lydia Mendonça do Plado 1  
Maikon de Sousa Michels 2

**Resumo:** A procrastinação acadêmica consiste no adiamento das atividades universitárias, sendo um comportamento prevalente na população estudantil que causa sofrimento significativo. Este estudo teve por objetivo investigar os aspectos cognitivos e ambientais que influenciam a procrastinação acadêmica de estudantes de Psicologia, baseando-se na Teoria Social Cognitiva, onde cognição, ambiente e comportamento são interdependentes em um sistema de causalção recíproca triádica. A amostra constituiu-se de 12 acadêmicos do curso de Psicologia que se consideram procrastinadores. Para a coleta de dados, foram utilizados um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados através da Análise de Conteúdo nas categorias: Conteúdos Cognitivos, Hedonismo, Familiares Procrastinadores, Relação da Família com os estudos, Grupos da Faculdade e Mudança da Escola para Universidade. Os resultados apontam que a procrastinação acadêmica é um comportamento multicausal, influenciado por aspectos cognitivos e ambientais interdependentes. Ressalta-se a necessidade de mais estudos e a criação de programas de intervenção.

**Palavras-chave:** Procrastinação Acadêmica. Universitários. Causalção Recíproca Triádica.

**Abstract:** Academic procrastination is the postponement of university activities, being a prevalent behavior in the student population, which causes significant suffering. Therefore, the present study aimed to investigate the cognitive and environmental aspects that influence the academic procrastination of Psychology students, based on the Cognitive Social Theory, which considers that cognition, environment and behavior are interdependent in a triadic reciprocal causal system. The sample consisted of 12 Psychology students who consider themselves procrastinators. As data collection techniques, a sociodemographic questionnaire and a semi-structured interview were used. The data were analyzed through Content Analysis in the categories: Cognitive Contents, Hedonism, Family Procrastinators, Family Relationship with Studies, College Groups and School to University Change. The results indicate that academic procrastination is a multicausal behavior, influenced by interdependent cognitive and environmental aspects. We emphasize the need for further studies on the subject, as well as the creation of intervention programs.

**Keywords:** Academic Procrastination. College Students. Triadic Reciprocal Causation.

Psicologia, Universidade da Região de Joinville (Univille). 1  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0242265274133913>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9025-5562>.  
E-mail: [lydia.plado@gmail.com](mailto:lydia.plado@gmail.com)

Psicologia, Universidade da Região de Joinville (Univille). 2  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5311649599869520>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1242-0593>.  
E-mail: [maikon\\_michels@yahoo.com.br](mailto:maikon_michels@yahoo.com.br)

## Introdução

A procrastinação consiste no atraso ou adiamento de tarefas ou decisões, sendo um comportamento relativamente comum, associado a sofrimento psicológico e emoções negativas (GEARA; FILHO; TEIXEIRA, 2017; BRITO; BAKOS, 2013; FORTES; BARBOSA, 2018; ENUMO; KERBAUY, 1999). A procrastinação acadêmica, por vez, refere-se especificamente ao “adiamento de tarefas relacionadas à universidade que não são realizadas dentro de um período de tempo esperado ou são deixadas para o último minuto” (SCHOUWENBURG, 1995 apud GEARA; FILHO; TEIXEIRA, 2017, p. 141).

Ressalta-se que a incidência da procrastinação acadêmica é alta: estudos apontam que 80% dos estudantes procrastinam, e 50% sofrem prejuízos significativos por conta desse comportamento (BRITO; BAKOS, 2013; GEARA; FILHO; TEIXEIRA, 2017; FORTES; BARBOSA, 2018), pois “a procrastinação é uma fonte de estresse pessoal, frequentemente associada a desconfortos emocionais e a desajustes comportamentais” (FERRARI, 2004 apud SAMPAIO, 2011).

No Brasil, o número de instituições de ensino superior vem aumentando, assim como de universitários. Nas Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2017), é apresentado que houve um aumento de vagas novas oferecidas pelas universidades, e que “3,2 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, 81,7% em instituições privadas” (INEP, 2017, p. 11). Em um período de dez anos, entre 2007 e 2017, houve um aumento de 56,4% em matrículas no ensino superior (INEP, 2017).

Sampaio (2011, p. 4) comenta que, comparando-se com o notável aumento de Instituições de Ensino Superior e o conhecimento a respeito do aluno em níveis anteriores de ensino, os estudos voltados aos estudantes de ensino superior ainda deixam muito a desejar, pois “são poucas as pesquisas que tem como foco e objetivo único de estudo a população estudantil do ensino superior”.

E mesmo com esse crescimento da população universitária no Brasil, o interesse e estudo da procrastinação acadêmica ainda é recente no país, tendo seu primeiro estudo científico sobre o tema publicado há 20 anos (ENUMO; KERBAUY, 1999), e nessas duas décadas, a literatura nacional ainda permanece escassa.

Contudo, também no âmbito internacional, as pesquisas sobre a procrastinação acadêmica começaram em torno da década de 1980, e por isso, ainda atualmente, há estudos relacionados às causas da procrastinação acadêmica, onde alguns fazem correlações com aspectos cognitivos ou pessoais, como crenças de fracasso e perfeccionismo, e outros com aspectos ambientais, como características da tarefa e a dinâmica familiar (SAMPAIO, 2011; BRITO; BAKOS, 2013; FORTES; BARBOSA, 2018).

No entanto, segundo a Teoria Social Cognitiva, “os fatores pessoais e ambientais não funcionam como determinantes independentes. Pelo contrário, eles se determinam uns aos outros” (BANDURA, 2008, p. 45). Disso proveio o conceito de causalidade recíproca triádica, em que comportamento, pessoa e ambiente são interdependentes e se influenciam de forma recíproca. Portanto, a partir disso, justifica-se pesquisar conjuntamente quais são os aspectos cognitivos e ambientais da procrastinação acadêmica de estudantes universitários, visto que a procrastinação é fonte de sofrimento e ainda não há um consenso a respeito de suas causas, além de poucos estudos realizados no Brasil. Entendendo melhor o que influencia a procrastinação, como é o objetivo do presente estudo, também é possível montar programas de intervenção que auxiliem a esses estudantes que precisam de ajuda, como já ocorre em outros países.

Inicialmente, será aprofundado o conceito de procrastinação acadêmica, explanando-se alguns dos estudos relacionados a mesma, bem como os conceitos da Teoria Social Cognitiva aplicados a esta pesquisa, de causalidade recíproca triádica, modelagem e aprendizagem vicariante. Em seguida, será explicado os procedimentos metodológicos, seguidos da análise e discussão dos resultados, onde os dados foram organizados em categorias voltadas aos objetivos da pesquisa.

## Fundamentação teórica

A procrastinação pode ser definida como “o adiamento voluntário de uma atividade pretendida, necessária e/ou com importância pessoal, apesar de o sujeito esperar potenciais consequências negativas que superariam as consequências positivas desse adiamento” (KLINGSIECK, 2013 apud GEARA; FILHO; TEIXEIRA, 2017, p. 141), agindo “por si mesmo sem ter algum motivo de força maior que o impeça de realizar o que pretendia” (KLINGSIECK, 2013 apud GEARA; FILHO; TEIXEIRA, 2017, p. 141).

Diversos estudos apontam que sendo vivenciada de forma sistemática ou crônica, independente da área em que se manifeste, a procrastinação é prejudicial ao sujeito, podendo levar a consequências significativas: perdas financeiras, conflitos com pessoas próximas, problemas de saúde, estados emocionais desadaptativos, perda de concentração, pensamentos ruminantes autocríticos, entre outros (SAMPAIO, 2011).

Existem diferentes tipos de procrastinação, a exemplificar a decisional/disfuncional, que consiste no adiamento de tomada de decisão ou ações importantes em diversas situações da vida; a procrastinação da vida diária, que envolve a dificuldade de organizar, planejar e seguir rotinas, como questões de pontualidade, gestão do tempo e estabelecimento de prioridades; e a procrastinação acadêmica, que se refere ao adiamento das tarefas e demandas acadêmicas (SAMPAIO, 2011). Esta, por sua vez, tem sido a mais estudada devido à sua prevalência: estudos apontam que aproximadamente 80% dos estudantes procrastinam, e que cerca de 50% se prejudicam por isso (BRITO; BAKOS, 2013; GEARA, FILHO E TEIXEIRA, 2017; FORTES; BARBOSA, 2018).

As pesquisas em torno da procrastinação acadêmica começaram efetivamente na década de 1980, e desde então, diferentes focos vêm sendo estudados. Contudo, as pesquisas são relativamente recentes, e por isso, “há investigações atuais que ainda procuraram estabelecer novas relações teóricas das causas da procrastinação acadêmica, enquanto outras visam a consolidar relações já identificadas” (SAMPAIO, 2011, p. 15).

Sendo assim, algumas variáveis têm sido relacionadas, como “crenças sobre si e sobre a tarefa” (BRITO; BAKOS, 2013, p. 35), “o medo de desaprovação social, a baixa percepção de autoeficácia e de autoestima voltadas para o estudo, a dificuldade com a gestão do tempo e o planejamento para estudar e a disciplina para o trabalho” (FERRARI, 2004 apud SAMPAIO, 2011, p. 17). O medo do fracasso e o perfeccionismo também são mencionados como possíveis causas (SAMPAIO, 2011; BRITO; BAKOS, 2013; FORTES; BARBOSA, 2018).

Além de fatores cognitivos e internos da pessoa, alguns fatores ambientais também foram apontados como correlacionados à procrastinação acadêmica: características da tarefa, do professor e da instituição de ensino, assim como influências da dinâmica familiar, e normas sociais (SAMPAIO, 2011).

Segundo a Teoria Social Cognitiva, cognição, ambiente e comportamento são interdependentes. Disso proveio o conceito de causalção recíproca triádica: sistema no qual “a ação humana é resultado de uma interação entre três variáveis: Ambiente, Comportamento e Pessoa” (FEIST; FEIST; ROBERTS, 2015 p. 332), tendo por Pessoa especialmente aspectos cognitivos e características pessoais. Estes três componentes recíprocos não têm necessariamente a mesma força ou contribuição: há variações de acordo com o indivíduo e a situação. Desse modo, há vezes em que o comportamento pode ser o prevalente, ou que o ambiente exerça a maior influência, mas na maioria das vezes, a cognição é o fator dominante.

A causalção recíproca triádica está presente na aprendizagem vicariante, ou por observação, que consiste em aprender observando a realização de um dado comportamento por outros sujeitos (modelos), de forma que o indivíduo não necessariamente tem uma experiência direta para aprender um novo comportamento. Essa aprendizagem é mais eficiente do que a experiência direta, pois “observando outras pessoas, os humanos poupam incontáveis respostas que poderiam ser seguidas por punição ou por nenhum reforço” (FEIST; FEIST; ROBERTS, 2015, p. 331).

O elemento central da aprendizagem vicariante é a modelagem, e essa depende de quatro processos: atenção, representação, produção do comportamento e motivação. A atenção direciona o indivíduo a observar especialmente pessoas próximas e atraentes e comportamen-

tos considerados importantes ou valiosos. Esses comportamentos passam então a ser representados simbolicamente na memória, de modo verbal ou por imagens. A partir disso, ocorre a produção do comportamento. Contudo, mesmo que a aprendizagem tenha sido adquirida, “o desempenho é facilitado pela motivação para executar aquele comportamento em particular. Mesmo que a observação dos outros possa nos ensinar como fazer algo, podemos não ter o desejo de realizar a ação necessária” (FEIST; FEITST; ROBERTS, 2015, p. 331-332).

Com isso, é possível observar a presença dos três elementos da causalidade recíproca triádica na aprendizagem vicariante: há o comportamento a ser aprendido; há o ambiente, que nesse caso, são as pessoas próximas e atraentes; e há os aspectos pessoais, especialmente atenção e motivação, e os três são intrínsecos, influenciando um ao outro.

Como Bandura (2008, p. 45) comenta,

Os fatores pessoais e ambientais não funcionam como determinantes independentes. Pelo contrário, eles se determinam uns aos outros. Da mesma forma, as “pessoas” não podem ser consideradas como causas independentes de seus comportamentos. É principalmente por meio de suas ações que as pessoas produzem condições ambientais que afetam o seu comportamento de maneira recíproca. A experiência gerada pelo comportamento também determina, em parte, aquilo que os indivíduos pensam, esperam e conseguem fazer, o que, por sua vez, afeta o seu comportamento subsequente.

Aplicando esse conceito à procrastinação acadêmica, amplia-se a forma de olhar para as suas causas: não seria apenas a cognição, ou o ambiente como responsável pelo comportamento de procrastinar, mas uma relação recíproca dos dois com a procrastinação. Contudo, não foram encontrados estudos relacionando a Teoria Social Cognitiva à procrastinação acadêmica nos bancos de dados científicos Scielo, Research Gate e Scholar Google.

No Brasil, o artigo científico mais antigo sobre a procrastinação acadêmica data de 1999 (ENUNO; KERBAUY, 1999), demonstrando que o interesse pelo tema ainda é recente no país, o que condiz com a escassa literatura. Contudo, o interesse vem aumentando na última década, sendo publicadas revisões (FORTES; BARBOSA, 2018; BRITO; BASKOS, 2013) e novos métodos de coleta de dados, como a adaptação semântica da Escala de Procrastinação Acadêmica (SAMPAIO, 2011), e a construção e validação da Escala de Motivos da Procrastinação Acadêmica (GEARA; FILHO; TEIXEIRA, 2017).

Visto que a procrastinação é considerada um comportamento difícil de se modificar, por proporcionar um “conforto temporário e alívio a curto prazo” (FORTES; BARBOSA, 2018, p. 62), sendo utilizada como uma estratégia de enfrentamento de evitação frente a situações aversivas (BRITO; BAKOS, 2013; FORTES; BARBOSA, 2018), é um tema a ser estudado com mais profundidade pelos brasileiros, visando, entre outras, propostas de intervenção que venham a ajudar os universitários procrastinadores.

## **Procedimentos metodológicos**

Este estudo teve por objetivo geral investigar os aspectos cognitivos e ambientais que influenciam a procrastinação acadêmica em universitários, e para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, a qual “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (GONÇALVES et al, 2011, p. 38), através de procedimentos descritivos de análise que relacionem “as informações com a realidade do contexto social” (GONÇALVES et al, 2011, p. 38).

Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário sociodemográfico para levantamento do perfil do participante e realizada uma entrevista semiestruturada composta por perguntas previamente estabelecidas em um roteiro flexível, que possibilitasse ao entrevistado ter certa liberdade ao responder, não estando condicionado a alternativas padro-

nizadas (MANZINI, s.d.).

Essas entrevistas foram gravadas individualmente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como do Termo de Uso de Voz. Foram realizadas em um local definido com cada participante, onde o mesmo se sentisse à vontade e tivesse fácil acesso. Posteriormente, as entrevistas foram devidamente transcritas e analisadas sob o método de Análise de Conteúdo, o qual é aplicado para se analisar discursos por meio de uma descrição sistemática e de inferência, oscilando entre a objetividade e subjetividade (BARDIN, 1977). Ressalta-se que a coleta de dados foi iniciada apenas após a submissão e aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa. A partir disso, a pesquisadora divulgou um convite para participar da pesquisa por meio das redes sociais e de um e-mail repassado pela Coordenação do curso aos alunos.

A seleção da amostra foi por conveniência, na qual os participantes acessíveis são selecionados (GIL, 2008), e foi composta por 12 estudantes do curso de Psicologia da Universidade da Região de Joinville – Univille, os quais atendiam aos critérios de inclusão: ser maior de 18 anos, se considerar procrastinador, assinar devidamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Uso de Voz, e ser estudante do curso de Psicologia da Universidade da Região de Joinville – Univille.

### **Análise e discussão dos resultados**

Foram entrevistados 12 estudantes do curso de Psicologia, cujo perfil é mostrado na Tabela 1. A partir da leitura das entrevistas transcritas, os dados foram analisados em categorias voltadas aos objetivos da pesquisa, contemplando aspectos cognitivos e ambientais que influenciam a procrastinação acadêmica. Ressalta-se que esses aspectos atuam de forma interdependente e divergem em força e significância dependendo da pessoa, como já explanado pela Teoria Social Cognitiva previamente citada. Abaixo da tabela inicia-se a discussão das categorias elencadas, as quais foram: Conteúdos Cognitivos, Hedonismo, Familiares procrastinadores, Relação da família com os estudos, Grupos da faculdade e Mudança da escola para Universidade.

**Tabela 1.** Perfil dos acadêmicos que participaram da pesquisa.

Variável		Total	Variável		Total
Sexo			Profissão		
	Feminino	11		Estudante	6
	Masculino	1		Auxiliar Administrativo	2
				Estagiário	2
Idade				Outro	2
	20 a 25 anos	8	No Ensino Fundamental, estudou em instituição		
	Mais de 26 anos	4		Pública	8
Estado civil				Privada	3
	Solteiro(a)	8		Ambas	1
	Casado(a)	4	No Ensino Médio, estudou em instituição		
Ano do Curso				Pública	7

	5º Ano	5			Privada	5
	4º Ano	4				
	3º Ano	2				
	Adaptante (3º e 4º ano)	1				

Fonte: PRIMÁRIA (2019).

### Conteúdos Cognitivos

Ao longo das entrevistas com os participantes, foram identificados diferentes conteúdos cognitivos que se relacionavam à procrastinação acadêmica. A Participante 7, por exemplo, conta que quando está prestes a começar um trabalho, pensa: “ai, eu tenho tempo. Eu vou esperar um pouco, daí eu vou fazer. É uma tarefa curtinha, dá pra fazer rapidinho”. Este é um exemplo de pensamento automático.

Segundo a Terapia Cognitiva, postulada por Beck, os pensamentos automáticos consistem em “pensamentos avaliativos rápidos” (BECK, 2007, p. 29), os quais surgem de forma repentina e automática, sem deliberação ou raciocínio, sendo breves e rápidos. Esses pensamentos automáticos, que podem ser “palavras ou imagens reais que passam pela cabeça da pessoa, são específicos à situação e podem ser considerados o nível mais superficial de cognição” (BECK, 2007, p. 31).

O modelo cognitivo da Terapia Cognitiva resumidamente consiste no fato de que os pensamentos influenciam as emoções e comportamentos e que esses pensamentos podem ser realistas, ou distorcidos e disfuncionais. Desse modo, não é necessariamente a situação enfrentada que leva a pessoa agir como age, mas a forma como interpreta a mesma (BECK, 2007).

Na fala da Participante 7, mencionada acima, seu pensamento de que tinha tempo e de que se tratava de uma tarefa rápida atua de modo disfuncional e sabotador, conduzindo ao comportamento de procrastinar. Seguindo o mesmo princípio, há o pensamento da Participante 9 diante de uma atividade acadêmica: “eu não preciso fazer isso agora, né. E aí eu deixo pra depois”. A fala dessas duas participantes aborda pensamentos que levam à interpretação da situação de ter uma atividade/trabalho acadêmico como algo que pode ser feito depois, sabotando a ação imediata e resultando na procrastinação.

Continuando sob a perspectiva do modelo cognitivo, segue-se uma hierarquia que vai dos pensamentos automáticos às crenças centrais (BECK, 2007). Um exemplo de crença pode ser observado na fala da Participante 6, ao comentar sobre o que é ser um procrastinador acadêmico e quais os impactos disso em sua vida: “Acho que é uma forma de evitar não ser boa o suficiente, [...] esse sentimento de que eu não dei conta, e de que eu sou impotente, de que eu não consigo fazer, não consigo fazer bem feito, não consigo dar o meu melhor”. Há também a fala da Participante 7: “sou incapaz, sou irresponsável”.

Nessas falas há a presença de crenças centrais. Essas podem ser definidas como “entendimentos que são tão fundamentais e profundos que as pessoas freqüentemente não os articulam, sequer para si mesmas. Essas idéias são consideradas pela pessoa como verdades absolutas, exatamente o modo como as coisas ‘são’” (BECK, 2007, p. 30).

Segundo Beck (2007), as crenças podem ser sobre si mesmo, sobre as outras pessoas e sobre o mundo. Quando essas crenças estão ativadas, atuam como lentes de interpretação da situação, “embora a interpretação possa, em uma base racional, ser patentemente uma inverdade” (BECK, 2007, p. 30). Nas falas citadas acima, há a presença de crenças sobre si de fracasso/incompetência. Pelo fato dessa crença estar ativada, as participantes automaticamente interpretavam “a situação de uma forma autocrítica altamente negativa” (BECK, 2007. p. 30).

A crença de fracasso também pode ser observada na fala da Participante 2:

“Eu evito. Eu vou procrastinando, eu vou deixando... até que elas fazem pra eu não ter que fazer. Porque eu acho que não vai ficar bom. Que não vai ficar bom do jeito que eu quero que

fique. Porque eu vejo que, eu entendo que o delas é ‘muito bom’. Então se eu não chegar nesse ‘muito bom’, eu não... eu vou ficar mal. Então pra eu não ficar mal, eu não faço”.

Segundo Young, Klosko e Weishaar (2008, p. 32), o esquema de fracasso pode ser definido como “a crença no fracasso inevitável em áreas de atividade (como estudos, esportes, trabalho) e na própria inadequação em termos das realizações nessas atividades, em comparação com outras pessoas que as realizam”. Na fala da Participante 2 fica nítida a sua comparação com as colegas do grupo de trabalho, vendo-se inferior a elas em relação a elaborar um trabalho bem feito. Devido à sua crença de fracasso, acredita que não vai conseguir fazer bem feito, e, por isso, vai evitando o trabalho, resultando na procrastinação. Assim, confirma-se a hipótese de que crenças sobre si de fracasso contribuem para a continuidade da procrastinação acadêmica.

A crença de fracasso também pode ser vista sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva pelo conceito de crença de autoeficácia, que segundo Melo-Dias e Silva (2019, p. 110), pode ser definido como

um tipo de autorreflexão que permite a avaliação e decisão acerca das expectativas nas suas habilidades e características, que são por sua vez, responsáveis por guiarem o seu comportamento. As expectativas que as pessoas têm acerca da sua eficácia influenciam a forma de sentir, de pensar, de agir, e de se motivar.

Uma das fontes de construção dessa crença de autoeficácia, a qual é considerada como a mais influente, é a experiência pessoal, visto que “provê uma evidência autêntica de capacidade, ou seja, a crença é construída a partir dos sucessos e fracassos da própria pessoa, ou da interpretação que ela dá às suas ações” (NORONHA E AMBIEL, 2008, p. 35). Segundo Melo-Dias e Silva (2019, p. 103), “a interação entre a pessoa e as suas próprias capacidades [...], é em si mesmo o percurso que também influencia o seu desenvolvimento como pessoa e o seu funcionamento psicossocial numa complexa rede de interações recíprocas”.

Bandura (1997) apud Volkmann (2017) salienta que as crenças de autoeficácia regulam o comportamento humano por meio de quatro processos: cognitivo, motivacional, afetivo e de escolha, e é através dos processos cognitivos que a maioria das ações se iniciam em forma de pensamento, o qual “serve como guia para a ação no desenvolvimento de competências. Assim, boa parte do comportamento humano é regulado pelo pensamento antecipatório” (VOLKMANN, 2017, p. 34). Seguindo o mesmo raciocínio, Melo-Dias e Silva (2019, p. 104) comentam que “os fatores cognitivos determinam [...] que impacto emocional e poder de motivação vão convocar, e ainda de que forma esta informação específica irá ser organizada para uso futuro”, visto que os “modelos cognitivos que se constituíram como guias para o raciocínio e para a ação” (MELO-DIAS, SILVA, 2019, p. 104).

Assim, observa-se nas falas das participantes citadas acima que elas não se veem como pessoas eficazes, tendo uma baixa autoeficácia, o que as leva a procrastinar. Retomando também os pensamentos automáticos como avaliações rápidas da situação vivenciada, os mesmos também, dependendo de seu conteúdo, podem conduzir à procrastinação. Desse modo, dentro do conceito de causalidade recíproca triádica, os pensamentos automáticos juntamente com a crença de fracasso/baixa autoeficácia atuam como aspectos cognitivos que influenciam a procrastinação acadêmica.

## **Hedonismo**

Devido à prevalência nas falas de vários participantes, o Hedonismo foi separado em uma categoria própria. Algumas falas foram selecionadas para ilustrar a categoria. A Partici-

pante 3, por exemplo, quando está diante de uma atividade acadêmica por vezes pensa: “‘agora tá legal, deixa pra depois’”. A Participante 4 comenta:

“se é um trabalho [...], eu já não gosto tanto, porque eu acho ‘ah, meu Deus, mais essa chatice’. [...]quando é um trabalho de uma coisa que eu não gosto, eu fico muito frustrada. [...] Quando é um trabalho que eu não gosto, eu vou fazer outra coisa. [...] E depois eu volto. Mas até eu voltar já é outro dia já”.

E o Participante 5:

“Eu acho que passa até um pouco de irritação, sabia? Um pouco assim[...] um pouco de desdém assim. De não querer mesmo me desdobrar em cima daquilo assim, sabe. Perder meu tempo, parece assim sabe. Não sei te explicar assim em palavras. Me parece às vezes que é até algo inútil assim. Ah, ‘putz, vou ter que fazer isso?’, sabe”.

Segundo Souza (2018, p. 239), o Hedonismo consiste nas “tendências a sentir, pensar e agir focadas na satisfação imediata”. Ou, nas palavras de Rodrigues (2010, p. 7), pode ser definido como “a vida preenchida com a procura do prazer e [...] experiência de prazer vs. desprazer”. É considerado um dos valores humanos básicos propostos por Schwartz em sua teoria de tipos motivacionais de valores, que foi provada em mais de sessenta países com diferentes culturas (GARCÍA, BARBERO e MUÑOZ, 2017).

Schwartz iniciou sua teoria no fim dos anos 1980, e desde então vem aperfeiçoando seus estudos. Ele propôs os valores como representações cognitivas de três necessidades humanas: biológicas, interacionais (para relacionamentos interpessoais), e socioinstitucionais (visando a manutenção grupal e da sociedade). Na década de 1990, Schwartz faz uma revisão de conteúdos, e elabora a escala Schwartz Values Survey, que foi inicialmente aplicada em 20 países, de modo a identificar 10 tipos motivacionais comuns na maioria da amostra, que foram organizados nas dimensões: Autotranscendência versus Autopromoção; e Abertura à mudança versus Conservação (TEIXEIRA et al, 2014).

Na dimensão Autotranscendência versus Autopromoção, de um lado há os valores de Benevolência e Universalismo, motivações voltadas a superar o egoísmo; do outro lado, há os valores Poder, Autorrealização e Hedonismo, motivações voltadas a interesses próprios. Na dimensão Abertura à mudança versus Conservação, de um lado há os valores de Estimulação, Autodeterminação e Hedonismo, voltados a motivações para seguir interesses intelectuais e motivacionais próprios, mesmo que de maneira incerta; enquanto que no outro lado, há os valores de Tradição, Conformidade e Segurança, voltados à motivação de manutenção e de certeza. Observa-se que o Hedonismo participa tanto da dimensão Autopromoção quanto da dimensão Abertura à mudança (TEIXEIRA et al, 2014).

Diante disso, conforme a teoria de Schwartz, os valores compreendem

um sistema de conceitos ou crenças sobre comportamentos ou estados desejáveis, que transcendem situações específicas, servem como um arcabouço ou mapa que guia processos cognitivos e motivacionais e que, em última instância resulta em comportamento. [...] Os valores expressam metas motivacionais do indivíduo (LEITE, TAMAYO e GÜNTHER, 2003, p. 59).

Também expressam as concepções do que é bom para si mesmo, visto que “os valores



possuem, inerentemente, um elemento de julgamento, baseado naquilo que o indivíduo acredita ser correto, bom ou desejável” (DUTRA et al, 2016, p. 151). Além disso, os valores tendem a ser duradouros e estáveis, possuindo atributos de conteúdo, os quais determinam o modo de conduta considerado importante para o indivíduo; e atributos de intensidade, que determinam o quanto esse modo é importante (DUTRA et al, 2016).

Há estudos que apontam a relação entre a organização do uso do tempo com diferentes valores. Em um deles, “encontraram que a falta de pontualidade está associada com as metas pessoais do tipo hedonista e de estimulação” (TAMAYO et al, 1999, apud LEITE; TAMAYO; GÜNTHER, 2003, p. 61). Outros estudos ainda demonstram que o Hedonismo tem se tornado o valor motivacional mais prevalente nas últimas décadas, tanto no ambiente de trabalho (DUTRA et al, 2016), como para adolescentes em fase escolar de ambos os sexos (GARCÍA, BARBERO e MUÑOZ, 2017).

Como exposto acima, os valores são individuais e influenciam o comportamento. Podendo ser considerado como algo inerente à pessoa, dentro do conceito de causalção recíproca triádica, é englobado nos aspectos pessoais. Retomando às falas dos participantes, também é possível observar conteúdos de pensamentos automáticos: avaliações rápidas de que o trabalho acadêmico é “chato”, que é uma “perda de tempo”. Visto que os pensamentos automáticos são considerados a parte mais superficial da cognição, pode-se a partir desses citados, levantar a hipótese de uma crença central de merecimento como a raiz desses pensamentos. Dessa forma, pensamentos de conteúdo hedonista, derivados de um valor pessoal ou mesmo de uma crença central de merecimento, atuam como aspectos cognitivos que influenciam a procrastinação acadêmica.

### **Familiares procrastinadores**

Conforme mencionado previamente, a Teoria Social Cognitiva postula a aprendizagem vicariante: por observação; na qual o sujeito aprende um novo comportamento observando um modelo executá-lo. Segundo Melo-Dias e Silva (2019, p. 105), “provavelmente toda a aprendizagem comportamental, cognitiva e afetiva pode ser aprendida de forma vicariante, observando o comportamento dos outros e suas consequências”.

Contudo, não é qualquer pessoa que necessariamente sirva de “modelo” a ser observado e aprendido. Dentro dos processos da aprendizagem por observação, o primeiro deles, a atenção, “corresponde à habilidade da pessoa em ser seletiva em relação ao que observa, determinando o que é observado e extraído da diversidade de modelos disponíveis” (MELO-DIAS, SILVA, 2019, p. 108). Essa habilidade, por vez, pode ser influenciada por vários fatores: a visualização direta do modelo, a repetição, características do observador, entre outros (MELO-DIAS, SILVA, 2019, p. 108).

De igual modo, algumas características da pessoa observada podem contribuir para que esta venha a ser um modelo. Uma delas é a similaridade com o observador, que proporciona um significado pessoal às condutas modeladas. Outra é a questão de vínculos emocionais, visto que uma relação com fonte de afeto ou satisfação gera uma maior probabilidade de aprendizagem. Além disso, pessoas com as quais o observador interage habitualmente, delimitam padrões de conduta que, ao serem observados de maneira repetida têm uma maior probabilidade de serem aprendidos (FONT-MAYOLAS; PEDRA, 2000).

Voltando-se para o contexto da procrastinação acadêmica, estudos que apontam que aproximadamente 20% dos adultos procrastinam em sua vida diária (HAMMER; FERRARI, 2002 apud XIE; YANG; CHEN, 2018). Diante disso, alguns participantes da pesquisa mencionam que convivem com familiares próximos, com os quais se identificam, que procrastinam habitualmente. Como pode ser observado na fala do Participante 5:

“Meu pai é um pouco assim, de executar as coisas tudo em cima do horário limite assim, sabe. [...] sempre tá atrasado em alguma coisa né. [...] Acabei herdando um pouco isso assim. [...] Tanto do pai quanto da mãe assim. O pai tem uma coisa

mais assim 'à vista' assim né. Mas a mãe também tem".

Já a Participante 7 comenta que:

"eu acho que talvez o meu pai. [...] Mas eu percebo que hoje em dia eu tenho a mesma mania de tipo, empurrar com a barriga as responsabilidades que nem ele tem. [...] A minha irmã mais velha, eu acho que ela é um pouco assim em questão de responsabilidade".

Saldana, Del Prette e Del Prette (2002, p. 276-277) mencionam que

as crianças observam os pais e pessoas com as quais interagem e aprendem [...] por meio da imitação, que ocorre tanto para os comportamentos verbais quanto não verbais. [...] Na moderna teoria da aprendizagem social, defende-se que a maior parte dos determinantes do comportamento humano pode ser localizada na relação dialética e contínua que existe entre o indivíduo e seu entorno. Na família, por exemplo, o comportamento dos pais torna mais provável o comportamento de filhos, mediante a aprendizagem observacional, formando-se uma cadeia de transmissão de regras de estilos de comportamentos de pais para filhos.

Visto que "as aprendizagens ocorrem tanto de forma deliberada como indeliberada pela observação dos outros no nosso meio ambiente" (MELO-DIAS, SILVA, 2019, p. 105), e pelo fato de que esses familiares convivem e são vistos direta e repetidamente, e possuem vínculos emocionais com o (a) observador (a), estes familiares podem atuar como modelos procrastinadores. Assim, confirma-se a hipótese proposta de que a presença de modelos procrastinadores contribui para a presença da procrastinação acadêmica. Considerando o conceito de causalidade recíproca triádica da Teoria Social Cognitiva, esses familiares atuam como aspectos ambientais influenciadores do comportamento de procrastinar.

### **Relação da família com os estudos**

Conforme Mondin (2005, p. 133), "os comportamentos dos pais são observados e copiados por suas crianças" e "podem ser aprendidos pela modelação durante a infância". Segundo a mesma autora, a dinâmica familiar pode ser muito significativa na vida da criança, pois é no lar que ela aprende o seu repertório básico de comportamento, e já o tem de modo funcional quando passa a ter acesso à escola. A autora também comenta que a causa dos problemas educacionais das crianças não se relaciona ao tempo em que os pais estão em casa, "mas a maneira como se comprometem com a educação delas, a forma como administram seu tempo e o tipo efetivo de educação que colocam em prática" (MONDIN, 2005, p. 136).

Diante disso, alguns participantes da pesquisa apontaram que seus pais não participavam de forma ativa de seus estudos durante o período escolar, como observado na fala da Participante 1:

"A minha mãe ela nunca foi de tipo, cobrar pra eu estudar. Porque eu sabia que eu tinha que estudar. Desde criança. E eu sentia falta disso. Tipo, 'meu, mas a mãe dos meus amiguinho falam pra eles fazerem a tarefa. Por que que a minha mãe não fala?' E ela é tipo, 'ah, quer ficar em casa hoje?'; tipo 'quer faltar?'. Tanto que eu sou assim até hoje. [...] Nunca teve

cobrança nenhuma. Acho que é por isso justamente que eu sou assim”.

Pode-se inferir na fala dessa participante que a mãe não valorizava o estudo como algo imprescindível, e que vivências relacionadas ao estudo não eram hábitos cotidianos.

Saldana, Del Prette e Del Prette (2002, p. 276) abordam que a “instrução direta é outro meio importante para a aprendizagem. Frases [...] que os pais dizem para seus filhos pequenos, podem facilitar a aprendizagem [...]”. Contudo, apenas “falar”, muitas vezes não é o suficiente, visto que “as instruções frequentemente não são seguidas, especialmente quando elas divergem da maneira de se comportar daquele que a forneceu” (SALDANA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002, p. 276).

Já essa é a queixa da Participante 8, que diz: “a minha família sempre diz ‘ah, que é importante estudar’ e tal. Mas na prática eu não vejo esse hábito de estudo”. Isso pode ser considerado como a ausência de modelos com hábitos de estudo no ambiente familiar, de modo a inviabilizar a aprendizagem vicariante desse comportamento.

De acordo com Jessé Souza (2018, p. 306), sociólogo brasileiro, algo decisivo para os processos de aprendizagem, é o “componente afetivo que os pais direcionam à vida escolar dos filhos”. Se a criança entende que estudar é algo importante para os pais, sendo recompensada por esse comportamento com amor e aprovação, irá investir em se dedicar a isso,

pois sabe e sente que as pessoas mais importantes de sua vida valorizam-na e reconhecem-na de forma especial por levar a sério sua vida escolar. [...] Esses pais são capazes de demonstrar importância social e simbólica ao que é escolar, de atribuir um lugar efetivo e valorizado dentro do seio familiar à criança que estuda. É graças a essa carga afetiva que os pais transmitem aos filhos juntamente com a vigilância e os incentivos (principalmente aqueles que eles transmitem espontaneamente através de seus exemplos vivos) a favor dos estudos que faz com que, pouco a pouco, essas crianças transformem os desejos dos outros - que elas amam e com os quais por conta disso se identificam - em seus próprios desejos (SOUZA, 2018, p. 306).

Esses dados confirmam as hipóteses estabelecidas de que comportamentos que envolvem o estudo (organização, planejamento, leituras, etc) não costumavam ser valorizados previamente, e que a ausência de rotinas de estudo pelos familiares/amigos contribui para a procrastinação acadêmica. Esses fatores, dentro da causalidade recíproca triádica, atuam como aspectos ambientais que influenciam a procrastinação acadêmica.

## **Grupos da faculdade**

Como mencionado anteriormente, a procrastinação acadêmica é um comportamento um tanto comum, de modo que cerca de aproximadamente 80% dos estudantes procrastinam (BRITO; BAKOS, 2013; GEARA; FILHO; TEIXEIRA, 2017; FORTES; BARBOSA, 2018).

Segundo Saldana, Del Prette e Del Prette (2002, p. 275), “o elemento mais importante do ambiente humano é a outra pessoa”, visto que “todo indivíduo é um ser social por natureza, sendo influenciado por uma série de fatores sociais que favorecem a emissão de determinados padrões de comportamento e podem inibir aqueles que são mais relevantes para o desenvolvimento adaptativo” (SALDANA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002, p. 275).

Em relação à procrastinação acadêmica, isso pode ser observado na fala da Participante 6: “Eu vejo na faculdade, assim, no meu grupo [...]. Eu vejo que eles são muito mais procrastinadores do que eu, então eu acabo levando porque se não eu sou a chata que fica cobrando sempre”.

Além disso, para o jovem “os amigos da mesma idade e os mais velhos são modelos importantes e fontes de reforçamento” (SALDANA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2002, p. 276). Para a Teoria Social Cognitiva, desenvolvida por Bandura, entende-se que as modificações de comportamento ocorrem a partir das interações humanas do cotidiano (VOLKMANN, 2017). Desse modo, os grupos da faculdade com quem se convive diariamente podem atuar como modelos e reforçadores do comportamento de procrastinar.

Como é exposto na fala da participante 11:

“Do meu convívio, todos os meus amigos são procrastinadores. Porque[...] Sim. A gente até tenta assim, que normalmente a gente faz sempre os trabalhos juntos, mas a gente até tenta assim ‘não, vamos fazer tudo agora pra depois estar livre’. Ai no fim ninguém termina nada agora e a gente faz tudo em cima da hora. Sempre”.

Esses dados reafirmam as hipóteses previamente mencionadas de que a presença de modelos procrastinadores contribui para a presença da procrastinação acadêmica, e que a ausência de rotinas de estudo pelos familiares/amigos contribui para a procrastinação acadêmica. Dentro da causalção recíproca triádica, os grupos da faculdade atuam como aspectos ambientais que influenciam a procrastinação acadêmica.

## **Mudanças de escola para Universidade**

De acordo com alguns estudos, a procrastinação acadêmica é comum entre estudantes de faculdades e universidades. Contudo, há também estudos sobre sua presença no período escolar. Um deles buscou verificar a prevalência entre estudantes do Ensino Médio e de Graduação e sua relação com o desempenho acadêmico. Os resultados apontam que estudantes de Graduação relatam de forma significativa a presença da procrastinação acadêmica, comparados aos estudantes do Ensino Médio. Não foi encontrada relação significativa entre a procrastinação acadêmica e o desempenho acadêmico (AFZAL; JAMI, 2018).

Os participantes da atual pesquisa relataram que procrastinavam nos estudos durante uma parte significativa de sua vida escolar, ou mesmo ao longo de toda a sua vida: da escola à universidade mantiveram esse comportamento. Contudo, durante a fase escolar, esse comportamento por vezes era percebido, mas como não impactava de forma negativa em seu rendimento acadêmico, não era levado muito em consideração. A Participante 4 relata que:

“eu não tinha dificuldade de aprender. Então eu nunca precisei, tipo, ‘um dia vou estudar’. Até as tarefas, eu sempre tive problema com atraso, de chegar no horário atrasado, né. E eu nunca tive a rotina de fazer as tarefas em casa. Então eu chegava na aula, e fazia as tarefas durante a aula. Quando era uma coisa pra entregar, eu sempre era aquela que até entregava depois porque eu não tinha a rotina de fazer em casa. Era só durante a aula. E eu também nunca precisei estudar, minhas notas sempre foram muito boas”.

Segundo Sousa e Padovani (2019, p. 41), “o ambiente universitário é marcado por novas experiências que demandam do aluno habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais”. Além disso, “a satisfação de estar em uma instituição de ensino superior, frequentemente, vem acompanhada pelo sofrimento relacionado aos desafios presentes nas novas situações acadêmicas e interpessoais” (SOUSA; PADOVANI, 2019, p. 41).

Dentre esses desafios, estão as novas formas de trabalhos e estudos, como a Participante 6 menciona:

“até o Ensino Médio, tudo o que a gente estuda o professor passa em sala. Então, ah, se é... de todas as matérias assim, ele revisa tudo em sala e explica tudo em sala. Por mais que você veja em casa ou não, por mais que você pesquise ou não pesquise, o professor vai explicar tudo. Na faculdade eu vejo que não é: ele explica, mas ele explica o essencial. Você tem que ir atrás do ‘a mais’. [...]até o Ensino Médio são matérias que a gente viu durante a vida inteira. Então é só... né, elas só foram mudando um pouquinho, evoluindo um pouquinho. O grau de dificuldade vai aumentando conforme a gente vai aprendendo e na faculdade não, é tudo novo, totalmente daquilo que a gente não viu, que a gente não aprendeu, e algumas coisas ainda tem que desconstruir aquilo que a gente aprendeu pra reconstruir o que que a faculdade tá dizendo”.

Assim, esse novo e diferente processo de ensino-aprendizagem pode acarretar em estresse psicológico e exercer “importante influência no modo de lidar com as demandas cotidianas” (SOUSA; PADOVANI, 2019, p. 42). Como comenta a Participante 12:

“Eu acho que ser procrastinador acadêmico significa precisar de ajuda, sabe. Eu acho que isso, apesar de tão comum, não deveria ser naturalizado assim, porque você se perde, né, num ciclo vicioso que faz muito mal pra saúde em geral assim. Pra saúde mental, pra saúde física, então assim, ser um procrastinador acadêmico é sofrimento. Principalmente pela quantidade de matéria que a gente tem né. De atividade, e tal. A carga é muito grande, então é bastante sofrimento assim”.

Desse modo, a vivência nas instituições acadêmicas, seja escola ou universidade, pode ser significativa para a procrastinação acadêmica, inicialmente de forma velada e sem prejuízos, e posteriormente impactando de forma estressante. Dentro da causação recíproca triádica, essas instituições atuam como aspectos ambientais que influenciam a procrastinação acadêmica.

## Considerações finais

A procrastinação acadêmica é um comportamento prevalente nos estudantes que causa prejuízos significativos, especialmente psicológicos e emocionais. O objetivo dessa pesquisa foi investigar quais os aspectos cognitivos e ambientais que influenciam a procrastinação acadêmica, com base no conceito de causação recíproca triádica da Teoria Social Cognitiva. Os resultados demonstram que a procrastinação acadêmica é um comportamento multicausal, influenciado por conteúdos cognitivos e hedonismo como aspectos cognitivos; por familiares procrastinadores, a relação da família com o estudo, grupos da faculdade e mudança da escola para universidade como aspectos ambientais.

Através desse estudo, foram confirmadas as hipóteses de que: Crenças sobre si de fracasso contribuem para a continuidade da procrastinação acadêmica; A presença de modelos procrastinadores contribui para a presença da procrastinação acadêmica; Comportamentos que envolvem o estudo (organização, planejamento, leituras, etc.) não costumavam ser valorizados previamente; A ausência de rotinas de estudo pelos familiares/amigos contribui para a procrastinação acadêmica.

Contudo, as hipóteses de que Crenças de que a tarefa é muito difícil ou demorada resultam no comportamento de procrastinar, e de que medo, ansiedade e pressão social diante de tarefas acadêmicas levam à procrastinação acadêmica, não foram encontradas nos dados

obtidos. Sugere-se que as mesmas possam ser pesquisadas futuramente em outros estudos, de modo igual, ou sendo reformuladas, de acordo com os objetivos do estudo.

Ressalta-se que ainda há escassez de estudos sobre a procrastinação acadêmica no Brasil. Sugere-se que esta pesquisa seja reaplicada em outras instituições para verificar a presença ou não dos mesmos resultados encontrados. Além disso, faz-se necessário a realização de mais pesquisas de campo abordando a procrastinação acadêmica, assim como a implantação de programas de intervenção que busquem dar um suporte aos estudantes universitários que sofrem por conta desse hábito.

## Referências

AFZAL, Safia. JAMI, Humaira. Prevalence of Academic Procrastination and Reasons for Academic Procrastination in University Students. **Journal of Behavioural Sciences**. v. 28. n. 1. 2018.

BANDURA, Albert. O sistema do self no determinismo recíproco. In: \_\_\_\_\_. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre: Artmed. 2008. cap. 2, p. 43-68.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 1977.

BECK, Judith S. **Terapia Cognitiva: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed. 2007.

BRITO, Fernanda de Souza; BAKOS, Daniela Di Giorgio Schneider. Procrastinação e terapia cognitivo-comportamental: uma revisão integrativa. **Rev. bras. ter. cogn.**, Rio de Janeiro. v. 9, n. 1, p. 34-41, jun. 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-56872013000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872013000100006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 fev. 2019.

DUTRA, Joel Souza et al. Âncoras e valores sob diferentes perspectivas da gestão de carreira. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**. v. 18. n. 59. p. 145-162. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbgn/v18n59/1806-4892-rbgn-18-59-00145.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ENUMO, Sônia Regina Fiorim. KERBAUY, Rachel Rodrigues. Procrastinação: descrição de comportamentos de estudantes e transeuntes de uma capital brasileira. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. v. 1. n. 2. p. 125-133. 1999. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-55451999000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55451999000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 09 fev. 2019.

FEIST, Jess; FEIST, Gregory; ROBERTS, Tomi-ann. Bandura: Teoria Social Cognitiva. In: \_\_\_\_\_. **Teorias da Personalidade**. 8. ed. Porto Alegre: Amgh, 2015. cap. 17, p. 328-348.

FONT-MAYOLAS, Silvia; PEDRA, M. Planes. Efectos del modelado por parte de la familia, pareja y amigos en la conducta de fumar de jóvenes universitarios. **ADICCIONES**. 2000. v. 12. n. 4. p. 467-477. Disponível em: <http://www.com.www.ucm.org.itesm.teachhealth.uson.centrorelax.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/657> Acesso em: 27 out. 2019.

FORTES, Amanda Borges. BARBOSA, Márcio. O modelo cognitivo-comportamental da procrastinação acadêmica: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Psicoterapia**. v. 20. n. 1. p. 61-67. abr. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/323743433\\_O\\_modelo\\_cognitivo-comportamental\\_da\\_procrastinacao\\_academica\\_uma\\_revisao\\_da\\_literatura](https://www.researchgate.net/publication/323743433_O_modelo_cognitivo-comportamental_da_procrastinacao_academica_uma_revisao_da_literatura). Acesso em: 25 fev. 2019.

GARCÍA, Víctor Abella. BARBERO, Fernando Lezcano. MUÑOZ, Raquel Casado. Evaluación de la jerarquía de los valores humanos de Schwartz en la adolescencia: diferencias de género e

implicaciones educativas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22. n. 68. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n68/1413-2478-rbedu-22-68-0123.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GEARA, Gabriela Ballardin. FILHO, Nelson Hauck. TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Construção da escala de motivos da procrastinação acadêmica. **Psico**. v. 48. n. 2. p. 140-151. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/317814291\\_Construcao\\_da\\_escala\\_de\\_motivos\\_da\\_procrastinacao\\_academica](https://www.researchgate.net/publication/317814291_Construcao_da_escala_de_motivos_da_procrastinacao_academica). Acesso em: 27 fev. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas S. A. 2008.

GONÇALVES, Mônica Lopes et al. **Fazendo pesquisa: do projeto à comunicação científica**. Joinville: Editora Univille. 2011.

INEP. **Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas 2017**. 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf). Acesso em: 05 abr. 2019.

LEITE, Umbelina do Rego. TAMAYO, Álvaro. GÜNTHER, Hartmut. Organização do uso do tempo e valores de universitários. **Avaliação Psicológica**. 2003. v. 1. p. 57-66. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v2n1/v2n1a07.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. s.d. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2012/03/MANZINI-Jos%C3%A9-Eduardo-Entevista-semi-estruturada-An%C3%A1lise-de-objetivos-e-de-roteiros.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

MELO-DIAS, Carlos. SILVA, Carlos Fernandes da. TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL DE BANDURA NA FORMAÇÃO DE HABILIDADES DE CONVERSAÇÃO. **Psicologia, saúde e doenças**. 2019. v. 20. n. 1. p. 101-113. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v20n1/v20n1a08.pdf>. Acesso em: 17 out 2019.

MONDIN, Elza Maria Canhetti. Interações afetivas na família e na pré-escola. **Estudos de Psicologia**. 2005. v. 10. n. 1. p. 131-138. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v10n1/28016.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

NORONHA, Ana Paula Porto. AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. Fontes de Eficácia e Interesses Profissionais: relações entre pais e filhos. **Avaliar**. v. 8. n. 1. 2008. p. 32 - 45. Disponível em: <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v8.n1.503>. Acesso em: 17 out 2019.

RODRIGUES, Catarina Monteiro de Oliveira. **Necessidade Psicológica de Coerência/Incoerência: Relação com Bem-Estar e Distress Psicológico**. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) - Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6061>. Acesso em: 27 out 2019.

SALDANA, Maria Refúgio; R. DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. A importância da teoria da aprendizagem social na constituição da área do treinamento de habilidades sociais. In: \_\_\_\_\_. **Sobre comportamento e cognição**: Vol. 9. Contribuições para a construção da teoria do comportamento. Santo André: Esetec, 2002. cap. 26. p. 269-283. Disponível em: [http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/02/a\\_importancia\\_da\\_teorica.pdf](http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/02/a_importancia_da_teorica.pdf). Acesso em 27 out. 2019.

SAMPAIO, Rita Karina Nobre. **Procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários**. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universida-

de Estadual de Campinas, Campinas.

SOUSA, Conceição Reis de; PADOVANI, Ricardo da Costa. QUANDO AS OPORTUNIDADES OFERECIDAS PELA UNIVERSIDADE SÃO TRANSFORMADAS EM SOFRIMENTO. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 6. n. 9. vol. 2. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1459>. Acesso em: 27 out. 2019.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2018.

TEIXEIRA, Maria Luisa Mendes. Peculiaridades da Estrutura de Valores Básicos dos Brasileiros. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**. v. 14. n. 2. 2014. p. 139-152. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v14n2/v14n2a02.pdf>. Acesso em: 12 dez 2019.

VOLKMANN, Susan Emanuelle. **A modelação sob a perspectiva da teoria social cognitiva: a aquisição de crenças de autoeficácia no ensino de violino em grupo de jovens**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47318>. Acesso em: 27 out. 2019.

XIE, Yu. YANG, Jiyu. CHEN, Faxiang. Procrastination and multidimensional perfectionism: A meta-analysis of main, mediating, and moderating effects. **Social Behavior and Personality**. v. 46. n. 3. p. 395-408. 2018.

YOUNG, Jeffrey E. KLOSKO, Janet S. WEISHAAR, Marjorie E. **Terapia do esquema: guia de técnicas cognitivo-comportamentais inovadoras**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Recebido em 17 de junho de 2020.  
Aceito em 06 de maio de 2021.