

 <p>ESCOLA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DA VIDA</p>	<p>PSICO</p> <p>Psico, Porto Alegre, v. 53, n. 1, p. 1-12, jan.-dez. 202x e-ISSN: 1980-8623 ISSN-L: 0103-5371</p>
<p> http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2022.1.38943</p>	

SEÇÃO: ARTIGO

Autoeficácia e procrastinação acadêmica em estudantes do ensino superior: um estudo correlacional

Self-efficacy and academic procrastination in higher education students: a correlational study

Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes de enseñanza superior: un estudio correlacional

Camila Alves Fior¹

orcid.org/0000-0002-4789-6137
cafiior@unicamp.br

Rita Karina Nobre

Sampaio¹

orcid.org/0000-0002-4789-6137
rkarinans@hotmail.com

Cláudia Angélica do

Carmo Reis¹

orcid.org/0000-0002-6333-4644
claucarmoreis@gmail.com

Soely Aparecida Jorge

Polydoro¹

orcid.org/0000-0003-4823-3228
soelypolydoro@gmail.com

Recebido em: 25 ago. 2020.

Aprovado em: 18 ago. 2021.

Publicado em: 21 set. 2022.

Resumo: Os objetivos do estudo são analisar as diferenças da autoeficácia na formação superior (AEFS) e da procrastinação acadêmica em função do sexo, idade e momento do curso e estabelecer relações entre os construtos. Participaram da investigação 1.635 estudantes do ensino superior, 66,5% mulheres, 48,6% ingressantes e 67,5% menores de 22 anos. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Autoeficácia na Formação Superior e a Escala de Procrastinação Acadêmica. As mulheres relataram níveis superiores na AEFS e nas dimensões regulação da formação, ações proativas e gestão acadêmica. Os estudantes mais velhos descreveram autoeficácia mais elevada na totalidade da escala e em todas as dimensões e os ingressantes indicaram menor nível de autoeficácia acadêmica. Os homens e os estudantes mais jovens relataram resultados mais elevados na procrastinação. As correlações entre a autoeficácia e a procrastinação são negativas e, na maioria, moderadas. Os achados reforçam a relação conceitual entre os construtos e potenciais implicações para o sucesso acadêmico são discutidas.

Palavras-chave: autorregulação, autoeficácia, estudantes universitários, ensino superior

Abstract: The purposes of this study are to examine gender, age and grade-related differences in Higher Education Self-efficacy (HESE) and Academic Procrastination, also to investigate the relationship between the constructs. This study was conducted using 1.635 undergraduates, 66.5% of them were women, 48.6% were freshman, and 65.7% were students under the age of 22 years old. The data was collected using the Higher Education Self-efficacy Scale and the Academic Procrastination Scale. The women had a higher level of HESE and of education regulation, proactive actions, and academic management factors. Students above the age of 22 reported high values of self-efficacy in all of its factors and the freshman showed a lower level of academic self-efficacy. The male and the younger students reported higher values of procrastination. There were negative correlations between the levels of Self-efficacy and Procrastination in an almost moderate relationship. These findings were strengthening the conceptual relationship between the constructs and the potential implications to undergraduates' academic success are discussed.

Keywords: self-regulation learning, self-efficacy, college students, higher education

Resumen: Los objetivos del estudio son analizar las diferencias de la Autoeficacia para la Formación Superior (AEFS) y la Procrastinación Académica en función del sexo, edad y año cursado; y establecer relaciones entre los constructos. Participaron de la investigación 1.635 estudiantes, siendo: 66,5% mujeres, 48,6% ingresantes y 67,5% menores de 22 años. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Autoeficacia en la Formación Superior y Escala de Procrastinación Académica. Las mujeres relataron valores más altos en la AEFS total y en las



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil.

dimensiones regulación de la formación, acciones proactivas, gestión académica. Los estudiantes con más edad describieron Autoeficacia total más elevada y en sus dimensiones y los ingresantes indicaron valores menores en la Autoeficacia académica. Los hombres y los estudiantes más jóvenes relataron una mayor frecuencia de Procrastinación. Las correlaciones entre la AEFS y la procrastinación son negativas y moderadas en la mayor parte de las relaciones estudiadas. Los resultados refuerzan la relación conceptual entre los constructos y se presentan las implicaciones para el éxito académico.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje, autoeficacia, estudiantes universitarios, educación superior

A trajetória do estudante no ensino superior é permeada por desafios que perpassam por demandas acadêmicas e por exigências institucionais, de carreira, econômicas, sociais e pessoais (Casanova et al., 2020). Por isso, centrar esforços apenas na implementação de ações de democratização do acesso à educação superior não garante a permanência do estudante na graduação e o sucesso no percurso acadêmico (Araújo, 2017; Heringer, 2018). O sucesso depende de elementos interdependentes que abrangem as oportunidades e o apoio oferecidos pela instituição, o envolvimento com pares e professores, a adaptação ao contexto institucional, a satisfação com as experiências acadêmicas e os aspectos pessoais do estudante (Araújo, 2017; Casanova et al., 2020).

Dada a complexidade das variáveis relacionadas ao sucesso acadêmico, este estudo investiga aspectos pessoais dos estudantes envolvidos no processo de autorregulação da aprendizagem, a saber: a autoeficácia e a procrastinação. Estudantes que autorregulam a aprendizagem, estabelecem objetivos e os monitoram, regulam a cognição, a motivação, o comportamento, o tempo e o ambiente em direção às metas traçadas (Arias-Chávez et al., 2020; Zimmerman, 2002). Universitários com níveis mais elevados de autorregulação, autoeficácia e de motivação adotam estratégias profundas para estudar, têm menos chances de procrastinar decisões, compromissos e tarefas, além de melhores desempenhos acadêmicos (Arias-Chávez et al., 2020; Soares et al., 2015).

Autoeficácia refere-se à crença do indivíduo sobre a capacidade para mobilizar funções cogni-

tivas, afetivas e motoras para planejar e executar uma ação (Bandura, 1997; Usher & Pajares, 2008). A autoeficácia é desenvolvida em um processo cognitivo e reflexivo de experiências pessoais, observação de modelos sociais, encorajamento ou desalento ouvido por pessoas que tenham valia para o indivíduo e através do *feedback* dos estados psicofisiológicos (Bandura, 1997; Teixeira & Costa, 2018; Usher & Pajares, 2008).

As crenças de autoeficácia exercem importante papel no estabelecimento de objetivos, no planejamento de estratégias que facilitam o aprender e na persistência de alunos diante dos desafios acadêmicos, isto é, estudantes com autoeficácia mais alta são capazes de estabelecer metas, dedicam-se às tarefas, inclusive as desafiadoras, fazem mais uso de estratégias cognitivas e metacognitivas e ativam a autorregulação do estudo (Bandura, 1997; Zimmerman, 2002). Ainda, têm níveis mais baixos de ansiedade frente a testes e dificuldades pessoais, o que impacta positivamente o seu desempenho acadêmico (Borzzone-Valdebenito, 2017; Martins & Santos, 2019; Zhang et al., 2018). Desta forma, a autoeficácia configura-se como variável preditiva do sucesso acadêmico, especialmente se for utilizada medida específica no domínio de interesse em comparação às mensurações gerais do construto (Bandura, 1997; Casanova et al., 2018; Dominguez-Lara, 2018; Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010; Teixeira & Costa, 2018).

A autoeficácia na formação superior é definida como "a crença de um estudante em sua capacidade de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações referentes aos aspectos compreendidos pelas tarefas acadêmicas pertinentes ao ensino superior" (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011, p. 56). Estudos sobre esta variável identificaram sua relação com a satisfação com a experiência acadêmica, com o maior uso de estratégias de aprendizagem, com rendimento acadêmico e com a menor intenção de abandonar o curso (Casanova et al., 2018; Martins & Santos, 2019; Santos et al., 2019).

A autoeficácia no contexto educativo do ensino

superior tem sido percebida de modo diversificado pelos grupos pesquisados. As mulheres apresentam crenças mais elevadas comparadas aos homens (Demirören et al., 2016; Huang, 2013; Lopes et al., 2020). Porém, outras investigações apontam que os homens, quando matriculados em cursos das áreas de Ciências Exatas e Tecnológicas, apresentam autoeficácia mais alta do que as estudantes do sexo feminino (Fisher et al., 2020; Vega et al., 2012). A autoeficácia é mais elevada em estudantes mais velhos e naqueles matriculados em níveis mais avançados do curso (Elias, 2008; Huang, 2013; Lopes et al., 2020; Teixeira & Costa, 2018), embora haja evidências de que a autoeficácia tende a diminuir no primeiro ano de curso, pois os estudantes passam a calibrar sua percepção inicial diante da experiência acadêmica direta (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011).

Ainda sobre as variáveis pessoais que impactam o sucesso acadêmico, destaca-se a procrastinação acadêmica, que se refere ao adiamento não estratégico do início ou da conclusão de tarefas acadêmicas, como a elaboração de trabalhos e exercícios, leitura de textos, estudo diário ou para prova, em prol de atividades irrelevantes mesmo que isso gere consequências negativas (Sampaio et al., 2012; Steel, 2007; Wolters, 2003). Também compreendida como uma estratégia autoprejudicadora (Ganda & Boruchovitch, 2016), a procrastinação acadêmica impacta o rendimento acadêmico (Steel, 2007), favorece a manifestação de estados emocionais negativos, tais como angústia, frustração, irritação, autocondenação, e associa-se a elevados níveis de ansiedade, alteração de hábitos alimentares e vulnerabilidade à depressão (Flett et al., 2016; He, 2017).

Os níveis de procrastinação acadêmica tendem a diferir quando se consideram as características demográficas e os métodos de coleta de dados (Gómez et al., 2016; He, 2017; Steel, 2007). Embora os resultados não sejam unânimes, observam-se índices maiores entre os estudantes do sexo masculino (Batool et al., 2017; Sampaio et al., 2012; Steel, 2007). Essa diferença pode ser explicada pela heterogeneidade cultural, já que há contextos sociais que incentivam os homens

a assumirem mais riscos, organizarem o tempo acadêmico de modo distinto das mulheres e atuarem mais sob pressão (Batool et al., 2017; Kurtovic et al., 2019).

Os estudos que investigam a relação entre a procrastinação acadêmica e a autoeficácia descrevem correlações negativas e moderadas entre os construtos (Arias-Chávez et al., 2020; Batool et al., 2017; Dominguez-Lara, 2018; Krispenz et al., 2019; Limone et al., 2020; Lowinger et al., 2016; Malkoç & Mutlu, 2018; Zhang et al., 2018; Wolters, 2003). E indicam que a procrastinação é mais provável entre estudantes que não acreditam em sua capacidade para estudar ou executar dada tarefa acadêmica (Krispenz et al., 2019; Steel, 2007). A procrastinação seria uma estratégia utilizada para lidar com a baixa crença de autoeficácia diante da possibilidade de obter um desempenho inadequado e/ou resultados negativos (Batool et al., 2017) e poderia indicar uma falha no processo da autorregulação da aprendizagem (Limone et al., 2020; Steel, 2007; Wolters, 2003). Isto porque, estudantes com altos índices de motivação acadêmica e de autoeficácia, tendem a relatar menos comportamentos de procrastinação. (Geara et al., 2017; Malkoç & Mutlu, 2018).

Partindo de evidências que descrevem a crença de autoeficácia como um preditor de procrastinação acadêmica, Krispenz et al. (2019) realizaram um estudo longitudinal e quase-experimental que propôs intervenções para aumentar a percepção de autoeficácia dos estudantes. Os participantes do estudo apresentaram aumento da autoeficácia, com efeito estável até o final do período acadêmico, bem como notaram redução duradoura do comportamento procrastinatório no contexto acadêmico e na ansiedade diante de provas.

Estudos dessa natureza são importantes, pois a autorregulação da aprendizagem não é um fenômeno inato, e mesmo diante de condições pessoais, ambientais e comportamentais favoráveis, é um processo que precisa ser ativado e desenvolvido. Portanto, necessita do apoio, da orientação e da regulação social de pais,

professores e colegas, para que o processo de regulação possa ser emulado pelo estudante que, gradualmente, passaria a uma execução mais autônoma e, por fim, autorregulada (Polydoro et al., 2015; Salgado et al., 2018; Zimmerman, 2013). A autorregulação da aprendizagem é um processo ativo, multidimensional e cíclico, com uma etapa que precede a tarefa, incluindo as crenças dos estudantes; outra que acompanha a execução da aprendizagem, inclusive quanto à monitoria e gestão do tempo; e a terceira que autorreflete sobre todo o processo (Zimmerman, 2002, 2013). Por isso, compreender o papel de variáveis como a autoeficácia e a procrastinação é fundamental para intervenções que facilitem a autorregulação da aprendizagem.

Diante do exposto, elegeu-se focalizar a percepção de autoeficácia na formação superior e procrastinação acadêmica de estudantes, dado que são variáveis associadas à autorregulação da aprendizagem, à permanência e ao sucesso na educação superior. E considerando os indícios do efeito de variáveis pessoais nesta percepção, buscou-se aprofundar essa análise mediante o estudo da diferença entre grupos. Para tanto, os objetivos do presente estudo são: descrever a autoeficácia na formação superior e a procrastinação acadêmica; analisar as diferenças na percepção das crenças de autoeficácia na formação superior e de procrastinação acadêmica, tendo em vista características pessoais dos estudantes (sexo, idade, momento do curso); e analisar a natureza da relação entre os construtos.

Método

Participantes

A amostra, não probabilística e de conveniência, foi composta por 1.635 estudantes que frequentavam cursos das áreas de Ciências Humanas, Exatas, Biológicas e Artes, em instituições de ensino superior públicas e privadas, localizadas nas cinco regiões administrativas do país. Entre os participantes, 48,6% eram ingressantes, 66,5% indicaram pertencer ao sexo feminino, 88,6% estavam solteiros e 80,5% frequentavam curso

de opção preferencial. A idade dos estudantes variou de 18 a 58 anos ($M = 22,8$; $DP = 6,0$), e 67,5% estavam na faixa etária de 18 a 22 anos.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico. Esse instrumento coletou informações dos estudantes referentes ao sexo, idade, curso, instituição e semestre frequentado.

Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS). A mensuração da autoeficácia foi realizada por meio da Escala de Autoeficácia na Formação Superior (AEFS) (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). É um instrumento nacional que apresenta 34 indagações sobre a crença na capacidade de executar distintas tarefas presentes no ensino superior e que devem ser respondidas em formato tipo Likert, com opções que variam do 1 (pouco capaz) até 10 (muito capaz). Essa escala avalia cinco dimensões: (a) autoeficácia acadêmica, composta por nove itens (Quanto eu sou capaz de compreender os conteúdos abordados no curso?); (b) autoeficácia na regulação da formação (Quanto eu sou capaz de estabelecer minhas metas profissionais?); (c) autoeficácia na interação social (Quanto eu sou capaz de cooperar com colegas nas atividades do curso?); (d) autoeficácia em ações proativas (Quanto eu sou capaz de aproveitar as oportunidades de participar em atividades extracurriculares?) – sendo as três últimas compostas por sete itens cada; (e) autoeficácia na gestão acadêmica, formada por quatro itens (Quanto eu sou capaz de me esforçar nas atividades acadêmicas?). A consistência interna da escala na totalidade é 0,94, e entre os fatores, varia de 0,80 a 0,88 (Polydoro & Guerreiro-Casanova, 2010). Nesta investigação, procedeu-se com o estudo da totalidade da escala e de suas dimensões, calculadas pelo somatório das respostas aos itens, divididos pelo número de indagações do fator. Resultados mais altos são associados a um nível mais elevado de autoeficácia.

Escala de Procrastinação Acadêmica (EPA). A procrastinação foi avaliada por meio da Escala de Procrastinação Acadêmica (Costa, 2007), de

origem portuguesa, adaptada semântica e culturalmente para estudantes brasileiros (Sampaio, 2011). É composta por dez afirmações, respondidas em formato Likert que variam de 1 (nunca) a 5 (sempre), agrupadas em duas dimensões com cinco itens cada: procrastinação no estudo para prova (Interrompo o tempo de estudo para as provas para fazer outras atividades) e procrastinação no estudo diário (Quando o professor manda fazer uma tarefa na aula começo a imediatamente), sendo a consistência interna de 0,73 e 0,68, respectivamente. O alfa de Cronbach da escala é de 0,79 (Sampaio, 2011). Neste estudo, foram obtidos os dados totais da escala e em cada uma das dimensões. Os resultados são calculados pela soma das respostas dividida pela quantidade de itens. Resultados elevados indicam maior frequência de procrastinação acadêmica.

Procedimentos

A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 0061.0.146.000-10). Após as autorizações institucionais, a coleta de dados ocorreu durante o primeiro semestre letivo, de maneira presencial, coletivamente, em sala de aula e utilizando-se os materiais no formato impresso. Os instrumentos foram aplicados em uma única coleta, com duração média de 40 minutos, antecedida por esclarecimentos referentes ao estudo, convite para a participação no estudo e solicitação de consentimento livre e esclarecido por escrito. As respostas dos participantes foram incluídas em uma planilha de dados, submetida à avaliação de digitação por amostragem de 10% dos protocolos.

Análise dos dados

As análises foram realizadas por meio do pacote estatístico *Statistical Package for Social Science* (SPSS), versão 17. Foram geradas análises descritivas: média, desvio-padrão e mediana dos resultados totais das escalas e de suas dimensões, tendo por referência a todos os participantes e em função das variáveis – sexo, sendo os estudantes agrupados em homens e mulheres; idade, organizada nas faixas etárias 18 a 22 anos

e acima de 22 anos; e momento do curso, considerado ingressantes os que frequentavam o primeiro ou o segundo períodos do curso e veteranos os matriculados nos demais períodos. A verificação do ajuste dos resultados das escalas e de seus fatores à normalidade ocorreu pelo teste *Kolmogorov-Smirnov* e os resultados indicaram o não atendimento aos princípios de normalidade, optando-se pelos testes não paramétricos nas análises inferenciais.

O estudo das diferenças entre os resultados das escalas e de suas dimensões, em função do sexo, idade e momento do curso foi executado por meio do teste *Mann-Whitney* e o cálculo do tamanho do efeito do teste ocorreu pela divisão do resultado da estatística *z* pela raiz quadrada do tamanho da amostra (Fritz et al., 2012).

A comparação entre as dimensões estudo diário e estudo para prova da Escala de Procrastinação Acadêmica ocorreu pelo teste de *Wilcoxon*. E para a investigação da relação entre os construtos autoeficácia e procrastinação acadêmica procedeu-se à Correlação de *Spearman*. Na análise da magnitude das relações considerou-se que os valores, positivos ou negativos, situados entre 0,10 e 0,30 são indicativos de correlações fracas, os localizados entre 0,40 e 0,60 sugerem relações moderadas e os superiores a 0,70 indicam forte correlação (Dancey & Reidy, 2019). Em todas as análises, o nível de significância adotado foi de 5% ($p < 0,05$).

Resultados

Sobre as crenças de autoeficácia e com relação à amostra investigada, constata-se uma média elevada na totalidade da escala ($M = 8,00$; $DP = 1,11$) e em todas as suas dimensões: autoeficácia acadêmica ($M = 8,07$; $DP = 1,11$) que diz respeito às crenças sobre a capacidade de aprender e usar os conhecimentos; autoeficácia na regulação da formação ($M = 8,00$; $DP = 1,31$) relacionada à percepção na capacidade de autorregular as ações acadêmicas; autoeficácia na interação social ($M = 8,28$; $DP = 1,27$), a qual avalia as crenças dos estudantes em sua capacidade de estabelecer relacionamentos com colegas e professores;

autoeficácia em ações proativas ($M = 7,46$; $DP = 1,48$) vinculada às crenças na capacidade de aproveitar e promover oportunidades de formação; e autoeficácia na gestão acadêmica ($M = 8,32$; $DP = 1,27$) que avalia a percepção do estudante sobre a capacidade para envolver-se e cumprir as exigências institucionais. Na Tabela 1 são descritas

as médias, os desvios-padrão e as medianas da autoeficácia na formação superior na totalidade da escala e nas suas dimensões, bem como, da procrastinação acadêmica e dos seus fatores, levando-se em consideração as características dos estudantes.

Tabela 1 – Média, desvio-padrão e mediana dos resultados das Escalas de Autoeficácia na Formação Superior e de Procrastinação Acadêmica tendo por referência sexo, faixa etária e momento do curso

	Sexo						Faixa etária						Momento do curso					
	Homens			Mulheres			18-22 anos			> 22 anos			Ingressantes			Veteranos		
	<i>(n = 546)</i>			<i>(n = 1082)</i>			<i>(n = 1101)</i>			<i>(n = 534)</i>			<i>(n = 790)</i>			<i>(n = 845)</i>		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Md</i>
AE Acadêmica	8,04	1,14	8,22	8,09	1,09	8,22	8,01	1,10	8,11	8,20	1,11	8,33	8,02	1,11	8,11	8,12	1,09	8,22
AE Regulação	7,91	1,35	8,00	8,05	1,28	8,29	7,91	1,30	8,00	8,18	1,31	8,43	7,96	1,35	8,15	8,04	1,26	8,15
AE Interação	8,25	1,29	8,43	8,30	1,26	8,57	8,23	1,23	8,43	8,39	1,35	8,57	8,27	1,23	8,43	8,29	1,30	8,57
AE Proativa	7,30	1,51	7,42	7,55	1,45	7,71	7,40	1,44	7,57	7,59	1,53	7,86	7,44	1,52	7,57	7,49	1,44	7,71
AE Gestão	8,06	1,35	8,25	8,46	1,21	8,75	8,30	1,22	8,50	8,37	1,38	8,50	8,28	1,31	8,50	8,37	1,23	8,50
AEFS Total	7,90	1,12	7,97	8,05	1,09	8,21	7,94	1,08	8,06	8,13	1,15	8,27	7,97	1,21	8,06	8,04	1,09	8,21
PA Estudo diário	2,93	0,74	3,00	2,76	0,75	2,80	2,87	0,72	2,80	2,70	0,79	2,80	2,79	0,76	2,80	2,84	0,73	2,80
PA Estudo provas	2,61	0,70	2,60	2,50	0,72	2,40	2,52	0,69	2,60	2,46	0,76	2,40	2,53	0,73	2,60	2,54	0,70	2,60
PA Total	2,77	0,63	2,80	2,63	0,65	2,60	2,72	0,62	2,70	2,58	0,70	2,60	2,66	0,66	2,70	2,69	0,63	2,70

Nota. *M*, *DP* e *Md* representam média, desvio-padrão e mediana, respectivamente

n refere-se ao número de participantes; AE é a abreviação de Autoeficácia, AEFS é a abreviatura de Autoeficácia na Formação Superior PA é a sigla de Procrastinação acadêmica

Os resultados da estatística inferencial destacaram que, no que diz respeito ao sexo, as mulheres apresentam crenças de autoeficácia na formação superior mais elevadas do que os homens nos resultados totais da escala ($U = 268.386,5$, $z = -3,02$, $p = 0,003$, $r = 0,07$) e nas dimensões autoeficácia na regulação da formação ($U = 275.883$, $z = -2,18$, $p = 0,03$, $r = 0,05$), autoeficácia em ações proativas ($U = 263.821$, $z = -3,53$, $p < 0,001$, $r = 0,09$) e autoeficácia na gestão acadêmica ($U = 241.054$, $z = -6,08$, $p < 0,001$, $r = 0,15$). Com relação à idade, os estudantes mais velhos apresentam a percepção de autoeficácia mais elevada quando comparados aos mais jovens em todos os fatores da escala e nos resultados totais. As diferenças foram estatisticamente significantes, com destaque para a autoeficácia na formação superior total ($U = 259.880$, $z = -3,81$, $p < 0,001$, $r = 0,09$) e nas dimensões autoeficácia

acadêmica ($U = 261.547,5$, $z = -3,62$, $p < 0,001$, $r = 0,09$), autoeficácia na regulação da formação ($U = 255.089,5$, $z = -4,34$, $p < 0,001$, $r = 0,10$), autoeficácia na interação social ($U = 261.282$, $z = -3,65$, $p < 0,001$, $r = 0,09$), autoeficácia em ações proativas ($U = 267.973,5$, $z = -2,91$, $p = 0,004$, $r = 0,07$), autoeficácia na gestão acadêmica ($U = 259.880$, $z = -3,81$, $p < 0,001$, $r = 0,09$). Sobre o momento do curso, as percepções de autoeficácia na formação superior dos ingressantes são menores que as dos estudantes matriculados em outros momentos do curso, com diferenças estatisticamente significantes na autoeficácia acadêmica ($U = 314.246$, $z = -2,05$, $p = 0,041$, $r = 0,05$).

Sobre a procrastinação acadêmica da amostra investigada, a média da escala na sua totalidade foi de 2,68 ($DP = 0,65$; $Md = 2,70$), mais baixa na dimensão procrastinação no estudo para as provas ($M = 2,54$; $DP = 0,72$; $Md = 2,60$) e mais elevada

em procrastinação no estudo diário ($M = 2,81$; $DP = 0,75$; $Md = 2,80$), sendo que a diferença entre as duas dimensões da escala foi estatisticamente significativa ($z = -16,15$, $p < 0,001$). Tais resultados sugerem que o adiamento para a realização das tarefas é mais presente nas atividades acadêmicas cotidianas do que naquelas envolvidas nas exigências formais da instituição e que se vinculam à atribuição de um conceito e que pode impactar o progresso do estudante no curso.

As análises das diferenças na procrastinação acadêmica (Tabela 1), considerando o escore total da escala e os valores de suas dimensões, tendo por referência as características pessoais dos estudantes, possibilitaram constatar que, com relação ao sexo, os homens apresentam médias estatisticamente significantes mais elevadas quando comparados às mulheres na procrastinação

diária ($U = 257.792,5$, $z = -4,21$, $p < 0,001$, $r = 0,010$), na procrastinação no estudo para as provas ($U = 266.038$, $z = -3,29$, $p = 0,001$, $r = 0,08$) e na procrastinação acadêmica total ($U = 256.826$, $z = -4,31$, $p < 0,001$, $r = 0,10$). Com relação à idade, as médias dos estudantes mais jovens são mais elevadas em relação aos estudantes mais velhos, na procrastinação no estudo diário ($U = 257.553$, $z = -4,08$, $p < 0,001$, $r = 0,10$), na procrastinação no estudo para provas ($U = 264.557$, $z = -3,30$, $p < 0,011$, $r = 0,08$) e na totalidade da escala ($U = 257.440,5$, $z = -4,08$, $p < 0,011$, $r = 0,10$).

A análise da relação entre a autoeficácia na formação superior e a procrastinação acadêmica foi realizada por meio da correlação de Spearman. Os coeficientes de correlação e a significância estatística dos mesmos estão descritos na Tabela 2.

Tabela 2 – Coeficientes de correlação de Spearman (r_s) entre as Escalas de Autoeficácia na Formação Superior e Procrastinação Acadêmica

Variáveis		Autoeficácia					
		Acadêmica	Regulação Formação	Interação Social	Ações Proativas	Gestão Acadêmica	Formação Superior
Procrastinação estudo prova	r_s	-0,40*	-0,42*	-0,25*	-0,33*	-0,48*	-0,42*
Procrastinação estudo diário	r_s	-0,43*	-0,47*	-0,34*	-0,45*	-0,54*	-0,49*
Procrastinação acadêmica	r_s	-0,46*	-0,50*	-0,33*	-0,44*	-0,57*	-0,51*

* $p < .001$

Nota. r_s = Coeficiente de Correlação de Spearman

Destaca-se a existência de correlações negativas e estatisticamente significantes entre a autoeficácia na formação superior e suas dimensões, com a procrastinação acadêmica e seus fatores. Esses resultados indicam que quanto maior a crença do estudante na capacidade de organizar e executar cursos de ações para atingir os seus objetivos referentes ao ensino superior, menos frequentes são os comportamentos de procrastinação para as tarefas de estudo realizadas no dia a dia e para a preparação para as avaliações. Quanto à força destas correlações, observou-se

que a maioria das relações estudadas eram moderadas e apenas quatro mostraram-se fracas. As correlações moderadas incluíam a relação entre os totais das duas escalas; dos totais e cada uma das dimensões da outra escala, com exceção da autoeficácia na interação social; entre as dimensões de autoeficácia acadêmica, na regulação da formação e na gestão acadêmica e na regulação da formação e as duas dimensões da procrastinação; entre a autoeficácia em ações proativas e procrastinação no estudo diário. As correlações foram descritas como fracas entre a

autoeficácia nas interações sociais e a procrastinação acadêmica total e em seus fatores; e a autoeficácia em ações proativas e a procrastinação no estudo para provas.

Discussão

Os resultados deste estudo sinalizam que os estudantes do ensino superior apresentam crenças de autoeficácia elevadas e postergam o estudo diário com mais frequência do que a preparação para as provas. Foram identificadas, ainda, diferenças na percepção da autoeficácia na formação superior e na procrastinação acadêmica, a partir de características pessoais dos estudantes, com destaque para a influência do sexo e da idade. Constataram-se também correlações negativas, com magnitudes que variaram entre fraca e moderada, entre as percepções de autoeficácia e de procrastinação acadêmica.

As médias elevadas na autoeficácia na formação superior e nos seus domínios indicam que os participantes se perceberam autoeficazes para o engajamento em ações voltadas à sua formação. Tais resultados são favoráveis devido ao papel mediador das crenças de autoeficácia no sucesso acadêmico (Araújo, 2017; Bandura, 1997; Tinto, 2017). Isso porque quanto maior a crença do estudante na capacidade de realizar algo, maior o compromisso com os objetivos e metas estabelecidos (Bandura, 1997), melhor o rendimento acadêmico e menor a intenção e a probabilidade de evadir do ensino superior (Borzone-Valdebenito, 2017; Casanova et al., 2018; Martins & Santos, 2019; Tinto, 2017).

As crenças de autoeficácia são sensíveis ao desenvolvimento pessoal e podem ser diferentes em relação ao momento e ao tempo de experiência que o indivíduo possui para interpretar e avaliar as experiências vividas (Bandura, 1997). Os resultados apontaram que estudantes mais velhos exibiram maior percepção de autoeficácia do que os mais novos, o que sugere que os primeiros tenham maior perícia no processamento cognitivo e no pensamento reflexivo das experiências diretas vividas e mais oportunidades de interagir socialmente e observar variados

modelos sociais, além de receberem orientações no seu percurso acadêmico e perceberem os próprios estados afetivos e fisiológicos (Bandura, 1997). Acrescenta-se que os veteranos referiram níveis mais elevados de autoeficácia na formação superior o que corrobora com a concepção de que as crenças se modificam pela experiência direta, vicária e de persuasão (Bandura, 1997; Elias, 2008). Uma vez que a autoeficácia é preditora da permanência, desenvolver programas de suporte aos ingressantes é ímpar para fornecer apoio ao enfrentamento das exigências presentes no primeiro ano de graduação e contribuir para a ampliação na autoeficácia na formação superior (Casanova et al., 2020; Salgado et al., 2018; Tinto, 2017).

A percepção de autoeficácia na formação superior e em domínios específicos como na gestão acadêmica, na regulação da formação e em ações proativas apresentou resultados estatisticamente significantes favoráveis às estudantes do sexo feminino, achado presente em outras investigações (Bandura, 1997; Huang, 2013; Lopes et al., 2020:). Esses resultados sugerem maior envolvimento com o curso, planejamento e cumprimento das exigências institucionais, já observado em outros estudos que identificaram que as mulheres são mais eficazes no estabelecimento de metas, objetivos e no planejamento da aprendizagem, além de serem mais responsáveis em relação aos estudos (Demirören et al., 2016; Lopes et al., 2020). Sabe-se que os estudantes com autoeficácia elevada costumam se envolver com o curso de forma mais ativa (Martins & Santos, 2019; Santos et al., 2019). As diferenças entre os sexos identificadas na percepção de autoeficácia podem se relacionar à forma distinta de socialização e acesso às fontes de autoeficácia a que os estudantes são expostos, com destaque para o peso dos estereótipos de gênero nas escolhas de carreira e na vida acadêmica (Bandura, 1997; Vega et al., 2012). Por sua vez, a inserção de um maior contingente de mulheres e o aumento da representatividade feminina no ensino superior brasileiro (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2021)

potencializam o contato com modelos de estudantes universitários socialmente relevantes e de sucesso, os quais, via aprendizagem vicariante, poderiam se constituir como fontes que impactam a autoeficácia das mulheres (Bandura, 1997).

Os resultados deste estudo indicam que os estudantes se percebem capazes de envolver, planejar e cumprir prazos em relação às atividades acadêmicas, o que remete a requisitos da autorregulação da aprendizagem. Essa associação foi encontrada nos estudos de Borzone-Valdebenito (2017), que relacionou a autoeficácia acadêmica ao engajamento em ações de planejamento, gestão de tempo e estratégias de estudos. E converge também com a sistematização realizada por Soares et al. (2015), que descreve que os estudantes mais motivados, com percepções positivas de autoeficácia, autorreguladores e que adotam uma abordagem profunda ao estudo, são os mais prováveis de serem bem-sucedidos.

Sobre a procrastinação acadêmica, os participantes desta investigação adiam mais o estudo diário do que o estudo para prova. Embora a procrastinação do estudo diário prejudique a aprendizagem em médio e longo prazo, o adiamento do estudo para prova traz consequências acadêmicas e emocionais negativas mais imediatas e visíveis, como reprovações e/ou diminuição no rendimento acadêmico, além de frustração e ansiedade (Flett et al., 2016; He, 2017; Krispenz et al., 2019; Limone et al., 2020; Zhang et al., 2018). Os achados deste estudo colaboram com o entendimento de procrastinação como um comportamento sensível ao contexto, ao tempo e ao tipo de tarefa a ser desempenhada (Krispenz et al., 2019; Malkoç & Mutlu, 2018; Steel & Ferrari, 2013; Zhang et al., 2018).

Quanto às características do estudante, identificou-se que os homens procrastinam mais do que as mulheres, corroborando com investigações anteriores (Batoool et al., 2017; Domingues-Lara et al., 2019; Limone et al., 2020; Kurtovic et al., 2019; Steel, 2007). O perfil impulsivo e a dificuldade de exercer o autocontrole associados ao papel social do gênero masculino e favorecido em algumas culturas, bem como dificuldades em autorregular

a aprendizagem, auxiliam na explicação desses resultados (Dominguez-Lara, 2018; Dominguez-Lara et al., 2019; Steel, 2007; Steel & Ferrari, 2013; Zhang et al., 2018). Tendo em conta que a procrastinação parece ser suscetível às características demográficas, atributos como idade e sexo precisam ser considerados ao se planejar a redução de fatores contextuais de risco e ações interventivas que diminuam a procrastinação (Krispenz et al., 2019; Malkoç & Mutlu, 2018; Steel & Ferrari, 2013; Zhang et al., 2018).

Os resultados da correlação de *Spearman* indicam que estudantes com baixa percepção na capacidade em aspectos acadêmicos, tais como envolver-se com as atividades do curso e planejar suas ações de formação e de carreira têm mais chances de procrastinar (Arias-Chávez et al., 2020; Batoool et al., 2017; Dominguez-Lara, 2018; Krispenz et al., 2019; Limone et al., 2020; Lowinger et al., 2016; Malkoç & Mutlu, 2018; Zahang et al., 2018; Steel, 2007; Wolters, 2003). Tais achados sugerem que os estudantes que procrastinam têm maior tendência a exibir dificuldades para monitorar, regular e avaliar seus comportamentos, pensamentos e emoções em prol de suas metas acadêmicas, e que traz implicações para desempenho acadêmico (Krispenz et al., 2019; Limone et al., 2020; Steel, 2007; Wolters, 2003). E, considerando o processo cíclico de autorregulação da aprendizagem, a avaliação que o estudante faz do seu desempenho é fonte direta de experiência para a construção das crenças de autoeficácia, as quais relacionam-se com a procrastinação acadêmica (Bandura, 1997; Polydoro et al., 2015; Zimmerman, 2013). Esses achados podem indicar que o fortalecimento da percepção da capacidade para executar ações vinculadas à vida estudantil poderia reduzir comportamentos prejudiciais ao sucesso acadêmico.

Também foram encontradas correlações negativas, mas com uma magnitude fraca, entre a procrastinação e a Autoeficácia nas interações sociais. Dada a importância da dimensão interativa na autorregulação da aprendizagem, hipotetiza-se que a crença na capacidade de se relacionar socialmente com pares e docentes poderia me-

diar outros processos e estratégias, tais como a busca de ajuda (Bandura, 1997; Zimmerman, 2013).

O presente estudo contribui na apresentação de evidências de que as crenças de autoeficácia na formação superior, quando elevadas, podem favorecer o estudante diminuindo a ocorrência do comportamento de procrastinação. Visto que, uma autoeficácia mais alta contrasta com a esquiva e o adiamento de tarefas presentes na procrastinação (Geara et al., 2017; He, 2017; Malkoç & Mutlu, 2018). Também fornece indícios de que seria promissor o investimento em intervenções que promovam a exposição dos estudantes a vivências acadêmicas positivas, dado que a experiência direta é uma fonte para desenvolvimento de crenças de autoeficácia elevadas (Bandura, 1997). O que amplia as chances dos estudantes se engajarem em processos de autorregulação de sua aprendizagem (Krispenz et al., 2019; Zimmerman, 2002, 2013), sem distrações ou adiamento. Entende-se que intervenções com foco na autorregulação da aprendizagem são fundamentais visto que falhas em regular processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais em prol da aprendizagem podem levar à procrastinação (Limone et al., 2020; Steel, 2007; Wolters, 2003).

Ademais, sugere-se que futuras investigações explorem as características demográficas e contextuais para melhor compreensão da variação que esses fatores têm tanto sobre a autoeficácia quanto sobre a procrastinação (Dominguez-Lara, 2018; Dominguez-Lara et al., 2019; Steel & Ferrari, 2013). Por exemplo, considerando informações do contexto acadêmico como curso e disciplina e variáveis pessoais como desempenho acadêmico, raça e gênero.

Quanto às limitações, soma-se que foram utilizados apenas instrumentos de autorrelato para investigar as variáveis e a coleta foi realizada uma única vez no semestre. Assim, novos estudos poderiam acompanhar a manifestação destas variáveis ao longo do tempo e analisar o papel preditivo da autoeficácia na procrastinação e no desempenho acadêmico, através de análises regressivas e da modelagem de

equações estruturais. Com isso, seria possível avaliar o peso ou influência das variáveis sobre o desempenho. Poderiam ser propostos, ainda, modelos metodológicos quase experimentais, contribuindo para compreender o fenômeno para além da exploração.

Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram que não existe conflito de interesse.

Referências

- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Arias-Chávez, D., Ramos-Quispe, T., Condori, K. O. V., & Postigo-Zumarán, J. E. (2020) Academic Procrastination, Self Esteem, and Self-Efficacy in First Term University Students in the City of Lima. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(10), 339-357.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Batool, S. S., Khursheed, S., & Jahangir, H (2017). Academic Procrastination as a Product of Low Self-Esteem: A Mediatl Role of Academic Self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 32(1), 195-211. <https://www.pjprnip.edu.pk/index.php/pjpr/article/view/601/518>
- Borzzone-Valdebenito, M. A. (2017). Autoeficácia e vivências acadêmicas em estudos universitários. *Acta Colombiana de Psicología*, 20(1), 266-274. <https://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 10 ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165-181. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24742>
- Casanova, J. R., Fernandez-Castañon, A. C., Pérez, J. C. N., Gutiérrez, A. B. B., & Almeida, L. S. (2018). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 41-49. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p41>
- Costa, M. (2007). *Procrastinação, auto-regulação e género*. [Dissertação de mestrado, UMinho]. Repositório da Universidade de Minho. <http://hdl.handle.net/1822/6961>
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2019). *Estatística sem matemática para psicologia* (7. ed.). Penso.
- Demirören, M., Turan, S., & Öztuna, D. (2016). Medical students' self-efficacy in problem-based learning and its relationship with self-regulated learning. *Medical Education Online*, 21(1), 30049. <https://doi.org/10.3402/meo.v21.30049>

- Dominguez-Lara, S. (2018). Procrastinación en Universitarios: Evidencia Preliminar del Efecto de Contextualización en Asignaturas Específicas. *Avaliação Psicológica*, 17(1), 12-19. <https://doi.org/10.15689/ap.2017.1701.02.13028>
- Dominguez-Lara, S., Prada-Chapoñan, R., Moreta-Herrera, R., & Moreta-Herrera, R. (2019). Diferencias de género en la influencia de la personalidad sobre la procrastinación académica en estudiantes universitarios peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 24(2), 137-147. <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.7>
- Elias, R. Z. (2008). Anti-Intellectual Attitudes and Academic Self-Efficacy Among Business Students. *Journal of Education for Business*, 84(2), 110-117. <https://doi.org/10.3200/JOEB.84.2.110-117>
- Fisher, C. R., Thompson, C. D., & Brookes, R. H. (2020). Gender differences in the Australian undergraduate STEM student experience: a systematic review. *Higher Education Research and Development*, 39(6) 1155-1168. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1721441>
- Flett, A. L., Haghbin, M., & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: An exploration of the associations among procrastinatory automatic thoughts, rumination, and mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(3), 169-186. <https://doi.org/10.1007/s10942-016-0235-1>
- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2-18. <https://doi.org/10.1037/a0024338>
- Ganda, D. & Boruchovitch, E. (2016). As Atribuições de Causalidade e as Estratégias Autoprejudiciais de Alunos do Curso de Pedagogia. *Psico-USF*, 21(2), 331-340. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210210>
- Geara, G. B., Hauck Filho, N., & Pereira Teixeira, M. A. (2017). Construção da escala de motivos da procrastinação acadêmica. *Psico*, 48(2), 140-151. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.2.24635>
- Gómez C., CA., Ortiz, N., & Perdomo, L. (2016). Procrastinación y factores relacionados en la educación superior. *I+D Revista de Investigaciones*, 7(1), 32-39. <https://www.udi.edu.co/revistainvestigaciones/index.php/ID/article/view/63>
- Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: ciência e profissão*, 31(1), 50-65. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000100006>
- He, S. C. (2017). A Multivariate Investigation into Academic Procrastination of University Students. *Open Journal of Social Science*, 5(10), 12-24. <https://doi.org/10.4236/ojs.2017.510002>
- Heringer, R. (2018). Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7-17. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v-19n1p7>
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1-35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019* [recurso eletrônico]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Krispenz, A., Gort, C., Schültke, L., & Dickhäuser, O. (2019) How to Reduce Test Anxiety and Academic Procrastination Through Inquiry of Cognitive Appraisals: A Pilot Study Investigating the Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 10(20), 1917. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01917>
- Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting Procrastination: The Role of Academic Achievement, Self-efficacy and Perfectionism. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2019.2993>
- Limone, P., Sinatra, M., Ceglie, F., & Monacis L. (2020). Examining Procrastination among University Students through the Lens of the Self-Regulated Learning Model. *Behav. Sci.*, 10(12), 184. <http://dx.doi.org/10.3390/bs10120184>
- Lopes, J. M., Castro, J. G. F., Peixoto, J. M., & Moura, E. P. (2020). Autoeficácia de Estudantes de Medicina em Duas Escolas com Metodologias de Ensino Diferentes (Aprendizado Baseado em Problemas versus Tradicional). *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44(2), 1-7. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v44.2-20190187ing>
- Lowinger, R. J., Kuo, B. C. H., Song, H., Mahadevan, L., Kim, E., Liao, K. Y., Chang, C. Y., Kwon, K., & Han, S. (2016) Predictors of Academic Procrastination in Asian International College Students, *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(1), 90-104. <https://dx.doi.org/10.1080/19496591.2016.1110036>
- Malkoç, A., & Mutlu, A. K. (2018). Academic Self-efficacy and Academic Procrastination: Exploring the Mediating Role of Academic Motivation in Turkish University Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087-2093. <https://dx.doi.org/10.13189/ujer.2018.061005>
- Martins, R. M. M., & Santos, A. A. A. (2019). Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, e176346. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019016346>
- Polydoro, S. A. J., & Guerreiro-Casanova, D. C. (2010). Escala de auto-eficácia na formação superior: construção e estudo de validação. *Avaliação Psicológica*, 9(2), 267-278. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Polydoro, S. A. J., Pelissoni, A. M. S., Carmo, M. C., E., E. R. V., Dantas, M. A., & Rosario, P. (2015). Promoção da autorregulação da aprendizagem na universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 20, 201-213. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v20n3a2877>
- Salgado, F. A. F., Polydoro, S. A. J., & Rosário, P. (2018). Programa de Promoção da Autorregulação da Apre-

dizagem de Ingressantes da Educação Superior. *Psico-USF*, 23(4), 667-679. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230407>

Sampaio, R. K. N. (2011). *Procrastinação acadêmica e autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários* [Dissertação de mestrado, UNICAMP]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251142>

Sampaio, R. K. N., Polydoro, S. A. J., & Rosário, P. S. L. F. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, 42, 119-142. <http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i42.2151>

Santos, A. A. A., Zanon, C., & Ilha, V. D. (2019). Auto-eficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. *Estudos de Psicologia*, 36, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077>

Soares, A. M., Pinheiro, M. R., & Canavarro, J. M. P. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psicologica*, 58(2), 1-22. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_582_6

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

Steels, P., & Ferrari, F. (2013). Sex, Education and Procrastination: An Epidemiological Study of Procrastinators' Characteristics from a Global Sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58. <http://dx.doi.org/10.1002/per.1851>

Teixeira, M. O., & Costa, C. J. (2018). Fontes de autoeficácia em estudantes do ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 143-155. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n2p143>

Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research* December, 78(4), 751-796. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321456>

Vega, H. B., Contreras, M. O., Chávez, J. F. A., & Delgado, J. C. G. (2012). Autoeficácia percibida en conductas académicas: diferencias entre hombres y mujeres. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 557-571. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a11.pdf>

Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning. *Journal of Education Psychology*, 95(1), 179-87. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>

Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 23(4),

817-830. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9832-3>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102>

Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Camila Alves Fior

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em Campinas, SP, Brasil; mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em Campinas, SP, Brasil. Professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em Campinas, SP, Brasil.

Rita Karina Nobre Sampaio

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em Campinas, SP, Brasil. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em Campinas, SP, Brasil; Professora do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP), em Itu, SP, Brasil.

Cláudia Angélica do Carmo Reis

Mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), em Belo Horizonte, MG, Brasil. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em Campinas, SP, Brasil. Técnico Administrativo em Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), em Belo Horizonte, MG, Brasil.

Soely Aparecida Jorge Polydoro

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em Campinas, SP, Brasil; mestre em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), em Campinas, SP, Brasil. Professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em Campinas, SP, Brasil.

Endereço para correspondência

Camila Alves Fior
Universidade Estadual de Campinas
Av. Bertrand Russell, 801
Cidade Universitária "Zeferino Vaz"
Campinas, SP, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação das autoras antes da publicação.