



**CONSEQUÊNCIAS NEGATIVAS DA PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA:
CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE**

Gabriela Ballardin Geara

Dissertação de Mestrado

Porto Alegre, março de 2016

**CONSEQUÊNCIAS NEGATIVAS DA PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA:
CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE**

Gabriela Ballardin Geara

Dissertação de Mestrado

sob orientação do

Prof. Dr. Marco Antônio Pereira Teixeira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Psicologia

Março, 2016

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma festa para a alma. Agradeço ao meu orientador Marco Teixeira, que me acompanha desde a graduação sendo uma pessoa sempre impecável e digna de toda minha admiração e gratidão. Agradeço a relatora do projeto e da versão final da dissertação, Lisiane Bizarro, pela sua dedicação e por me estimular a ir em frente. Agradeço a Ilana Andretta e a Janaína Pacheco pelos nossos agradáveis encontros que muito contribuíram para esse trabalho. Agradeço também à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul pelo constante incentivo financeiro e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia pela oportunidade de conviver com professores incríveis.

Agradeço o apoio da minha família que, dentro de suas possibilidades, contribuiu para que o mestrado sobrevivesse às turbulências da vida. Ao Lucas, serei eternamente grata por acreditar nos meus sonhos e por ter paciência nos momentos de incerteza. À Lacta, minha gata, agradeço por ser um motivo para eu sorrir todos os dias, por tantas lições de superação e pela lealdade inquestionável.

Agradeço também aos meus alunos pela presença integral dentro de sala, pois realizei com vocês um dos meus maiores sonhos. Essa experiência foi, definitivamente, marcante para minha carreira e guardarei com muito carinho os momentos que compartilhamos. É muito bom terminar uma etapa como essa com novas amigas construídas e outras fortalecidas. Agradeço, em especial, a minha amiga Amanda que sonha e abraça os desafios do mundo acadêmico comigo.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	5
RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO II.....	15
Artigo I: “Consequências Negativas da Procrastinação Acadêmica: Construção de um Instrumento”.....	15
Resumo.....	15
Abstract.....	16
Introdução.....	17
Objetivos.....	19
Método.....	19
Elaboração da versão inicial do instrumento	19
Participantes.....	20
Instrumentos.....	20
Procedimentos.....	21
Análise dos dados.....	21
Resultados.....	22
Discussão.....	29
Considerações finais.....	31
Referências	31
CAPÍTULO III	35
Artigo II: “Consequências Negativas da Procrastinação Acadêmica: Possíveis Diferenças entre Homens e Mulheres”.....	35
Resumo.....	35
Abstract.....	36
Introdução.....	37
Objetivos.....	39

Método.....	39
Participantes.....	39
Instrumentos.....	40
Procedimentos.....	40
Análise dos dados.....	41
Resultados.....	41
Discussão.....	43
Considerações finais.....	46
Referências	47
CAPÍTULO IV.....	51
DISCUSSÃO	51
Considerações finais.....	54
REFERÊNCIAS.....	55
ANEXOS.....	58
Anexo A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	58
Anexo B. Questionário de Caracterização da Amostra	60
Anexo C. Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – Universidade (IPAA)	63
Anexo D. Questionário de Procrastinação Acadêmica – Consequências Negativas (Versão inicial do instrumento)	64
Anexo E. Questionário de Procrastinação Acadêmica – Consequências Negativas (Versão final do instrumento)	70
Anexo F. Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	76

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO II

Tabela 1. Cargas Padronizadas na ACP dos Itens da Escala de Impacto Geral	23
Tabela 2. Cargas Padronizadas na ACP dos Itens da Escala de Consequências Acadêmicas.....	24
Tabela 3. Cargas Padronizadas na ACP dos Itens da Escala de Consequências Físicas.....	25
Tabela 4. Cargas Padronizadas na ACP dos Itens da Escala de Consequências Psicológicas.....	27
Tabela 5. Cargas Padronizadas na ACP dos Itens da Escala de Mudança de Comportamento	28

CAPÍTULO III

Tabela 1. Comparação entre os Sexos na Escala de Consequências Acadêmicas Negativas da Procrastinação Acadêmica e suas Subescalas.....	41
Tabela 2. Comparação entre os Sexos na Escala de Consequências Físicas Negativas da Procrastinação Acadêmica e suas Subescalas.....	42
Tabela 3. Comparação entre os Sexos na Escala de Consequências Psicológicas Negativas da Procrastinação Acadêmica e suas Subescalas.....	42
Tabela 4. Comparação entre os Sexos na Escala de Impacto Geral da Procrastinação Acadêmica	43
Tabela 5. Comparação entre os Sexos na Escala de Mudança de Comportamento e suas Subescalas	43

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo construir e obter evidências de validade para um instrumento psicométrico sobre as consequências negativas da procrastinação acadêmica. O instrumento é composto por seis escalas independentes relativas à procrastinação acadêmica: frequência de procrastinação, impacto geral na vida do indivíduo, consequências acadêmicas, consequências físicas, consequências psicológicas, motivação para mudança deste comportamento e interesse em receber ajuda. O trabalho é apresentado na forma de dois artigos independentes. No primeiro, descreve-se a construção do instrumento e apresentam-se as evidências de validade. Os resultados das análises de componentes principais e dos testes de correlações com autorregulação da aprendizagem e desempenho acadêmico indicaram que o instrumento apresenta uma estrutura coerente e consistente com as expectativas iniciais, além de evidências de validade e fidedignidade adequadas. No segundo artigo, são exploradas possíveis diferenças de percepção entre universitários e universitárias sobre a procrastinação acadêmica em relação à frequência de suas consequências negativas (acadêmicas, físicas e psicológicas) bem como ao nível de impacto geral dela, nível de motivação para reduzi-la e nível de interesse em receber ajuda para isso. As análises exploratórias sugeriram padrões diferentes para cada sexo, sendo que os homens perceberam mais prejuízos acadêmicos e as mulheres mais prejuízos psicológicos. Por fim, o uso do instrumento é discutido e são apresentadas sugestões para estudos futuros.

Palavras-chave: consequências, procrastinação, universitários

ABSTRACT

This study aimed to construct and obtain evidences of validity for a psychometric instrument about the negative consequences of academic procrastination. The instrument is composed by six independent scales related to academic procrastination: frequency of procrastination, overall impact on an individual's life, academic consequences, physical consequences, psychological consequences, motivation to change this behavior and interest in receiving help. This dissertation is presented in the form of two separated articles. In the first one, the construction of the instrument is described and its validity evidences are presented. Principal component analysis and correlation tests with self-regulated learning and academic performance indicated that the instrument's underlying structure of measurement is coherent and consistent with initial expectations, presenting good evidences of validity and reliability. In the second article, possible differences between men and women are explored in relation to the frequency of its negative consequences (academic, physical and psychological) as well as the level of motivation to reduce it and the level of interest in receiving help for this. Exploratory analysis suggested that there are different patterns according to the sex: men reported more negative consequences related to academic aspects and women reported more negative consequences related to psychological aspects. Finally, the use of the constructed instrument is discussed and suggestions are presented for future studies.

Keywords: consequences, procrastination, college students

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Apresentação da dissertação

O presente trabalho se propõe a apresentar a construção de um instrumento de uso *online* específico para avaliação das consequências negativas da procrastinação acadêmica em universitários brasileiros. No Capítulo I, para introduzir o assunto, apresenta-se um panorama da literatura sobre a procrastinação acadêmica e suas consequências negativas. No Capítulo II, aborda-se a construção de um instrumento de uso *online* sobre as consequências negativas da procrastinação acadêmica destinado a universitários brasileiros. Esse estudo apresenta a definição de procrastinação acadêmica, o panorama a respeito dos instrumentos nacionais disponíveis para avaliação desse construto e as principais pesquisas já realizadas no Brasil. Além disso, esse artigo apresenta uma análise da estrutura do instrumento elaborado nesta dissertação. Esse estudo foi desenvolvido através de técnicas exploratórias a fim de se encontrar o modelo mais representativo dos dados coletados. Também foram feitas correlações das consequências negativas da procrastinação com autorregulação da aprendizagem e com desempenho acadêmico autorrelatado, na busca por evidências de validade.

No Capítulo III, um artigo empírico, de caráter exploratório, trata sobre as possíveis diferenças entre homens e mulheres em relação à percepção das consequências negativas da procrastinação acadêmica a partir dos dados obtidos durante a construção do instrumento apresentado nessa dissertação. Além disso, buscou-se analisar se universitários e universitárias diferiam no que se refere à percepção do nível de impacto geral do comportamento procrastinatório acadêmico em suas vidas, ao nível de motivação para reduzir a frequência de procrastinação acadêmica e ao nível de interesse em receber ajuda para isso. Por fim, no Capítulo IV, sugestões para estudos futuros são propostas e as potencialidades de uso do instrumento construído para a pesquisa no Brasil são discutidas. Além disso, são feitas algumas apreciações gerais sobre a temática da procrastinação acadêmica.

Procrastinação: contextualização do tema

A procrastinação desperta a curiosidade dos pesquisadores por ser um comportamento que faz parte do repertório comportamental de muitos indivíduos. Por ocorrer em diferentes circunstâncias, ele pode tornar-se bastante frequente na vida de algumas pessoas. Ainda que aconteça por diversos motivos, o comportamento procrastinatório parece não ser uma novidade. Afinal, a própria palavra procrastinação é bastante antiga, pois foi originada no Latim a partir da expressão “*pro crastinus*” em que “*pro*” corresponde a “ir em favor de” e “*crastinus*” significa “do amanhã” (Steel, 2007). Esse comportamento de deixar para fazer algo depois foi denominado procrastinação.

A definição de procrastinação pode variar entre os autores conforme o aspecto do comportamento que está sendo enfatizado (Klingsieck, 2013). Se a ênfase for no adiamento de uma ação, a procrastinação será entendida como o comportamento de atrasar o início ou o término de uma ação que se pretende fazer (Beswick & Mann, 1994). Com a ênfase no aspecto irracional, define-se procrastinação como o atraso ilógico de um comportamento. No entanto, uma das primeiras definições destacava o componente de estresse existente na procrastinação, sendo ela uma forma de adiamento com desconforto subjetivo (Solomon & Rothblum, 1984).

Na população mundial, o comportamento procrastinatório pode ser observado em uma parcela expressiva da população, sendo considerado uma característica comum na população universitária (Grunschel, Patrzek, & Fries, 2013). Por ser um fenômeno complexo e influenciado por variáveis de caráter genético, físico, psicológico e social, a procrastinação acadêmica pode apresentar uma ampla gama de consequências para os indivíduos assim como para a sociedade.

A procrastinação é um comportamento amplamente reconhecido dentro do contexto acadêmico, uma vez que a vida dos estudantes se caracteriza por um conjunto de tarefas acadêmicas que devem ser cumpridas dentro de prazos determinados (Ferrari, O’Callaghan, & Newbegin, 2005). Pode-se pensar que quase todos os estudantes procrastinam em alguma medida e que este comportamento pode, até certo ponto, ser considerado algo normativo (Schouwenburg, 2004), já que a procrastinação acadêmica tem apresentado uma distribuição que condiz com a curva normal em diversos estudos feitos com a população estudantil (Steel, 2007).

Apesar de os estudantes universitários usarem estratégias autorregulatórias em suas atividades acadêmicas, nem sempre conseguem implementá-las com facilidade (Peverly, Brobst, Graham & Shaw, 2003). Afinal, aprender a se autorregular é um processo que se

inicia com uma maior dependência de apoio social até que esse vai se reduzindo gradualmente à medida em que o sujeito passa a tornar-se mais autônomo (Zimmerman, 2008).

A relação entre autorregulação e procrastinação vem se consolidando na literatura em função das evidências de que os procrastinadores tendem a apresentar uma menor capacidade de regulação do seu desempenho (Ferrari, 2001; Howell, Watson, Powell, & Buro, 2006). Nota-se também que a frequência de utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas é bastante reduzida entre os procrastinadores (Howell & Watson, 2007), o que reforça o entendimento da procrastinação como uma falha do processo de autorregulação (Steel, 2007).

A capacidade humana de refletir sobre seu ambiente e construir cognitivamente futuros cenários a partir da análise de possíveis ações e seus efeitos para que se possa escolher um caminho de ação que se julgue mais conveniente ou necessário, denominada agência, pode estar relacionada à procrastinação. Afinal, essa dificuldade de autorregulação pode estar associada a uma baixa capacidade de agência pessoal, uma vez que a agência serve para que o sujeito possa intervir de modo intencional em seu contexto (Bandura, 2001).

A aprendizagem autorregulada pode ser caracterizada como um ciclo de três fases: na primeira fase (pré-ação ou antecipação), o estudante planeja seus objetivos acadêmicos e estratégias de execução. Essa fase é influenciada pela motivação e autoeficácia do universitário para realizar a tarefa. Na segunda fase (ação), há focalização da atenção para a execução do planejamento realizado. Nesse momento, as estratégias de aprendizagem e a gestão do tempo são fatores essenciais para se alcançar o desempenho almejado. Por fim, na fase de autorreflexão (pós-ação), o estudante avalia o processo e verifica os resultados de seu plano estratégico retomando seus objetivos iniciais – processo esse que pode ser avaliado através de instrumentos *online* (Zimmerman, 2008).

Ao avaliar o processo e seus resultados, os estudantes podem ter sentimentos de satisfação pessoal ou de insatisfação - o que poderia implicar em uma resistência para realizar a tarefa ou até mesmo no abandono da mesma. Por isso, uma alta autoeficácia para a tarefa e a percepção de que existe um sentido maior na realização da mesma podem facilitar a sua conclusão mesmo quando o indivíduo avalia que a execução e/ou o seu plano de ação não foram bons naquele momento.

Na literatura, observa-se uma preocupação com o estudo de variáveis que possam explicar como e por que os indivíduos iniciam e mantêm seu comportamento procrastinatório até mesmo quando percebem mais consequências negativas do que positivas ao fazer isso. No entanto, os estudos sobre os motivos relatados pelos procrastinadores têm sido insuficientes

para que os mecanismos subjacentes à manutenção de tal comportamento sejam compreendidos. Nesse contexto, entender como os indivíduos percebem as consequências de procrastinarem suas tarefas acadêmicas é fundamental para a avaliação acurada de um fenômeno tão complexo como esse. Afinal, muitas vezes, são as próprias consequências do comportamento que aumentam a probabilidade de ele continuar acontecendo.

As consequências da procrastinação acadêmica podem ser tanto positivas como negativas, mas o que chama atenção é que o indivíduo que procrastina opta em fazer isso estando consciente de que as eventuais consequências positivas desse comportamento tendem a ser menores do que as possíveis consequências negativas. Entre os prejuízos associados a esse comportamento, há pior desempenho acadêmico, abuso de substâncias, maiores níveis de ansiedade e desgaste em relacionamentos sociais importantes.

Na literatura internacional, existem diversos instrumentos psicométricos à disposição para avaliação da procrastinação no contexto acadêmico. Entretanto, o número de instrumentos que exploram as possíveis consequências de se procrastinar tarefas acadêmicas é bastante reduzido. O tema tem sido cada vez mais estudado e a necessidade de um aprofundamento do estudo das consequências negativas da procrastinação acadêmica tem sido destacada.

No Brasil, os estudos sobre procrastinação ainda são incipientes. Em específico, a procrastinação acadêmica apresenta ainda menos estudos. No *PsychInfo*, utilizando-se o descritor “academic procrastination”, pode-se encontrar 10 trabalhos publicados em 2015. Em todo o período disponível para busca no *PsychInfo*, podem ser encontrados 143 resultados com o descritor “academic procrastination” em uma busca feita em 10 de fevereiro de 2016. Em contraste, no Brasil, sabe-se que todos os estudos publicados até agora não ultrapassam uma ou duas dezenas com uma evidente escassez de instrumentos padronizados para a mensuração do construto, sejam eles novas medidas ou adaptações de versões desenvolvidas em outros contextos culturais (uma apresentação mais detalhada das pesquisas brasileiras é feita no Capítulo II da dissertação, mais adiante). Para expandir as pesquisas, torna-se fundamental o desenvolvimento de instrumentos sobre esse tema, principalmente, aqueles de uso *online* que possam atingir um grande número de participantes a baixo custo.

A tendência observada na literatura é considerar a procrastinação como um fenômeno disfuncional, incluindo componentes relativos a essa disfuncionalidade na própria definição do conceito. Nessa perspectiva, a procrastinação fica caracterizada por elementos como aversão à tarefa, atraso da tarefa, baixa autoeficácia, impulsividade, distração, autocontrole

reduzido, falta de informação e de organização (Akerlof, 1991; Ferrari, Johnson, & McCown, 1995; Hamasaki, & Kerbauy, 2001; Milgram, Sroloff, & Rosenbaum, 1988; Steel, 2007). Além disso, a procrastinação surge associada a estresse, déficit de atenção, depressão, ansiedade extrema e desorganização mental (Silva & Yu, 2009).

Quando um indivíduo procrastina, ele não necessariamente compreende com clareza os motivos que o levam a agir desse modo. Entretanto, o procrastinador sabe que sua atitude possui mais chances de piorar a situação do que de melhorá-la (Steel, 2007). Portanto, o procrastinador adia a execução de uma tarefa que ele pretendia realizar mesmo quando ele tem a percepção de que isso pode lhe prejudicar. Esse adiamento é considerado um processo voluntário, ou seja, não existem condições alheias ao indivíduo que o forcem a procrastinar (Klingsieck, 2013; Steel, 2007). Assim sendo, a procrastinação não é um comportamento imposto a alguém. O sujeito opta por procrastinar ainda que essa decisão possa ser impulsiva e/ou irracional.

Utilizando uma estratégia de não fazer referência a possíveis consequências negativas ou positivas da procrastinação, Klingsieck, Grund, Schmid e Fries (2013) solicitaram aos estudantes que contassem um episódio relacionado à procrastinação. De fato, alguns estudantes comentaram sobre consequências que eles consideraram positivas tais como impressionar seus pares por terem concluído a tarefa a tempo mesmo procrastinando-a.

No entanto, esse estudo qualitativo não avaliou os participantes, previamente, para saber se eles seriam mesmo procrastinadores e, se fossem, se seriam crônicos ou eventuais. Portanto, não se sabe a que população tais resultados poderiam ser atribuídos. Entretanto, é interessante notar que nem todos estudantes associaram um episódio de procrastinação a um momento em que foram prejudicados por agirem de tal maneira. Isso sugere que, ainda que possa ser disfuncional, a procrastinação apresenta consequências positivas que talvez também possam impactar sob a manutenção de tal comportamento.

Nessa perspectiva, existiriam dois tipos de procrastinadores: os passivos e os ativos. Os passivos seriam aqueles procrastinadores tradicionais que não realizam suas tarefas por ficarem indecisos quanto ao modo de agir sobre a realidade, ou por não apresentarem motivação suficiente para a realização da tarefa, deixando de executá-la dentro do prazo determinado (Gouveia, Pessoa, Coutinho, Barros & Fonseca, 2014). Já os procrastinadores ativos seriam aqueles que preferem trabalhar sob pressão, tomando suas próprias decisões, controlando o seu tempo e a sua autoeficácia para melhor realizar a tarefa pretendida (Gouveia et al., 2014).

Em uma pesquisa feita com estudantes universitários no Canadá, oriundos de diferentes culturas, Chu e Choi (2005) mapearam uma estrutura multidimensional de quatro fatores que fundamenta a medida de procrastinação ativa: preferência por pressão (reflete a motivação pela necessidade intrínseca de se lidar com desafios), decisão intencional (reflete a alteração de uma atividade para outra sem muito planejamento ou organização do tempo), habilidade em cumprir prazos (reflete a capacidade de estipular corretamente um tempo mínimo necessário para se concluir uma tarefa e a utilização de estratégias de enfrentamento sob estresse para atingir o sucesso) e satisfação com os resultados (reflete a motivação para se realizar a tarefa sob pressão de executá-la em tempo hábil para atingir um resultado satisfatório através da utilização eficaz do tempo).

Porém, é frequente a manifestação de insatisfação (Schouwenburg, 2004) e desconforto emocional relacionados a esse tipo de comportamento (Ferrari, 1994; Solomon & Rothblum, 1984). Isso indica que, possivelmente, apesar de o indivíduo agir seguindo sua vontade naquele instante, ele se arrepende posteriormente. Logo, pode-se concluir que uma postura cautelosa deve ser adotada nessa análise, já que ainda urge um aprofundamento das pesquisas sobre as diversas consequências da procrastinação.

A procrastinação pode ocorrer em diversos domínios da vida tais como acadêmico, pessoal, social, financeiro e de saúde. Mais especificamente, existem evidências de que a procrastinação é domínio-específica, conforme indica o estudo com universitários feito por Klingsieck (2013). Isso significa que a procrastinação pode ocorrer de formas e em intensidades diferentes em cada domínio da vida de uma pessoa. No entanto, essa relação não parece ser muito forte, o que gera uma abertura para se pensar que a procrastinação pode ser uma tendência de comportamento mais geral ou transversal a diferentes domínios de vida.

Por conseguinte, já que a procrastinação parece ser domínio-específica, a pesquisa sobre as consequências da procrastinação deve ser amparada por instrumentos que permitam a avaliação dos impactos desse comportamento em cada um dos domínios da vida de forma separada. No entanto, não se pode desprezar a possibilidade de haver interações entre tais consequências. Logo, também se torna interessante a construção de instrumentos capazes de avaliar os impactos do comportamento procrastinatório de um modo mais abrangente, englobando diferentes domínios de vida.

A literatura apresenta a descrição de consequências negativas da procrastinação acadêmica, mas há um número menor de estudos que tratam da ocorrência simultânea de múltiplas consequências na vida do estudante universitário. Ainda, também são raros os

estudos que tratam de uma possível interação entre essas consequências negativas e os efeitos decorrentes dessa interação para o indivíduo, para as pessoas com quem convive e para o sistema educacional em que se encontra.

Diante de um cenário nacional de poucas pesquisas sobre a procrastinação, a escassez de instrumentos relativos à procrastinação dificulta a expansão dos estudos nesse campo. Portanto, para contribuir com o avanço das pesquisas sobre o tema, o objetivo central desse trabalho foi construir uma escala que avalie a percepção das consequências negativas de tal comportamento.

CAPÍTULO II

Artigo I

Consequências Negativas da Procrastinação Acadêmica: Construção de um Instrumento

Gabriela Ballardin Geara

Marco Antônio Pereira Teixeira

Resumo

A procrastinação acadêmica é uma forma de adiamento da realização de tarefas acadêmicas considerada uma falha no processo de autorregulação do estudante universitário. O objetivo deste estudo foi construir um instrumento para avaliar a percepção de universitários sobre diversos aspectos da procrastinação acadêmica: impacto geral na vida, consequências negativas (acadêmicas, físicas e psicológicas) e motivação para reduzi-la. Participaram 534 universitários que responderam ao instrumento através da internet. Análises de componentes principais e correlações com autorregulação da aprendizagem e desempenho acadêmico forneceram boas evidências de validade para o instrumento. A fidedignidade de suas subescalas, avaliada através da consistência interna, também mostrou-se adequada. Conclui-se que o instrumento pode ser usado em pesquisas e intervenções voltadas ao público universitário.

Palavras-chave: procrastinação; consequências; instrumento.

Negative Consequences of Academic Procrastination: Construction of an Instrument

Abstract

The academic procrastination is a way of postponing the fulfillment of academic tasks considered as a failure in the self-regulation process of the college student. This study aimed to construct an instrument to evaluate the perception of the college students about their academic procrastination regarding the overall impact of it, its frequency of occurrence, the frequency of its negative consequences (academic, physical and psychological) and their motivation to reduce it. The participants were 534 college students who answered the questionnaire by the internet. Evidences of validity for the instrument were given by principal component analysis and correlation tests with self-regulation of learning and academic performance. The reliability of its subscales assessed through internal consistency also proved to be adequate. It is concluded that the instrument can be useful in research and in interventions with college students.

Keywords: procrastination; consequences; instrument.

De modo geral, a procrastinação pode ser entendida 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). Essa definição foi elaborada por Klingsieck (2013) a partir de uma extensa revisão de literatura e meta-análise de 216 trabalhos feita por Steel (2007), em diversas fontes internacionais, avaliando-se todo o período de publicação que estava disponível em cada uma das bases de dados.

No contexto universitário, o comportamento de procrastinar tarefas acadêmicas costuma ser denominado de procrastinação acadêmica, sendo que sua taxa de ocorrência entre esses estudantes varia de 70% (Ferrari et al., 2005) a 95% (O'Brien, 2002). Além disso, entre 20% (Schouwenburg, 1995) e 50% dos universitários percebem que procrastinam suas tarefas acadêmicas de forma problemática (Solomon & Rothblum, 1984). Quando há uma manifestação sistemática e persistente, os comportamentos relacionados à procrastinação costumam ocorrer mais de uma vez na semana (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986), podendo durar mais de uma hora por dia (Klassen & Kuzucu, 2009).

A procrastinação, independente do âmbito ao qual esteja associada, tem sido considerada uma falha nos processos de autorregulação do comportamento. A autorregulação é o processo consciente e voluntário através do qual o indivíduo faz a gestão dos seus próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos de um modo cíclico e direcionado à realização de metas pessoais (Bandura, 1991; Zimmerman, 2008). Apesar dessa capacidade de autorregulação ser necessária em diversos aspectos da vida, pesquisas mostram que as pessoas têm apresentado problemas decorrentes de falhas nesse processo como, por exemplo, obesidade, endividamento excessivo e jogo patológico (Griffiths & Parke, 2002; Wadden, Brownell, & Foster, 2002). Entre as falhas comuns de autorregulação, encontra-se a procrastinação de diversos tipos de tarefas, cujo ponto central do fenômeno está na dificuldade de conectar intenção e ação (Steel, 2007). Isso implica dizer que o indivíduo que procrastina tem dificuldade de implementar aquilo que deseja ou planeja (Steel, 2007).

Na maioria dos estudos, é evidente o destaque ao desconforto emocional e/ou às psicopatologias possivelmente relacionadas à procrastinação acadêmica (Steel, 2007). Os próprios procrastinadores consideram esse seu comportamento como algo ruim, prejudicial e tolo (Steel, 2007), sendo que a maioria dos procrastinadores manifesta o desejo de mudar esse comportamento (Solomon & Rothblum, 1984). No entanto, essa modificação comportamental pode não ser algo simples, já que tal comportamento é afetado por aspectos pessoais,

comportamentais e ambientais, dependendo da interação entre o indivíduo, a tarefa e o contexto em que está inserido ao longo de sua vida (Schouwenburg, 2004; Wolters, 2003).

Os primeiros estudos sobre as consequências da procrastinação surgiram na década de 1980 (Steel, 2007). No entanto, o conhecimento acumulado sobre esse tema ainda é fragmentado e somente mais recentemente houve um aumento do número de estudos publicados sobre as consequências negativas da procrastinação (Klingsieck, 2013). A maioria dos estudos possui caráter exploratório, incluindo-se metodologias quantitativas e qualitativas (Grunschel et al., 2013; Hussain & Sultan, 2010; Stead, Shanahan, & Neufeld, 2010).

Em relação à procrastinação acadêmica, não há consenso entre os pesquisadores quanto a uma possível categorização de suas consequências negativas. No entanto, a maior parte dos estudos aprofunda a avaliação das consequências nos seguintes aspectos da vida dos universitários: acadêmico, físico e psicológico (Grunschel et al., 2013; Hussain & Sultan, 2010; Krause & Freund, 2014; Stead et al., 2010).

Como já indicado, a procrastinação acadêmica ainda é um tema pouco explorado no Brasil. Em 10 de fevereiro de 2016, com o descritor “procrastinação”, pesquisando-se todo o período disponível nas bases de dados *SciELO*, *LILACS*, *Biblioteca Virtual de Saúde*, *PePSIC*, *IndexPSI*, *MedLine*, *Banco de Teses da CAPES* e *Portal de Periódicos da CAPES*, foram localizados 15 diferentes estudos publicados em Português. Tais estudos abordavam a procrastinação em diferentes contextos a partir de perspectivas de áreas tais como Psicologia, Educação, Administração e Economia. Por outro lado, no *PsycInfo*, uma das bases de dados mais abrangentes da psicologia mundial, a busca feita com o descritor “*procrastination*” gera 937 resultados para todo período disponível para pesquisa – incluindo diversos instrumentos publicados sobre o tema em Inglês tais como *Procrastination Assessment Scale for Students* (Solomon & Rothblum, 1984), *Tuckman Procrastination Scale* (Tuckman, 1991) e *Pure Procrastination Scale* (Steel, 2010).

No Brasil, no que se refere à avaliação da procrastinação das mais diversas tarefas, localizou-se apenas a Escala de Procrastinação Ativa (Gouveia et al., 2014) que avalia características do comportamento de procrastinar (tais como decisão intencional, preferência por pressão, satisfação com os resultados e habilidade em cumprir prazos). Para avaliar a procrastinação de tarefas de estudo, localizou-se somente a Escala de Procrastinação Acadêmica (Sampaio, 2011) que avalia a procrastinação do estudo para provas e do estudo diário. Entretanto, esses instrumentos não avaliam a percepção do indivíduo sobre o desconforto que ele experimenta por agir dessa forma nem as possíveis consequências

negativas do seu comportamento procrastinatório – o que pode evidenciar uma lacuna para o desenvolvimento de pesquisas sobre esse tema.

Assim sendo, o objetivo desta pesquisa foi construir um instrumento que avalie a percepção de estudantes universitários sobre os seguintes aspectos relacionados a consequências da procrastinação acadêmica: nível de impacto geral da procrastinação acadêmica na vida dos universitários; frequência de possíveis consequências negativas da procrastinação acadêmica nos seguintes âmbitos da vida: acadêmico, físico e psicológico; nível de motivação para reduzir a frequência dos comportamentos relacionados à procrastinação acadêmica e para receber ajuda com relação a isso. Além disso, buscou-se obter evidências de validade para o instrumento desenvolvido através de procedimentos de análise de componentes principais e de correlações com desempenho acadêmico e autorregulação da aprendizagem dos universitários. A expectativa era observar correlações negativas entre essas duas últimas variáveis e a percepção de consequências negativas da procrastinação. A justificativa para essa expectativa é que indivíduos com melhor desempenho e com maior autorregulação da aprendizagem, ou seja, que conseguem administrar melhor seus esforços para aprender, devem procrastinar menos e com isso perceberem menos consequências negativas da procrastinação, especialmente as consequências de tipo acadêmico.

Método

Elaboração da versão inicial do instrumento

O instrumento em construção foi intitulado como Questionário de Procrastinação Acadêmica – Consequências Negativas (QPROAC-CN). Alguns de seus itens foram elaborados com inspiração em instrumentos tais como *Tuckman Procrastination Scale* (Tuckman, 1991), *Procrastination Assessment Scale for Students* (Solomon & Rothblum, 1984), *Pure Procrastination Scale* (Steel, 2010), Escala de Procrastinação Ativa (Gouveia et al., 2014) e Escala de Procrastinação Acadêmica (Sampaio, 2011).

A versão inicial do QPROAC-CN possuía 80 itens distribuídos em 4 escalas com numeração independente: Tarefas acadêmicas procrastinadas (5 itens), Impacto geral da procrastinação acadêmica (10 itens), Consequências negativas da procrastinação acadêmica (56 itens) e Mudança de comportamento (9 itens). Na escala sobre as consequências

negativas, 21 itens eram relativos às acadêmicas, 18 itens às físicas e 17 itens às psicológicas. Todos os itens foram submetidos à análise de nove juízes que fizeram sugestões de ajustes e avaliaram a pertinência dos mesmos como indicadores do conteúdo do instrumento utilizando critérios relativos à semântica e à repetição de ideias.

Participantes

Participaram desse estudo 534 estudantes de cursos de nível superior recrutados através da internet. Todos os participantes eram maiores de 18 anos, com média de idade de 24,92 anos (DP=7,05), sendo 373 mulheres (69,9%). Os cursos mais representados na amostra foram Administração (24,5%), Psicologia (19,0%) e Engenharia (8,9%). A distribuição conforme a etapa dos cursos foi variada: 1º/2º semestre (13,1%), 3º/4º (15,7%), 5º/6º (23,6%), 7º/8º (23,2%) e 9º a 12º (24,4%). Ainda, 67,4% dos participantes estudavam em uma instituição pública de ensino superior, 60,5% estavam fazendo um curso superior pela primeira vez e 42,1% exerciam trabalho remunerado regular (exceto bolsas e estágios). A amostra utilizada ($n=534$) foi composta pelos participantes que acessaram a pesquisa na internet e completaram o instrumento. O total de acessos registrado foi de 822, o que caracteriza uma taxa de abandono de 35%.

Instrumentos

Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem - Universidade (IPAA): trata-se de uma escala de autorrelato que procura avaliar processos da aprendizagem autorregulada de estudantes universitários que foi adaptada para o contexto brasileiro (Sampaio, 2011). Possui oito itens de modo que o índice total é obtido a partir da somatória de todos os itens divididos por oito. O alpha de Cronbach é de 0,75 (Sampaio, 2011).

Questionário de Procrastinação Acadêmica - Consequências Negativas (QPROAC-CN): trata-se do instrumento proposto por esse trabalho. A versão inicial do QPROAC-CN possuía 80 itens distribuídos em 4 escalas com numeração independente: Impacto geral da procrastinação acadêmica (10 itens), Tarefas acadêmicas procrastinadas (5 itens), Consequências negativas da procrastinação acadêmica (56 itens) e Mudança de comportamento (9 itens). Na escala sobre as Consequências Negativas, 21 itens eram relativos às consequências acadêmicas, 18 itens às físicas e 17 itens às psicológicas. A versão final do instrumento possui o total de 69 itens, divididos em seis escalas independentes. Oito itens avaliam os impactos gerais da procrastinação acadêmica. Cinco itens avaliam a frequência de

procrastinação de cinco tarefas acadêmicas. Sobre as consequências negativas, 18 itens são relativos às acadêmicas, 16 itens às físicas e 14 itens às psicológicas. A motivação para mudança de comportamento é avaliada por oito itens.

Questionário de Caracterização dos Participantes: foi utilizado um questionário para obtenção de informações demográficas e para caracterização da amostra. Este questionário incluiu uma questão final sobre a percepção dos participantes acerca dos impactos da procrastinação acadêmica antes e depois de participar da pesquisa (opções: “A procrastinação acadêmica tem mais impactos na minha vida do que eu imaginava”; “A procrastinação acadêmica não me traz tantos impactos como eu imaginava”; e “Eu já tinha uma boa noção da quantidade de impactos que a procrastinação acadêmica tem na minha vida”).

Procedimentos

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Parecer 89.727) e seguiu os padrões éticos de pesquisa (Resolução nº 016/2000). Os instrumentos foram disponibilizados na internet através do site *Survey Monkey* (www.surveymonkey.com). Os potenciais participantes foram contatados através de convite eletrônico enviado à rede de contatos dos pesquisadores e para coordenações de cursos superiores, as quais foram solicitadas a repassar o convite da pesquisa aos alunos. Além disso, solicitou-se que cada participante repassasse o convite para outros universitários. Antes de ter acesso aos instrumentos, uma página inicial informou os objetivos da pesquisa e exigiu a concordância com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para início da coleta de dados.

Análise dos dados

O principal recurso de análise utilizado foi a análise de componentes principais (ACP), cujo objetivo é reduzir um determinado número de itens a um menor número de variáveis (Damásio, 2012). Essa análise foi feita para verificar, de modo exploratório, a estrutura subjacente às escalas do QPROAC-CN. O número de componentes a reter em cada escala foi determinado por uma combinação de critérios, como eigenvalue maior do que 1, o método de análise paralela (Horn, 1965) e a interpretabilidade das dimensões. Para verificar-se a adequação da amostra para uso da ACP, utilizou-se o critério de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Para se estimar a confiabilidade dessa escala, escolheu-se o coeficiente alpha de Cronbach que é um indicador da consistência interna do instrumento. Correlações de Pearson foram

empregadas para verificar-se a relação entre as consequências negativas da procrastinação e as variáveis relativas ao processo de autorregulação da aprendizagem e ao desempenho acadêmico autorrelatado. Em função de o QPROAC-CN ser composto por seis escalas independentes, optou-se por realizar análises independentes de cada uma dessas escalas e de suas subescalas que também podem ser usadas isoladamente.

Resultados

A análise inicial da Escala de Impacto Geral, com 10 itens, indicou que os dados eram adequados para a ACP (KMO=0,86; teste de Bartlett com $p<0,001$), sendo considerados 534 casos válidos. Na análise inicial, foram identificados dois componentes com *eigenvalues* maiores do que 1, e a análise paralela também sugeriu a extração de dois componentes. No entanto, apenas dois itens (1 e 9) apresentaram cargas mais elevadas no segundo componente; em função disso, esses itens foram eliminados.

Uma nova ACP com os oito itens restantes mostrou-se adequada (KMO=0,87; teste de Bartlett com $p<0,001$), sendo identificados novamente dois componentes com *eigenvalue* maiores do que 1. No entanto, a análise paralela sugeriu a existência de apenas um componente mais relevante. Dada a ambiguidade deste resultado, procurou-se interpretar qual seria o possível sentido dos dois componentes identificados, sendo que não se obteve uma interpretação clara para os mesmos. Por isso, optou-se pela solução unidimensional para esta escala. O alpha de Cronbach observado para esta escala foi de 0,84. A Tabela 1 apresenta os itens e as cargas da Escala de Impacto Geral da Procrastinação Acadêmica.

Tabela 1

Cargas Padronizadas na ACP dos Itens da Escala de Impacto Geral

Item	Carga
2. Percebo que minha vida é bastante afetada por eu procrastinar minhas tarefas acadêmicas.	.80
3. Procrastinar minhas tarefas acadêmicas gera mais consequências negativas do que positivas para mim.	.65
4. Percebo as reais consequências de procrastinar somente depois de ter procrastinado minhas tarefas acadêmicas.	.59
5. As consequências negativas de eu procrastinar minhas tarefas acadêmicas estão ficando mais frequentes com o passar do tempo.	.77
6. Eu sinto uma sensação ruim por saber que procrastino minhas tarefas acadêmicas.	.78
7. Procrastinar a realização de minhas tarefas acadêmicas diminui minha qualidade de vida.	.78
8. Eu continuo procrastinando minhas tarefas acadêmicas mesmo quando tenho muitos prejuízos em função disso.	.76
10. As consequências negativas da procrastinação acadêmica na minha vida tem sido mais graves do que eu costumo admitir.	.70

Nota: apenas são exibidas as cargas superiores a 0,30.

Em relação à Escala de Consequências Acadêmicas, também constatou-se que houve adequação da amostra para uso da ACP (KMO=0,94; teste de Bartlett com $p<0,001$). Para essa análise, considerou-se o total de itens da escala (21 itens) e o seu respectivo número total de casos válidos (n=491). A primeira solução obtida indicou três componentes principais com *eigenvalues* maiores do que 1, enquanto a análise paralela indicou dois componentes mais relevantes. Os resultados mostraram ainda que os itens 11, 16 e 21 possuíam carga cruzada (ou seja, superior a 0,30 em mais de um componente) de magnitude próxima (com cargas variando entre 0,30 e 0,47), que foram então excluídos.

Em seguida, executou-se outra ACP, que revelou novamente três componentes principais com *eigenvalues* maiores do que 1 (KMO=0,92; teste de Bartlett com $p<0,001$). Porém a análise paralela sugeriu a extração de apenas dois componentes. Após uma análise semântica das soluções de três e dois componentes, optou-se pela solução de dois componentes (o primeiro explicando 50,8% da variância total e o segundo 12%). O primeiro componente, com 7 itens, foi denominado de resultados acadêmicos, enquanto o segundo, formado pelos 11 itens restantes, que avaliam aspectos qualitativos envolvidos na realização das tarefas acadêmicas, foi chamado de gestão das tarefas acadêmicas. Os itens de cada componente não obtiveram cargas maiores do que 0,30 no outro componente. O alpha de

Cronbach observado para as escalas derivadas destes componentes foi de 0,88 para resultados acadêmicos e de 0,91 para gestão das tarefas acadêmicas. A Tabela 2 apresenta os itens e as cargas da Escala de Consequências Acadêmicas.

Tabela 2

Cargas Padronizadas na ACP dos Itens da Escala de Consequências Acadêmicas

Item (por componente)	Componente	
	I	II
Procrastinar minhas tarefas acadêmicas faz com que...		
1. ... eu deixe de estudar o essencial de cada disciplina.		.56
2. ... eu estude somente o mínimo necessário para as provas.		.66
3. ... eu não realize as leituras necessárias a tempo.		.74
4. ... eu entregue meus trabalhos fora do prazo determinado.	.63	
5. ... eu não dê conta dos exercícios que são solicitados pelo professor.	.59	
6. ... eu tenha um rendimento ruim durante a primeira metade do semestre.	.66	
7. ... eu tenha notas abaixo da média dos meus colegas.	.76	
8. ... eu desista de algumas disciplinas durante seu andamento.	.90	
9. ... eu reprove em disciplinas.	.98	
10. ... eu atrase o andamento do meu curso por não dar conta das disciplinas.	.89	
12. ... eu obtenha um resultado de qualidade inferior a que poderia obter caso eu não procrastinasse.		.72
13. ... eu não consiga dar o meu melhor durante a realização dessas tarefas.		.79
14. ... eu tenha pressa no momento de realizar a tarefa.		.88
15. ... eu tenha mais dificuldade para aprender o conteúdo das disciplinas.	.32	.49
17.... eu tenha constantemente tarefas acadêmicas acumuladas.		.82
18. ... eu dedique muito tempo para dar conta de uma tarefa nos últimos instantes antes de se esgotar o prazo que devo cumprir (na véspera).		.87
19. ... eu faça a tarefa de um jeito menos cuidadoso.		.76
20. ... eu falte aula de uma disciplina para dar conta de outras tarefas acadêmicas.		.43

Nota: apenas são exibidas as cargas superiores a 0,30.

Na Escala de Consequências Físicas, constatou-se que houve adequação da amostra para uso da análise de componentes principais (KMO=0,90; teste de Bartlett com $p<0,001$). Para essa análise, considerou-se o total de itens da escala (18 itens) e o seu respectivo número total de casos válidos (n=534). Os três primeiros componentes principais apresentaram *eigenvalues* maiores do que 1; no entanto, a análise paralela indicou dois componentes para extração. Uma interpretação inicial das soluções com três e dois componentes sugeriu a

retenção de apenas dois componentes. Além disso, dois itens (3 e 17) apresentaram cargas cruzadas na solução de duas dimensões, tendo-se optado por retirá-los do conjunto. As análises foram então refeitas com 16 itens ($KMO=0,89$; teste de Bartlett com $p<0,001$). Os itens 9, 10, 11 e 18 tiveram cargas mais elevadas no primeiro componente, enquanto os demais itens carregaram mais fortemente no segundo componente. Dois itens ainda apresentaram cargas maiores do que 0,30 nos dois componentes; por isso, considerou-se como ponto de corte carga de 0,40 para definir em qual dimensão esses itens seriam considerados. Os dois componentes explicaram 62,8% da variação total (48,1% e 14,7%, respectivamente).

A análise do conteúdo semântico dos itens demonstrou que os quatro itens que formaram o primeiro componente estão vinculados ao uso de substâncias psicoativas (bebidas alcoólicas, fumo, uso de drogas ilícitas e medicamentos não-prescritos). Logo, esse componente foi denominado Uso de substâncias. Estas consequências, como se pode observar pelas médias da Tabela 3, seriam menos frequentes como decorrência da procrastinação acadêmica. Já o segundo componente foi denominado Redução do autocuidado, e agrupou itens relacionados ao tempo dedicado ao descanso e à atividade física, à qualidade da alimentação, aos cuidados pessoais e à saúde em geral. O alpha de Cronbach da subescala Uso de substância foi 0,72, e da subescala Redução do autocuidado foi 0,91. Na Tabela 3, são apresentados os itens, cargas, médias e desvios-padrão dessa escala.

Tabela 3

Cargas Padronizadas na ACP dos Itens da Escala de Consequências Físicas

Item	Componente	
	I	II
Procrastinar minhas tarefas acadêmicas faz com que...		
1. ... eu tenha problemas na minha saúde física.		.65
2. ... eu engorde (ganhe peso corporal).		.56
4. ... eu tenha mais chances de ficar doente em função do meu desgaste físico.		.72
5. ... eu não realize regularmente meus exames de acompanhamento médico.		.61
6. ... eu não durma todo o tempo que eu precisaria dormir.		.91
7. ... eu tenha prejuízo na qualidade do meu sono.		.93
8. ... eu reduza o tempo que eu teria para descansar durante o dia (exceto dormir).		.91
9. ... eu fume mais do que costumo fumar.	.86	
10. ... eu consuma bebidas alcoólicas além do que costumo beber.	.87	
11. ... eu use drogas ilícitas (inalantes, maconha, crack, cocaína, etc).	.94	
12. ... eu utilize em excesso alimentos estimulantes (café, chimarrão, chá preto,		.60

chocolate, etc).		
13. ... eu piore a qualidade da minha alimentação.		.78
14. ... minha vida sexual seja prejudicada.		
15. ... eu não consiga manter a prática de uma atividade física como eu gostaria.		.55
16. ... eu não realize adequadamente minhas atividades de higiene (como escovar os dentes e tomar banho).		.79
18. ... eu tome medicamentos que não me foram prescritos.	.57	.38

Nota: apenas são exibidas as cargas superiores a 0,30.

Na Escala de Consequências Psicológicas, constatou-se que a amostra atendia as exigências para uso da análise de componentes principais (KMO=0,96; teste de Bartlett com $p<0,001$). Para essa análise, considerou-se o total de itens da escala (17 itens) e o seu respectivo número total de casos válidos ($n=534$). A primeira solução obtida indicou dois componentes principais com *eigenvalues* maiores do que 1, enquanto a análise paralela indicou apenas um componente. Os itens 6, 12 e 16 foram excluídos, pois apresentaram carga cruzada de magnitude próxima (cargas variando entre 0,34 e 0,52). Excluindo-se esses três itens, a amostra manteve-se adequada para uso da ACP (KMO=0,95; teste de Bartlett com $p<0,001$).

Logo após, executou-se outra ACP que, novamente, extraiu dois componentes principais com *eigenvalues* maiores do que 1. No entanto, a análise paralela continuou sugerindo apenas um fator. Após uma análise semântica das duas últimas soluções, optou-se pela solução de dois componentes (o primeiro explicando 62,0% da variância total e o segundo 8,1%). Os itens de número 1 ao 9 exceto o item 6 formaram o primeiro componente, denominado Esgotamento Psicológico. O segundo componente foi formado pelos outros cinco itens e trata do quanto o universitário fica com sentimentos ruins a respeito de si mesmo, tais como irritação e vergonha em função de não dar conta da realização de suas tarefas acadêmicas. Esse componente foi denominado como Desapreço Pessoal. Os itens de cada componente não obtiveram cargas maiores do que 0,30 no outro componente. O alpha de Cronbach obtido para as escalas derivadas destes componentes foi de 0,92 para esgotamento psicológico e de 0,94 para desapreço pessoal – indicando boa consistência interna. Na Tabela 4, são apresentados os itens e as cargas da Escala de Consequências Psicológicas.

Tabela 4

Cargas Padronizadas na ACP dos Itens da Escala de Consequências Psicológicas

Item (por componente principal)	Componente	
	I	II
Procrastinar minhas tarefas acadêmicas faz com que...		
1. ... eu me sinta emocionalmente esgotado(a).	.79	
2. ... eu fique agitado(a).	.89	
3. ... eu fique menos concentrado(a) e atento(a).	.90	
4. ... eu fique mais ansioso(a) em situações de avaliação.	.76	
5. ... eu fique sem a energia necessária para realizar minhas tarefas acadêmicas.	.79	
7. ... eu perca meu interesse pelo curso em que estou matriculado(a).	.62	
8. ... eu fique nervoso(a) com tarefas simples que preciso realizar.	.82	
9. ... eu me sinta sobrecarregado(a) por ter acumulado muitas tarefas.	.67	
10. ... eu sinta vergonha de mim mesmo(a) por procrastinar.		.93
11. ... eu me irrite comigo por agir assim.		.81
13. ... eu fique preocupado(a) com o que as pessoas pensam do meu comportamento.		.84
14. ... eu sinta culpa por fazer isso com tarefas importantes para mim.		.92
15. ... eu fique decepcionado(a) comigo.		.93
17. ... eu fique frustrado(a) por não conseguir atingir outros objetivos de vida que dependem da realização de minhas tarefas acadêmicas.		.61

Nota: apenas são exibidas as cargas superiores a 0,30.

Na escala sobre Mudança de Comportamento, verificou-se que a amostra era adequada para uso da análise de componentes principais (KMO=0,84; teste de Bartlett com $p<0,001$). Para essa análise, considerou-se o total de itens da escala (9 itens) e o seu respectivo número total de casos válidos ($n=522$). Na primeira análise, foram identificados dois componentes com *eigenvalues* maiores do que 1, e a análise paralela também sugeriu a extração de dois componentes. O item 3 foi eliminado por apresentar baixa carga e ambiguidade no que se refere à interpretação dos resultados.

A partir disso, executou-se outra ACP que extraiu dois componentes principais com *eigenvalues* maiores do que 1 (KMO=0,86; teste de Bartlett com $p<0,001$). A análise paralela também sugeriu a existência de dois componentes principais. O primeiro deles é formado pelos itens 1, 2, 4 e 5 e foi denominado como Necessidade de Mudança. Este componente está relacionado à percepção de que há necessidade e/ou intenção de se reduzir a frequência com que as tarefas acadêmicas são procrastinadas. O segundo componente é formado pelos itens 6, 7, 8 e 9 e trata do interesse do universitário em receber ajuda para procrastinar menos (foi

denominado Interesse em ser Ajudado). Esses dois componentes explicam 82,2% da variância total (o primeiro 64,4% e o segundo 17,8%). Os itens de cada componente não obtiveram cargas maiores do que 0,30 no outro componente. O alpha de Cronbach para a escala de Necessidade de Mudança foi de 0,87, e para a de Interesse em ser Ajudado foi de 0,92. Na Tabela 5, são apresentados os itens e as cargas da Escala de Mudança de Comportamento.

Tabela 5

Cargas Padronizadas na ACP dos Itens da Escala de Mudança de Comportamento

Item	Componente	
	I	II
1. Percebo que reduzir a frequência com que eu procrastino minhas tarefas acadêmicas seria algo bom para mim.	.86	
2. Eu deveria reduzir urgentemente a frequência com que procrastino minhas tarefas acadêmicas.	.75	
4. Tenho pensado no que posso fazer para diminuir o número de vezes que eu procrastino minhas tarefas acadêmicas.	.84	
5. Estou disposto a me esforçar para reduzir a frequência com que procrastino minhas tarefas acadêmicas.	.89	
6. Gostaria de ter ajuda de alguma pessoa para superar a tendência de procrastinar minhas tarefas acadêmicas.		.78
7. Tenho interesse de ser acompanhado por algum profissional para que eu procrastine menos minhas tarefas acadêmicas.		.95
8. Tenho vontade de fazer um tratamento psicológico individual para diminuir meu sofrimento relacionado à procrastinação acadêmica.		.94
9. Participaria de uma intervenção psicológica em grupo para diminuir a procrastinação de minhas tarefas acadêmicas.		.86

Nota: apenas são exibidas as cargas superiores a 0,30.

Evidências complementares de validade foram obtidas correlacionando-se o desempenho acadêmico autorrelatado e a autorregulação da aprendizagem com as escalas de consequências acadêmicas, psicológicas e físicas (subescalas de uma mesma escala foram combinadas para estas análises). O desempenho acadêmico autorrelatado apresentou correlação negativa com a escala de consequências acadêmicas ($r = -0,52$; $p < 0,001$), psicológicas ($r = -0,16$; $p < 0,001$) e físicas ($r = -0,11$; $p = 0,010$). Já a autorregulação da aprendizagem correlacionou-se negativamente com o escore de consequências acadêmicas (r

= -0,30; $p < 0,001$), mas não com as consequências psicológicas ($r = -0,08$; $p = 0,084$) e físicas ($r = -0,03$; $p = 0,488$).

Quando solicitados a comparar sua percepção sobre os efeitos da procrastinação acadêmica em suas vidas, antes e depois de participarem da pesquisa, cerca de 65% dos participantes afirmaram que já tinham uma boa noção da quantidade de impactos que a procrastinação acadêmica traz para a vida. Porém, 27,3% dos universitários informaram que a procrastinação acadêmica tem mais impactos na vida deles do que eles imaginavam antes de responder ao questionário, e 7,5% dos participantes consideraram que a procrastinação acadêmica não possui tantos impactos como eles imaginavam antes de preencher o instrumento.

Discussão

Este estudo buscou construir um instrumento para avaliar a percepção de estudantes universitários em relação às tarefas acadêmicas que eles procrastinam, o impacto geral da procrastinação acadêmica e suas consequências negativas em termos acadêmicos, físicos e psicológicos. Ademais, o instrumento busca avaliar a motivação para reduzir a procrastinação acadêmica e receber ajuda. Além disso, foram obtidas evidências de validade do instrumento através de procedimentos de análise de componentes principais e de correlações com autorregulação da aprendizagem e desempenho acadêmico dos universitários que, de um modo geral, indicaram que a versão final do instrumento possui características psicométricas adequadas.

Há evidências de que, no contexto brasileiro, aproximadamente quatro em cada cinco universitários procrastinam suas tarefas acadêmicas (Geara, 2012), e mais da metade deles fazem isso ao menos uma vez por semana (Sampaio, 2011). Para se evitar a procrastinação, é fundamental que os indivíduos possam avaliar as possíveis consequências de seus atos, uma vez que essa análise costuma ter impacto na probabilidade de ocorrência de um determinado comportamento. Nesse sentido, os procrastinadores tendem a apresentar dificuldades de avaliar, antecipadamente, as possíveis consequências que escolhas feitas no momento presente podem ter na realização de objetivos em um momento mais remoto (DeWitte & Schouwenberg, 2002). Além disso, a dificuldade de reconhecer essas possíveis consequências negativas pode permanecer mesmo após a ocorrência desse comportamento, aumentando as chances de o indivíduo vir a procrastinar suas tarefas acadêmicas novamente.

Portanto, é fundamental que os indivíduos possam contar com ferramentas que facilitem essa reflexão. Instrumentos como o QPROAC-CN podem colaborar com a conscientização a respeito da variedade e da frequência de ocorrência de consequências negativas da procrastinação acadêmica. Considerando-se que 27,3% dos participantes afirmaram que a procrastinação acadêmica tem mais impactos na vida deles do que eles imaginavam antes de responder ao questionário, pode-se entender que o instrumento cumpre com sua função de facilitar a reflexão crítica dos estudantes. Além disso, o reconhecimento das consequências negativas da procrastinação acadêmica pode despertar no estudante a motivação para modificar seu comportamento através do desenvolvimento gradual de sua capacidade de avaliar mais criticamente os riscos da procrastinação acadêmica antes de seguir procrastinando.

Outro objetivo deste estudo foi obter evidências de validade para o instrumento desenvolvido através de correlações do desempenho acadêmico dos universitários e da autorregulação da aprendizagem com as consequências negativas da procrastinação acadêmica. Para o desempenho acadêmico observou-se, como esperado, relação negativa entre a percepção de consequências e desempenho, ou seja, quanto mais consequências negativas percebidas, pior o desempenho, sendo a relação mais forte observada para as consequências acadêmicas (para as consequências psicológicas e físicas a relação foi no sentido esperado, embora muito fraca).

Já a autorregulação da aprendizagem apresentou correlação significativa e negativa apenas com as consequências acadêmicas. A relação mais forte das consequências negativas acadêmicas tanto com o desempenho quanto com a autorregulação era esperada, uma vez que são variáveis mais diretamente ligadas ao âmbito das tarefas e resultados acadêmicos. A ausência de correlação da autorregulação com as consequências psicológicas e físicas necessita ser melhor explorada em estudos futuros. É possível que pessoas com maior autorregulação sejam também mais preocupadas com o desempenho acadêmico e com isso desgastem-se mais física e psicologicamente para obterem os resultados desejados quando procrastinam.

Dada a relevância de se avaliar as consequências negativas da procrastinação acadêmica, sugere-se o uso do QPROAC-CN de duas maneiras: (a) para fins de pesquisa, na medida em que avalia a magnitude do fenômeno, permitindo relacioná-lo com medidas de outros construtos; (b) para fins clínicos ou educacionais, aproveitando-se mais o conteúdo de seus itens (aspecto qualitativo) em processos de avaliação da procrastinação acadêmica e de

intervenção também. Dessa maneira, o instrumento poderá servir como ferramenta para se avançar na construção do conhecimento sobre o tema em diversos contextos.

Uma limitação deste estudo deve ser assinalada, que é a natureza da amostra que foi não probabilística e o fato de ter incluído, majoritariamente, estudantes de um único estado da federação. Logo, sugere-se que outras pesquisas sejam realizadas ampliando-se o perfil das amostras (diferentes cursos, regiões do país e características sociodemográficas) antes que tais achados sejam generalizados para o restante do país. Não obstante, ressalta-se que a quantidade de participantes foi adequada para realizar as análises estatísticas empregadas, o que faz pensar que os resultados obtidos possam ser replicados em outras amostras.

Entre as possibilidades futuras de pesquisa, sugere-se a avaliação de possíveis interações entre as consequências da procrastinação acadêmica e seus impactos sobre a motivação dos indivíduos para modificar seu comportamento. Além disso, possíveis distinções de tipos de procrastinadores com base nas consequências mais comuns que eles experimentam podem ser úteis para a elaboração de programas de prevenção e de intervenção nesse âmbito.

Considerações finais

Considerando-se os resultados apresentados anteriormente, verifica-se que o QPROAC-CN possui evidências de validade de construto (obtidas através da análise de componentes principais) e de precisão (obtidas através da avaliação da consistência interna pelo alfa de Cronbach). Assim, fica justificado o seu emprego, no contexto brasileiro, para medição das consequências negativas da procrastinação acadêmica dos universitários.

Referências

- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In Dienstbier, R.A. (Ed.) *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, University of Nebraska Press, 38, 69-164.
- Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of Social Psychology, 149*, 195-211. doi: 10.3200/SOCP.149.2.195-212

- Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology, 145*, 245-264. doi: 10.3200/SOCP.145.3.245-264
- Conselho Federal de Psicologia. (2000). *Resolução CFP nº. 016/2000*. Disponível em: <http://www.bioetica.ufrgs.br/res16cfp.htm>
- Corkin, D. M., Yu, S. L., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences, 21*, 602-606. doi:10.1016/j.lindif.2011.07.005
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica, 11*(2), 213-228.
- DeWitte, S., & Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptations and incentives: the struggle between the present and the future in procrastination and the punctual. *European Journal of Personality, 16*, 469-489. doi: 10.1002/per.461
- Ferrari, J., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology, 7*(1), 1-6.
- Gallagher, R. P., Golin, A., & Kelleher, K. (1992). The personal, career and learning skills needs of college students. *Journal of College Students Development, 33*(4), 301-310.
- Geara, G. B. (2012). Procrastinação acadêmica em estudantes universitários: construção de um instrumento e evidências de validade. Trabalho de conclusão submetido ao Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título bacharel em Psicologia. Porto Alegre, 01-50.
- Gouveia, V. V., Pessoa, V. S., Coutinho, M. L., Barros, I. C. S., Fonseca, A. A. (2014). Escala de procrastinação ativa: Evidências de validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF, 19*, 345-354. doi: 10.1590/1413-82712014019002008
- Griffiths, M. D., & Parke, J. (2002). The social impact of Internet gambling. *Social Science Computer Review, 20*, 312-320. doi:10.1177/089443930202000308
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education, 28*(3), 841-861. doi: 10.1007/s10212-012-0143-4
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika, 30*(2), 179-185.

- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.385
- Hutcheson, G. D. & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. London: Sage Publications.
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81. doi:10.1080/01443410802478622
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24–34. doi: 10.1027/1016-9040/a000138
- Krause, K., & Freund, A. M. (2014). Delay or procrastination: A comparison of self-report and behavioral measures of procrastination and their impact on affective well-being. *Personality and Individual Differences*, 67, 75–80. doi: 10.1016/j.paid.2014.01.050
- Morin, E. (2003). Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya. 8ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO.
- O'Brien, W. K. (2002). Applying the transtheoretical model to academic procrastination. Unpublished doctoral dissertation. University of Houston.
- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 239-254.
- Rothblum, E., Solomon, L., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. *Journal of Counselling Psychology*, 33, 387-394. doi: 10.1037/0022-0167.33.4.387
- Sampaio, R. K. N. (2011). Procrastinação acadêmica e a autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários. Dissertação de Mestrado. Campinas, 1-134.
- Schouwenburg, H. (1995). Academic Procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. Ferrari, J. Johnson, & W. McCown. *Procrastination and task avoidance: Theory, research and practice*, 71-95, New York: Plenum Press.
- Schouwenburg, H. (2004). Trait procrastination in academic settings: An overview of students who engage in task delays. In H. Schouwenburg, C. Lay, T. Pylchyl, & J. Ferrari, (Eds), *Counselling the procrastinator in academic settings*. Washington: American Psychological Association, 3-18.

- Solomon, L.; & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioural correlates. *Journal of Counselling Psychology*, 31(4), 503- 509. doi: 10.1037/0022-0167.31.4.503
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. W. J. (2010). “I’ll go to therapy, eventually”’: Procrastination, stress, and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49, 175-180. doi:10.1016/j.paid.2010.03.028.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences*, 48, 926-934. doi:10.1016/j.paid.2010.02.025
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480. doi: 10.1177/0013164491512022
- Wadden, T. A., Brownell, K. D., & Foster, G. D. (2002). Obesity: Responding to the global epidemic. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 510-525. doi:10.1037/0022-006X.70.3.510
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187. doi:10.1037/0022-0663.95.1.179
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909

CAPÍTULO III

Artigo II

Consequências Negativas da Procrastinação Acadêmica: Possíveis Diferenças entre Homens e Mulheres

Gabriela Ballardin Geara
Marco Antônio Pereira Teixeira

Resumo

A procrastinação acadêmica refere-se ao adiamento não estratégico da realização de tarefas acadêmicas. Tal comportamento pode acarretar diferentes consequências negativas para a vida dos estudantes universitários no âmbito acadêmico, físico e psicológico. Este trabalho busca investigar possíveis diferenças de percepção entre universitários e universitárias sobre sua procrastinação acadêmica em relação ao impacto geral dela na vida, sua motivação para reduzi-la, seu interesse em receber ajuda e a frequência de suas consequências negativas (acadêmicas, físicas e psicológicas). Participaram 534 universitários. Foram utilizados testes de comparação de médias cujos resultados indicaram que homens e mulheres tendem a ter um padrão diferente no que se refere às consequências negativas da procrastinação acadêmica e à motivação para mudar de comportamento. Os achados são discutidos com base na literatura nacional e internacional. Por fim, são dadas sugestões para futuros estudos.

Palavras-chave: procrastinação, consequências, sexo

Negative Consequences of Academic Procrastination:
Possible Differences between Men and Women

Abstract

Academic procrastination refers to the non-strategic postponement of academic tasks. Such behavior can have various negative consequences for the lives of college students in the academic, physical and psychological level. This paper investigates possible differences in the perceptions of male and female college students about their academic procrastination regarding the overall impact of it, their motivation to reduce it, their interest in receiving help to do it and the frequency of negative consequences (academic, physical and psychological). The participants were 534 college students. Tests to compare the means of each group were conducted and the results indicated that men and women tend to have different patterns with regard to the negative consequences of academic procrastination and motivation to change this behavior. These findings are discussed based on the national and international literature. Finally, suggestions are given for future studies.

Keywords: procrastination, consequences, sex

A procrastinação acadêmica refere-se ao protelamento da realização de tarefas acadêmicas tais como ler, estudar para provas e fazer exercícios. O comportamento procrastinatório é entendido como o adiamento de tarefas relacionadas ao contexto acadêmico que não são realizadas dentro do período de tempo esperado ou que são deixadas para o último minuto (Schouwenburg, 1995; Wolters, 2003). Portanto, entende-se que a procrastinação é 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). Esse desconforto pode estar relacionado ao fato de que, usualmente, os procrastinadores realizam outras atividades menos prioritárias enquanto procrastinam aquilo que deveriam estar fazendo (Schouwenburg, 2004).

A procrastinação é um comportamento comum e não é difícil encontrar procrastinadores mais severos (Steel & Ferrari, 2013). De modo geral, sabe-se que os homens costumam procrastinar mais que as mulheres (Steel, 2007). Isso pode estar relacionado à tendência de apresentarem níveis de impulsividade mais altos (Strüber, Lück & Roth, 2008) e níveis de autocontrole mais baixos do que as mulheres (Higgins & Tewksbury, 2006) – ambos fatores chave na determinação da procrastinação. No entanto, apesar de significativa, a correlação entre procrastinação e sexo tende a ser fraca ($r = -.08$, $K=44$) (Gröpel & Steel, 2008; Steel, 2007).

Um recente estudo epidemiológico com mais de 16 mil participantes indicou que os procrastinadores tendem a apresentar o seguinte perfil: homens jovens urbanos que não estão estudando (Steel & Ferrari, 2013). Em específico, sobre a população universitária, sabe-se que a procrastinação acadêmica afeta ambos os sexos (Steel, 2007) e que o grau de procrastinação dos estudantes universitários tende a ser maior do que o do público em geral (Klingsieck, Grund, Schmid, & Fries, 2013; Steel, 2007).

Por um lado, há a tendência de os homens procrastinarem mais do que as mulheres as suas tarefas de modo geral (Steel & Ferrari, 2013). Por outro lado, em relação às tarefas da universidade, alguns estudos indicam que a procrastinação acadêmica possui níveis similares entre os sexos e que ela não se configura como uma característica mais típica dos homens ou das mulheres (Akinsola, Tella, & Tella, 2007; Beswick, Rothblum, & Mann, 1988; Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986, Solomon & Rothblum, 1984).

Entretanto, diferentemente dessas tendências, o estudo de Enumo e Kerbauy (1999) indicou que as mulheres tendem a procrastinar mais do que os homens – especialmente, as

estudantes. Analisando-se somente os estudantes, as tarefas acadêmicas (estudar para provas e fazer trabalhos) eram adiadas, principalmente, pelas mulheres e os compromissos afetivos pelos homens. Porém, entre os participantes que não eram estudantes, na faixa dos 20 aos 29 anos, os homens e as mulheres afirmaram que compromissos sociais (tais como fazer visitas ou ir à igreja) eram os mais adiados (Enumo & Kerbauy, 1999). Portanto, possíveis diferenças de sexo quanto à procrastinação de tarefas acadêmicas ainda não foram esclarecidas, uma vez que os estudos sobre esse tema são escassos, especialmente no Brasil, e possuem resultados conflitantes (Somers, 2008).

Os estudos sobre a procrastinação acadêmica iniciaram na década de 1980 (Corkin, Yu, & Lindt, 2011; Steel, 2010). Desde então, alguns pesquisadores ressaltam a necessidade de se avaliar as consequências da procrastinação acadêmica em diversos aspectos da vida em função do sexo dos procrastinadores (Haycock, McCarthy, & Skay, 1998; Rothblum et al., 1986). Um dos primeiros estudos sobre o tema revelou que mulheres podem sentir mais ansiedade do que os homens por terem procrastinado (Rothblum et al., 1986), ainda que as correlações de depressão e ansiedade com a procrastinação sejam positivas para ambos os sexos (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995). Mais recentemente, uma série de problemas está sendo associada à procrastinação acadêmica tais como problemas acadêmicos e de aprendizagem bem como problemas físicos e psicológicos (Ferrari & Pychyl, 2008; Simpson & Pychyl, 2009), reforçando seu caráter disfuncional (Klingsieck, 2013).

Entre as consequências acadêmicas, inclui-se um prejuízo significativo da aprendizagem e do desempenho dos estudantes universitários (Hussain & Sultan, 2010). A procrastinação pode estar relacionada inclusive com a descontinuação dos estudos (Hussain & Sultan, 2010). As consequências negativas da procrastinação acadêmica também podem afetar aspectos da saúde física. Os procrastinadores costumam possuir saúde pior que os não procrastinadores e exibem menos comportamentos saudáveis como bons hábitos alimentares, boa rotina de sono e exercícios físicos regulares (Adkins & Parker, 1996; Sirois, Melia-Gordon, & Pychyl, 2003). Além disso, os universitários percebem uma ligação direta entre seu hábito de procrastinar e maiores taxas de fumo, consumo de bebidas alcólicas, insônia, alterações no sistema digestório, resfriados e sintomas de gripe (Adkins & Parker, 1996; Grunschel, Patrzek, & Fries, 2013).

Consequências psicológicas tais como depressão, ansiedade e estresse podem surgir em função de um alto nível de procrastinação acadêmica, que acaba por incapacitar o estudante de se regular e de se organizar para atingir seus objetivos (Steel, 2007). Por poder

impactar tantos aspectos da vida e de forma tão intensa, a procrastinação pode ser entendida como uma ameaça ao bem-estar geral de alguns indivíduos.

Na literatura internacional, somente mais recentemente houve um aumento do número de estudos publicados sobre as consequências negativas da procrastinação (Klingsieck, 2013). Apesar desse aumento, os conhecimentos acumulados sobre esse tema ainda estão pouco conectados entre si (Klingsieck, 2013), uma vez que muitas pesquisas possuem caráter exploratório e têm utilizado métodos de pesquisa variados que podem influenciar os resultados obtidos (Grunschel et al., 2013; Hussain & Sultan, 2010; Stead, Shanahan, & Neufeld, 2010).

Diante de tantas possíveis consequências negativas da procrastinação acadêmica, a escassez de estudos brasileiros nessa área chama atenção. Em uma busca feita em 10 de fevereiro de 2016, pesquisando-se todo o período disponível em cada uma das bases de dados referidas, poucos estudos relativos à procrastinação foram encontrados. Nas bases SciELO, LILACS, Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), PePSIC, IndexPSI, MedLine, Banco de Teses da CAPES e Portal de Periódicos da CAPES, com o descritor “procrastinação”, foram localizados 15 diferentes estudos publicados em Português. Esses trabalhos utilizavam diferentes perspectivas da área da saúde, educação e economia. Porém, nenhum deles comparava homens e mulheres quanto às consequências negativas da procrastinação, motivação para reduzir esse comportamento ou interesse em receber ajuda para isso.

Assim, o objetivo deste estudo foi investigar se existiam diferenças entre os sexos em relação à percepção que possuem sobre os tipos de consequências negativas (acadêmicas, físicas e psicológicas) que experimentam em função de procrastinarem suas tarefas acadêmicas. Buscou-se também analisar se universitários e universitárias diferiam no que se refere à percepção do nível de impacto geral do comportamento procrastinatório acadêmico em suas vidas, nível de motivação para reduzir a frequência de procrastinação acadêmica e nível de interesse em receber ajuda para isso.

Método

Participantes

Participaram desse estudo 534 estudantes de cursos de nível superior. Todos participantes eram maiores de 18 anos com média de idade de 24,92 anos (DP=7,05), sendo 373 mulheres (69,9%). Os cursos mais representados na amostra foram

Administração (24,5%) e Psicologia (19,0%), seguidos pelos cursos de Engenharia (8,9%). A distribuição conforme a etapa dos cursos foi variada: 1º/2º semestre (13,1%), 3º/4º (15,7%), 5º/6º (23,6%), 7º/8º (23,2%) e 9º a 12º (24,4%). A amostra utilizada ($n=534$) foi composta pelos participantes que acessaram a pesquisa na internet e completaram o instrumento. O total de acessos registrado foi de 822, o que caracteriza uma taxa de abandono de 35%.

Instrumentos

Questionário de Procrastinação Acadêmica - Consequências Negativas (QPROAC-CN): O instrumento é composto por um conjunto de escalas que avaliam a percepção dos estudantes sobre diferentes aspectos relacionados a consequências negativas da procrastinação acadêmica. As escalas são: Impacto geral da procrastinação acadêmica na vida (alpha de Cronbach = 0,84); Consequências negativas acadêmicas (alpha = 0,93), dividida em Resultados acadêmicos (alpha = 0,88) e Gestão de tarefas acadêmicas (alpha = 0,91); Consequências negativas físicas (alpha = 0,90), dividida em Uso de substâncias (alpha = 0,72) e Redução do autocuidado (alpha = 0,91); Consequências negativas psicológicas (alpha = 0,95), dividida em Esgotamento psicológico (alpha = 0,92) e Desapreço pessoal (alpha = 0,94). O questionário inclui ainda uma medida de Motivação para a mudança (alpha = 0,89), dividida em Necessidade de mudança (alpha = 0,87) e Interesse em ser ajudado (alpha = 0,92).

Questionário de Caracterização dos Participantes: foi utilizado um questionário para obtenção de informações demográficas e para caracterização da amostra.

Procedimentos

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e seguiu os padrões éticos de pesquisa (Resolução nº 016/2000). Os instrumentos foram disponibilizados na internet através do site Survey Monkey (www.surveymonkey.com). Os potenciais participantes foram contatados através de convite eletrônico enviado, inicialmente, à rede de contatos dos pesquisadores. Também foram enviadas mensagens a coordenações de cursos superiores, as quais foram solicitadas a repassar o convite da pesquisa aos alunos. Foi solicitado que cada participante repassasse o convite para outros universitários. Antes de ter acesso aos instrumentos, uma página inicial informou os objetivos da pesquisa e solicitou a concordância com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Análise dos dados

Com o objetivo de explorar possíveis diferenças entre os sexos para cada uma das escalas do QPROAC-CN, foi utilizado o teste *t* de *Student* para amostras independentes e o indicador de tamanho de efeito *d* de Cohen.

Resultados

A Tabela 1 traz as médias na escala de consequências acadêmicas negativas de acordo com o sexo, assim como os resultados do teste *t*. Verifica-se que os homens obtiveram escores significativamente mais altos do que as mulheres nas subescalas Resultados, Gestão e também na escala total, embora o tamanho do efeito tenha sido pequeno nas três comparações.

Tabela 1

Comparação entre os Sexos na Escala de Consequências Acadêmicas Negativas da Procrastinação Acadêmica e suas Subescalas

Consequências acadêmicas negativas da procrastinação acadêmica	Sexo		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Feminino <i>M (DP)</i>	Masculino <i>M (DP)</i>			
Total	2,29 (0,80)	2,52 (0,81)	2,980	0,003	0,29
Resultados	1,72 (0,82)	1,98 (0,91)	3,340	0,001	0,31
Gestão	2,85 (0,93)	3,04 (0,88)	2,091	0,037	0,21

Em relação às consequências físicas negativas da procrastinação acadêmica, não houve uma diferença significativa de percepção entre os homens e as mulheres na escala total nem em suas subescalas (Uso de Substâncias e Autocuidado). Na Tabela 2, são apresentadas as médias na escala de consequências físicas negativas de acordo com o sexo, assim como os resultados do teste *t*.

Tabela 2

Comparação entre os Sexos na Escala de Consequências Físicas Negativas da Procrastinação Acadêmica e suas Subescalas

Consequências psicológicas negativas da procrastinação acadêmica	Sexo		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Feminino <i>M (DP)</i>	Masculino <i>M (DP)</i>			
Total	1,97 (0,66)	1,87 (0,70)	1,410	0,159	0,15
Uso de substâncias	1,32 (0,62)	1,31 (0,70)	0,105	0,916	0,02
Autocuidado	2,61 (0,94)	2,43 (0,96)	1,922	0,055	0,19

A Tabela 3 apresenta as médias na escala de consequências psicológicas negativas de acordo com o sexo, assim como os resultados do teste *t*. Verifica-se que as mulheres obtiveram escores significativamente mais altos do que os homens nas subescalas Esgotamento, Desapreço Pessoal e também na escala total, embora o tamanho do efeito tenha sido pequeno nas três comparações.

Tabela 3

Comparação entre os Sexos na Escala de Consequências Psicológicas Negativas da Procrastinação Acadêmica e suas Subescalas

Consequências psicológicas negativas da procrastinação acadêmica	Sexo		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Feminino <i>M (DP)</i>	Masculino <i>M (DP)</i>			
Total	3,12 (1,09)	2,83 (1,09)	2,804	0,005	0,27
Esgotamento	3,12 (1,04)	2,83 (1,06)	2,960	0,003	0,28
Desapreço Pessoal	3,12 (1,27)	2,83 (1,25)	2,380	0,018	0,23

Quanto à percepção do nível de impacto geral do comportamento procrastinatório acadêmico em suas vidas, não foi encontrada diferença significativa na comparação feita entre homens e mulheres. Na Tabela 4, são apresentadas as médias na escala de impacto geral de acordo com o sexo, além dos resultados do teste *t*.

Tabela 4

Comparação entre os Sexos na Escala de Impacto Geral da Procrastinação Acadêmica

Impacto Geral da procrastinação acadêmica	Sexo		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Feminino <i>M (DP)</i>	Masculino <i>M (DP)</i>			
Total	3,12 (0,96)	3,05 (0,92)	0,769	0,442	0,007

Em relação ao nível de motivação para reduzir a frequência de procrastinação acadêmica, as mulheres obtiveram escores significativamente mais altos do que os homens na escala total e na subescala Necessidade de Mudança. Porém, não foram observadas diferenças significativas entre os grupos na comparação dos escores da subescala de Interesse em receber ajuda. Na Tabela 5, são apresentadas as médias e os resultados do teste *t* relativos à escala de Mudança de Comportamento e suas subescalas.

Tabela 5

Comparação entre os Sexos na Escala de Mudança de Comportamento e suas Subescalas

Mudança de comportamento	Sexo		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	Feminino <i>M (DP)</i>	Masculino <i>M (DP)</i>			
Total	3,32 (1,09)	3,01 (1,10)	2,889	0,004	0,28
Necessidade de Mudança	3,86 (1,06)	3,48 (1,10)	2,960	0,001	0,36
Interesse em receber ajuda	2,77 (1,43)	2,55 (1,42)	2,380	0,105	0,15

Discussão

O objetivo central deste estudo foi investigar se homens e mulheres apresentariam diferenças no que diz respeito à percepção de consequências negativas (acadêmicas, físicas e psicológicas) decorrentes da procrastinação acadêmica. De um modo geral, verificou-se que os homens indicaram mais consequências do tipo acadêmico, enquanto as mulheres indicaram mais consequências de tipo psicológico. Foi também constatada uma diferença em relação à motivação para mudar o comportamento procrastinatório, sendo que as mulheres indicaram perceber uma maior necessidade de mudança. Sobre a necessidade de reduzir a procrastinação de tarefas acadêmicas, tanto homens quanto mulheres tiveram média superior a 3,5 em uma

escala que varia de 1 a 5 – o que indica que os universitários percebem, claramente, a necessidade que possuem de reduzir a procrastinação de suas tarefas.

Deve-se ressaltar, contudo, que as diferenças observadas, embora estatisticamente significativas, apresentaram tamanhos de efeito pequenos, conforme definição de Cohen (1988). Isso significa que, embora exista um viés de diferença em favor de um ou outro sexo, tais diferenças possivelmente têm pouca relevância prática.

Em muitas sociedades industrializadas, existe um número de pessoas sofrendo com problemas de saúde mental consideravelmente maior do que o número de pessoas que buscam ajuda em função disso (Stead et al., 2010). Se as pessoas adiam a busca por tratamento para seu sofrimento mental, é de se imaginar que adiem ainda mais a busca por um tratamento para o seu hábito de procrastinar. No entanto, a população universitária demonstra estar consciente da necessidade de reduzir a frequência de procrastinação, assim como parece possuir interesse em receber ajuda para isso. Porém, deve-se destacar que as pesquisas sobre possíveis tratamentos da procrastinação ainda são escassas (Stead et al., 2010), o que dificulta a oferta de intervenções sobre esse tema voltadas ao público universitário.

Em relação às consequências físicas, a percepção de homens e mulheres não diferiu significativamente. Isso pode ser reflexo do próprio processo de procrastinação, pois talvez uma das primeiras atitudes dos estudantes, independente do sexo, seja compensar o tempo que foi usado para procrastinar diminuindo o tempo para realizar as atividades relacionadas a sono, descanso, alimentação e higiene. Assim, no último momento, o (a) estudante conseguiria completar a tarefa acadêmica – o que seria um mecanismo igualmente usado entre os sexos.

Essa hipótese condiz com o resultado do estudo feito por Sampaio e Bariani (2011) com 173 estudantes de uma universidade do interior de São Paulo, pois os mesmos indicaram que, entre as atividades relacionadas a cuidados pessoais, as mais procrastinadas eram as de sono, higiene corporal e alimentação. Porém, somente as mulheres destacaram a procrastinação de atividades relacionadas a preocupações estéticas (Sampaio & Bariani, 2011). No entanto, essa diferença entre os sexos não foi observada nesse estudo, pois o instrumento não contemplou itens sobre esse tema.

Uma limitação importante desse estudo que precisa ser considerada refere-se à composição da amostra, em função existirem muitas alunas do curso de Psicologia e muitos alunos dos cursos de Engenharia – o que pode levar a uma confusão dos efeitos das variáveis sexo e tipo de curso. Ou seja, as diferenças observadas podem ser decorrentes também dos

diferentes contextos nos quais os homens e as mulheres da amostra estavam inseridos, e não apenas uma questão de gênero. Porém, cabe salientar que a maior concentração de homens nas áreas exatas e de mulheres nas áreas humanas e de saúde condiz com a distribuição observada nacionalmente segundo dados do Censo da Educação Superior (Ministério da Educação, 2013). Portanto, sugere-se que futuros estudos comparem homens e mulheres de um mesmo curso para depois comparar os resultados de diferentes cursos. Neste estudo, o tamanho da amostra não permitiu que os resultados de comparações desse tipo fossem confiáveis.

Com dados do censo da população dos Estados Unidos da América, Steel e Ferrari (2013) observaram que as mulheres eram cerca de 55% das pessoas com curso de graduação com idade na faixa etária dos 20 aos 30 anos. Por isso, esses autores defendem que pode existir uma relação causal nesse caso, já que homens costumam procrastinar mais e que os resultados acadêmicos podem ser afetados por falhas no processo de autorregulação dos indivíduos tais como a procrastinação. Isso implica dizer que a procrastinação poderia levar a um pior desempenho dos homens nos estudos em relação às mulheres, o que se refletiria na proporção mais baixa de homens no Ensino Superior (Steel & Ferrari, 2013).

Portanto, de modo geral, supõe-se que a tendência de procrastinar tarefas relacionadas ao estudo pode prejudicar o ingresso no Ensino Superior, já que cerca de oito em cada dez estudantes brasileiros costumam reconhecer que procrastinavam suas tarefas de estudo antes de entrarem no Ensino Superior (Sampaio & Bariani, 2011). Especialmente em relação aos homens, as consequências negativas da procrastinação podem ser um fator que contribui para que eles sejam minoria em relação às mulheres na taxa de matrícula (42,8%) e na taxa de conclusão (39,4%) de um curso de graduação (Ministério da Educação, 2013). Além disso, alguns estudos como o de Pereira, Zavala e Santos (2011) indicam que a maioria dos evadidos é de homens. Entre eles, muitos trabalham e possuem dificuldades de conciliar as atividades do trabalho e da universidade – o que pode ser uma falha no processo de autorregulação dos indivíduos tal como é a procrastinação.

Apesar de perceberem menos prejuízos acadêmicos em comparação com o sexo masculino, as mulheres tendem a perceber mais consequências psicológicas negativas do que os homens em função de procrastinarem, principalmente, no que se refere à sensação de esgotamento psicológico (nervosismo, agitação e falta de concentração). Esse resultado condiz com os resultados de Rothblum et al. (1986) e com a tendência geral de as mulheres serem mais ansiosas do que os homens na população jovem brasileira universitária (Calais,

Andrade, & Lipp, 2003). Talvez essa ansiedade, apesar de gerar certo desconforto subjetivo, impulse as mulheres a superar as dificuldades advindas da procrastinação acadêmica de forma a amenizar os prejuízos acadêmicos.

É possível se imaginar que a percepção de consequências das mulheres esteja mais voltada a questões internas – uma vez que seu perfil de queixa clínica costuma estar mais voltado a questões internalizantes. Por exemplo, estudos brasileiros têm evidenciado que há uma predominância de *stress* no sexo feminino em comparação com o masculino em diversas situações da vida (Calais, Andrade, & Lipp, 2003; Lipp, et al., 1996). Isso pode ocorrer em função de as mulheres, realmente, experimentarem níveis mais elevados de stress ou por elas expressarem mais seus sentimentos em comparação com os homens (Scott, 1992). Os homens, por sua vez, tendem a apresentar queixas clínicas mais relacionadas a sintomas externalizantes – o que condiz com um maior número de consequências acadêmicas negativas da procrastinação acadêmica (tais como desistência e reprovação em disciplinas).

Independentemente do tipo de consequência negativa predominante em homens e mulheres, a existência delas é evidente e a frequência com que ocorrem é bastante considerável, pois muitos estudantes relatam que se prejudicam em função desse comportamento em diversos âmbitos de suas vidas. Conforme Steel e Ferrari (2013), por estarem atentas à importância dessas consequências, diversas universidades investem em ações e serviços institucionais com o objetivo de reduzir a procrastinação entre seus estudantes. Afinal, além de os governos e as universidades possuírem interesse em reduzir as consequências negativas da procrastinação acadêmica, os estudantes também querem e precisam mudar esse seu comportamento.

Considerações finais

Os resultados deste estudo, especialmente as diferenças observadas entre homens e mulheres, podem servir como diretrizes para a construção de intervenções que visem à redução da procrastinação acadêmica. Além disso, a frequência de consequências negativas relatadas por ambos os grupos evidencia a necessidade e urgência de as universidades brasileiras investirem em pesquisas sobre o tema bem como implementarem programas de apoio aos estudantes. Assim, homens e mulheres poderão aproveitar melhor o Ensino Superior.

Referências

- Adkins, K. K. & Parker, W. (1996). Perfectionism and suicidal preoccupation. *Journal of Personality*, 64, 529-543. doi: 10.1111/j.1467-6494.1996.tb00520.x
- Akinsola, M. K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3, 363-370.
- Beswick, G., Rothblum, J. & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Calais, S. L., Andrade, L. M. B. D., & Lipp, M. E. N. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 16(2), 257-263. doi: 10.1590/S0102-79722003000200005
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Conceição, J. P. (2011). Personalidade e procrastinação em estudantes universitários. Dissertação de mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa: Portugal.
- Conselho Federal de Psicologia. (2000). *Resolução CFP nº. 016/2000*. Disponível em: <http://www.bioetica.ufrgs.br/res16cfp.htm>
- Corkin, D. M., Yu, S. L., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21, 602-606. doi:10.1016/j.lindif.2011.07.005
- Enumo, S. R. F., & Kerbauy, R. R. (1999). Procrastinação: Descrição de comportamentos de estudantes e transeuntes de uma capital brasileira. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1(2), 125-135.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance*. New York, N.Y.: Plenum Press.
- Ferrari, J., & Pychyl, T. (2008). *Procrastination: Current issues and new directions*, 15(5).
- Geara, G. B. (2016). Questionário de Procrastinação Acadêmica - Consequências Negativas: construção e evidências de validade. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

- Gröpel, P., & Steel, P. (2008). A mega-trial investigation of goal setting, interest enhancement, and energy on procrastination. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 406-411.
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841–861. doi: 10.1007/s10212-012-0143-4
- Haycock, L. A., McCarthy, P. & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76, 317-324.
- Higgins, G. E., & Tewkbury, R. (2006). Prison staff and work stress: The role of organizational and emotional influences. *American Journal of Criminal Justice*, 30, 247-266.
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.385
- Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychol Ver*, 17, 213-233. doi: 10.1007/s11065-007-9040-z.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24–34. doi: 10.1027/1016-9040/a000138
- Klingsieck, K. B., Grund, A., Schmid, S., Fries, S. (2013). Why students procrastinate: A qualitative approach. *Journal of College Student Development*, 54(4), 397-412. doi: 10.1353/csd.2013.0060
- Krause, K., & Freund, A. M. (2014). Delay or procrastination: A comparison of self-report and behavioral measures of procrastination and their impact on affective well-being. *Personality and Individual Differences*, 67, 75–80. doi: 10.1016/j.paid.2014.01.050
- Lipp, M. E. N., Pereira, I. C., Floksztrumpf, C., Muniz, F. & Ismael, S. C. (1996). Diferenças em nível de *stress* entre homens e mulheres na cidade de São Paulo. *Anais do I Simpósio sobre Stress e suas Implicações*. Campinas: 22.
- Ministério da Educação. (2013). Censo da Educação Superior 2013: Resumo técnico. Brasília: 1-80.
- Pereira, R. S., Zavala, A. A. Z., & Santos, A. C. (2011). Evasão na Universidade Federal do Mato Grosso. *Revista de Estudos Sociais*, 26(13), 74-86.

- Reyna, V. F. & Farley, F. (2006). Risk and rationality in adolescent decision making: Implications for theory, practice, and public policy. *Psychological Science in the Public Interest*, 7, 1-44.
- Rothblum, E., Solomon, L., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. *Journal of Counselling Psychology*, 33, 387-394. doi: 10.1037/0022-0167.33.4.387
- Sampaio, R. K. N., & Bariani, I. C. D. (2011). Procrastinação acadêmica: Um estudo exploratório. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(2), 242-263.
- Schouwenburg, H. (1995). Academic Procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. Ferrari, J. Johnson, & W. McCown. *Procrastination and task avoidance: Theory, research and practice*, 71-95, New York: Plenum Press.
- Schouwenburg, H. (2004). Trait procrastination in academic settings: An overview of students who engage in task delays. In H. Schouwenburg, C. Lay, T. Pylchyl, & J. Ferrari, (Eds), *Counselling the procrastinator in academic settings*. Washington: American Psychological Association, 3-18.
- Scott, N. A. (1992). Chief student affairs officers: Stressors and strategies. *Journal of College Student Development*, 33, 108-116.
- Simpson, W. K., & Pychyl, T. A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 906–911. doi:10.1016/j.paid.2009.07.013
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). “I’ll look after my health, later”: An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35, 1167-1184. doi:10.1016/S0191-8869(02)00326-4
- Solomon, L.; & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioural correlates. *Journal of Counselling Psychology*, 31(4), 503-509. doi: 10.1037/0022-0167.31.4.503
- Somers, P. (2008). Gênero e outras variáveis que influenciam na procrastinação acadêmica. *Educação*, 31(1), 54-60.
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. W. J. (2010). “I’ll go to therapy, eventually”: Procrastination, stress, and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49, 175–180. doi:10.1016/j.paid.2010.03.028.

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, *133*, 65-94. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences*, *48*, 926-934. doi:10.1016/j.paid.2010.02.025
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, *30*, 95-106. doi:10.1016/S0191-8869(00)00013-1
- Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, *27*(1), 51-58. doi: 10.1002/per.1851
- Strüber, D., Lück, M., & Roth, G. (2008). Sex, aggression and impulse control: An integrative account. *Neurocase: The Neural Basis of Cognition*, *14*(1), 93-121.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, *35*, 1401-1418. doi:10.1016/S0191-8869(02)00358-6
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 179–187. doi:10.1037/0022-0663.95.1.179

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO

A respeito da construção do QPROAC-CN, sabe-se que o estudo sobre sua estrutura é o início de uma sequência de estudos para que sua utilidade e sua qualidade sejam bem verificadas. Para isso, as escalas de autorrelato sobre procrastinação – a exemplo das que formam o QPROAC-CN - precisam ser avaliadas para se saber o quão bem elas refletem o comportamento do sujeito na prática. Apesar da importância de se comparar medidas autorrelatadas com dados obtidos de outra fonte, poucos estudos se propõem a isso ultimamente (Krause & Freund, 2014). Em futuros estudos, poderia-se comparar as consequências negativas da procrastinação acadêmica autorrelatadas através do QPROAC-CN com medidas fisiológicas ou de caráter comportamental que indiquem a ocorrência de tais consequências. Assim, obteriam-se evidências de validade para o QPROAC-CN com critérios externos.

Existem diversas formas de se fazer tais medições. Em alguns estudos (Moon, & Illingworth, 2005; Steel, Brothen, & Wambach, 2001), a medida comportamental da procrastinação acadêmica foi operacionalizada como a diferença entre a data em que um teste ficou disponível na internet e a data em que os estudantes o realizaram de fato. Além disso, os níveis do hormônio cortisol poderiam ser verificados para se comparar com os dados coletados com o QPROAC-CN a respeito de estresse e outras formas de esgotamento psicológico. Outro exemplo seria medir-se a quantidade de café consumida habitualmente e a quantidade de café consumida na véspera da entrega de um trabalho acadêmico quando o sujeito indicar que o consumo excessivo de café costuma ser uma consequência negativa do seu comportamento procrastinatório. Dessa forma, estes e outros estudos podem vir a somar evidências quanto à validade desse instrumento.

A versão inicial desse instrumento com 80 itens foi considerada por diversos participantes como longa e cansativa conforme comentários deixados ao final da pesquisa. Entre os desistentes, podem estar incluídos indivíduos com alto índice de procrastinação acadêmica que não se sustentaram motivados diante da grande quantidade de itens. Poder avaliar esses indivíduos é fundamental. Por isso, destaca-se a importância de o QPROAC-CN ser aprimorado, principalmente, no que se refere à redução do seu número de itens sem que se perca a qualidade e a especificidade da avaliação das consequências negativas da

procrastinação acadêmica. Além disso, outros instrumentos podem avaliar consequências negativas em outros âmbitos, tais como social, familiar e econômico.

No sentido contrário ao entendimento da maioria dos autores, alguns defendem que nem sempre a procrastinação é inadequada, prejudicial ou com consequências indesejáveis (Choi & Moran, 2009; Chu & Choi, 2005; Gouveia, Pessoa, Coutinho, Barros & Fonseca, 2014). Por exemplo, procrastinar uma tarefa até a sua data limite não impediria, obrigatoriamente, que ela fosse bem executada e trouxesse resultados positivos – o que despertaria no procrastinador sensações agradáveis de capacidade de realização e de autoeficácia sem lhe trazer outros prejuízos (Choi & Moran, 2009; Chu & Choi, 2005). No entanto, a maioria dos autores entende que a procrastinação é uma forma de adiamento não estratégica – o que a distanciaria de uma relação com o sucesso na realização de tarefas (Corkin, Yu, & Lindt, 2011; Klingsieck, 2013). Portanto, deve-se ter cautela na análise das consequências da procrastinação acadêmica em cada contexto, verificando-se suas possíveis consequências positivas a fim de que sejam esclarecidos os mecanismos que mantêm a ocorrência desse tipo de comportamento.

Outros estudos podem identificar o que os universitários fazem enquanto estão adiando a realização de uma tarefa acadêmica. Afinal, a atividade menos importante com a qual eles se envolvem pode estar relacionada às consequências negativas que eles observam como sendo advindas da procrastinação em si quando, na verdade, são consequências diretas daquilo que ficaram fazendo enquanto procrastinavam. É possível também que existam diferentes padrões de procrastinação entre os universitários quando eles precisam fazer uma tarefa sozinhos ou em grupo, o que deve ser investigado. Outra sugestão de estudo é averiguar em que medida a repetência em disciplinas da faculdade (entendida como um prejuízo da procrastinação acadêmica) poderia ser uma causa para a evasão do aluno desse curso ou até do Ensino Superior.

A procrastinação acadêmica ainda pode apresentar correlações com diversas variáveis acadêmicas e pessoais, tais como traços de personalidade e psicopatologias, que devem ser melhor investigadas. Esses resultados poderiam contribuir para o estabelecimento de normas de comparação entre sujeitos baseadas no escore deles em um ou mais instrumentos. Dessa forma, poderia-se verificar se há um ponto de corte relativo ao escore global de consequências negativas da procrastinação acadêmica a partir do qual a relação com as psicopatologias se tornaria mais clara. Talvez um determinado padrão de consequências negativas possa se correlacionar com ou ser um definidor de perfis de procrastinadores.

Outra relação a ser explorada em estudos futuros seria a de idade e procrastinação acadêmica. Sabe-se que, na medida em que as pessoas envelhecem, há a tendência de aumento nos níveis de conscienciosidade (Roberts, Walton & Viechtbauer, 2006) - fator esse de personalidade que costuma estar relacionado à procrastinação (de modo inverso). Esse fenômeno pode ser um reflexo do próprio desenvolvimento neurobiológico, uma vez que os jovens ainda não possuem o seu córtex pré-frontal totalmente maduro - o que compromete a capacidade de autocontrole dos mesmos (Jurado & Rosselli, 2007; Reyna & Farley, 2006). Portanto, cabe investigar se haveria uma relação negativa entre a procrastinação acadêmica e a idade em amostras brasileiras.

De modo geral, percebe-se que a compreensão das estratégias e falhas de autorregulação dos estudantes universitários formam um amplo e complexo campo de investigação, uma vez que diferentes cursos facilitam o desenvolvimento de diferentes estratégias de autorregulação acadêmica (Ribeiro & Silva, 2007). Além disso, a prevalência e a severidade da procrastinação acadêmica podem variar de estudo para estudo em função de opções teórico-metodológicas, de características do grupo de participantes e da atividade procrastinada (Steel, 2007). Por exemplo, sabe-se que muitos estudos sobre esse tema se concentram em avaliar estudantes universitários que estão no início do curso (Ribeiro & Silva, 2007; Sampaio & Bariani, 2011) - o que representa uma limitação para a generalização dos resultados obtidos para estudantes em outras etapas da formação.

Por fim, fica evidente que a procrastinação é um comportamento que necessita do desenvolvimento de intervenções preventivas e de tratamentos para procrastinadores mais graves. Afinal, trata-se de um comportamento de difícil controle, uma vez que ele não é planejado e nem estratégico, ocorrendo de forma desnecessária e irracional mesmo quando o indivíduo percebe que pode se prejudicar em função disso (Schouwenburg, 2004; Steel, 2007).

Para esse fim, as terapias cognitivo-comportamentais são, frequentemente, consideradas adequadas por trabalharem técnicas de definição de metas, de gerenciamento do tempo, entre outras (Steel, 2007). No entanto, as evidências de eficácia das mesmas ainda não estão claras (Pychyl & Flett, 2012). Alguns exemplos de intervenção são: promoção de bons hábitos (Steel, 2007), exposição gradual do indivíduo à atividade evitada (Brown, 1991), uso de reforçamento durante a realização da tarefa e não apenas na entrega de seu resultado, trabalho com crenças irracionais (Pychyl & Flett, 2012), crenças centrais e pensamentos automáticos negativos (Flett, Stainton, Hewitt, Sherry, & Lay, 2012).

Considerações Finais

O objetivo principal dos dois estudos apresentados era fornecer informações e desenvolver uma ferramenta que facilitasse a reflexão dos estudantes universitários a respeito da procrastinação de suas tarefas acadêmicas. As evidências encontradas apontam para a adequação do uso do instrumento e para a necessidade de se desenvolverem mais pesquisas e intervenções que possam auxiliar os estudantes a superarem sua tendência procrastinatória.

REFERÊNCIAS

- Akerlof, G. A. (1991). Procrastination and obedience. *American Economic Review*, 81(2), 1-19.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Beswick, G., & Mann, L. (1994). State orientation and procrastination. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 391-396). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber.
- Brown, R. T. (1991). Helping students confront and deal with stress and procrastination. *Journal of College Student Psychotherapy*, 6, 87-102.
- Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264. doi: 10.3200/SOCP.145.3.245-264
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17, 673-679. doi:10.1016/0191-8869(94)90140-6
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working better under pressure'. *European Journal of Personality*, 15, 391-406. doi: 10.1002/per.413
- Ferrari, J.R., Johnson, J.L., & McCown, W.G. (1995). Procrastination and task avoidance. New York, N.Y.: Plenum Press.
- Ferrari, J., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7(1), 1-6.
- Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P., Sherry, S., & Lay, C. (2012). Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 4, 223-236. doi: 10.1007/s10942-012-0150-z
- Gouveia, V. V., Pessoa, V. S., Coutinho, M. L., Barros, I. C. S., Fonseca, A. A. (2014). Escala de procrastinação ativa: evidências de validade fatorial e consistência interna. *Psico-USF*, 19, 345-354. doi: 10.1590/1413-82712014019002008

- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: an interview study. *European Journal of Psychology of Education, 28*(3), 841–861. doi: 10.1007/s10212-012-0143-4
- Hamasaki, E. I. M., & Kerbauy, R. R. (2001). Será o comportamento de procrastinar um problema de saúde? *Revista Brasileira de Terapia Congitivo-Comportamental, 3*, 35–40.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*, 167–178. doi:10.1016/j.paid.2006.11.017
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: the pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences, 40*, 1519–1530. doi:10.1016/j.paid.2005.11.023
- Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: A review. *Neuropsychology Review, 17*(3), 213–233.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist, 18*(1), 24–34. doi: 10.1027/1016-9040/a000138
- Klingsieck, K. B., Grund, A., Schmid, S., & Fries, S. (2013). Why students procrastinate: A qualitative approach. *Journal of College Student Development, 54*(4), 397–412. doi: 10.1353/csd.2013.0060
- Krause, K., & Freund, A. M. (2014). Delay or procrastination: A comparison of self-report and behavioral measures of procrastination and their impact on affective well-being. *Personality and Individual Differences, 67*, 75–80. doi: 10.1016/j.paid.2014.01.050
- Milgram, N., Sroloff, B., & Rosenbaum, M. (1988). The procrastination in everyday life. *Journal of Research in Personality, 22*, 197–212. doi:10.1016/0092-6566(88)90015-3
- Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences, 38*, 297–309. doi:10.1016/j.paid.2004.04.009
- Peverly, S. T., Brobst, K.E., Graham, M., & Shaw, R. (2003). College adults are not good at self-regulation: A study of the relationship of self-regulation, note taking, and test taking. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 335–346. doi:10.1037/0022-0663.95.2.335

- Pychyl, T. A., & Flett, G. L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 30*, 203-212. doi: 10.1007/s10942-012-0149-5
- Reyna, V. F., & Farley, F. (2006). Risk and rationality in adolescent decision making: Implications for theory, practice, and public policy. *Psychological Science in the Public Interest, 7*, 1-44.
- Ribeiro, I. S., & Silva, C. F. (2007). Auto-regulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23*(4), 443-448. doi: /10.1590/S0102-37722007000400010
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 132*, 3-27.
- Sampaio, R. K. N. (2011). Procrastinação acadêmica e a autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários. Dissertação de Mestrado. Campinas, 1-134.
- Schouwenburg, H. (2004). Trait procrastination in academic settings: An overview of students who engage in task delays. In H. Schouwenburg, C. Lay, T. Pylchyl, & J. Ferrari, (Eds), *Counselling the procrastinator in academic settings*. Washington: American Psychological Association, 3-18.
- Silva, W. M., & Yu, A. S. O. (2009). Análise empírica do senso de controle: Buscando entender o excesso de confiança. *Revista de Administração Contemporânea, 13*, 247-271. doi: 10.1590/1413-82712014019002008
- Solomon, L.; & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioural correlates. *Journal of Counselling Psychology, 31*(4), 503- 509. doi: 10.1037/0022-0167.31.4.503
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*, 65-94. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P., Brothen, T., Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences, 30*, 95-106. doi:10.1016/S0191-8869(00)00013-1
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*, 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909

ANEXOS

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estamos realizando uma pesquisa sobre como os estudantes se organizam para cumprir com seus compromissos acadêmicos e sobre as possíveis consequências dessa forma de organização em diversos aspectos de suas vidas. Espera-se que os resultados desta pesquisa nos ajudem a compreender melhor o comportamento dos estudantes a fim de que se possa, futuramente, pensar em intervenções que auxiliem os estudantes nessa organização. Para tanto, estamos aplicando um questionário que leva aproximadamente 25 minutos para ser respondido, sem identificação pessoal.

Esta pesquisa é coordenada pelo Prof. Dr. Marco A. P. Teixeira, do Instituto de Psicologia da UFRGS, com quem podem ser obtidas maiores informações pelo e-mail mapteixeira@yahoo.com.br ou pelo telefone 33085454. A participação na pesquisa é voluntária; portanto, caso não queira responder o questionário você não precisa concordar com este termo. Você também é livre para desistir uma vez que tenha iniciado, se assim o desejar, sem prejuízo algum, embora nós peçamos que você possa colaborar com o nosso trabalho. Como se trata de um instrumento anônimo não há possibilidade de fazer nenhuma devolução de resultados individuais. No entanto, os resultados globais da pesquisa serão publicados posteriormente em algum periódico científico da área de psicologia. O único incômodo previsto é o de disponibilizar algum tempo para responder ao questionário. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Rua Ramiro Barcelos, 2600, Bairro Santana, Porto Alegre, RS. Telefone 51 33085441, e-mail: cep-psico@ufrgs.br).

Ao concordar em participar desta pesquisa, declaro que sou maior de 18 anos e que fui informado dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, e estou de acordo em participar da mesma. Fui igualmente informado: a) da liberdade de participar ou não da pesquisa, bem como do meu direito de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga qualquer prejuízo; b) da garantia de receber resposta a qualquer dúvida acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa; c) da segurança de que não serei identificado e de que se manterá o caráter

confidencial das informações registradas; d) que as informações obtidas com os questionários serão arquivadas sem identificação pessoal junto ao banco de dados do pesquisador responsável na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ficando disponíveis para futuras análises sob a guarda do pesquisador responsável.

- () Sou estudante do ensino superior (maior de 18 anos) e concordo em participar da pesquisa.
- () Não quero participar da pesquisa.

ANEXO B

Questionário de Caracterização da Amostra

Gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder com atenção a todas as questões. É muito importante que você seja sincero. Todas as informações são anônimas.

1. Idade:

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Número de irmãos e/ou irmãs: (indique zero se não tiver irmãos ou irmãs)

4. Sua posição entre os irmãos ou irmãs:

() é filho(a) único(a)

(..) é o(a) mais velho(a)

() é o(a) mais novo(a)

() está entre o mais novo e o mais velho

5. Escolaridade da mãe:

() 1º grau (ensino fundamental) incompleto (ou equivalente)

() 1º grau (ensino fundamental) completo (ou equivalente)

() 2º grau (ensino médio) ou técnico incompleto (ou equivalente)

() 2º grau (ensino médio) ou técnico completo (ou equivalente)

() 3º grau incompleto (faculdade incompleta)

() 3º grau completo (faculdade completa)

() pós-graduação

6. Escolaridade do pai:

() 1º grau (ensino fundamental) incompleto (ou equivalente)

() 1º grau (ensino fundamental) completo (ou equivalente)

() 2º grau (ensino médio) ou técnico incompleto (ou equivalente)

() 2º grau (ensino médio) ou técnico completo (ou equivalente)

() 3º grau incompleto (faculdade incompleta)

() 3º grau completo (faculdade completa)

() pós-graduação

7. Renda familiar aproximada (pode incluir sua renda própria):

- até 500 reais de 501 a 1000 reais
 de 1001 a 2000 reais de 2001 a 3000 reais
 de 3001 a 4000 reais de 4001 a 5000 reais
 de 5001 a 6000 reais de 6001 a 7000 reais
 de 7001 a 8000 reais acima de 8000 reais

8. Você é o primeiro em sua família de origem (pai, mãe, irmãos) a cursar faculdade?

- Sim Não

9. Atualmente, você mora:

- sozinho(a)
 com os pais (ou um dos pais)
 com outros parentes
 com amigos
 em casa de estudante
 em pensão
 com família própria (companheiro/a e/ou filhos)

10. Cidade/ Estado em que você mora atualmente:

11. Universidade ou instituição de ensino superior em que estuda:

12. Curso superior que frequenta:

13. Ano de ingresso:

14. Qual semestre você está cursando (aproximadamente)?

15. Este curso é o curso que você mais queria fazer nesse momento? Sim Não

16. Você já iniciou algum outro curso superior?

- não, este é o meu primeiro curso
 sim, mas abandonei
 sim, e estou cursando
 sim, e já concluí

17. Você exerce trabalho remunerado regular (exceto bolsas e estágios)? Sim Não

18. Se exerce trabalho remunerado (exceto bolsas e estágios), qual sua carga horária semanal?

19. Em média, seu desempenho no curso / suas notas ficam em qual faixa percentual de aproveitamento? (assinale apenas uma)

- inferior a 50% de 50% a 59% de 60% a 69%
 de 70 a 79% de 80 a 89% de 90 a 100%

20. Comparando sua percepção antes e depois de participar dessa pesquisa, escolha a alternativa que melhor representa o que você pensa:

- A procrastinação acadêmica tem mais impactos na minha vida do que eu imaginava.
 A procrastinação acadêmica não me traz tantos impactos como eu imaginava.
 Eu já tinha uma boa noção da quantidade de impactos que a procrastinação acadêmica tem na minha vida.

ANEXO C

Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – Universidade (Sampaio, 2011)

Considerando o conjunto de disciplinas que você está cursando, assinale a opção que representa a frequência com que realiza as atividades mencionadas a seguir:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Faço um plano antes de começar um trabalho/projeto, penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo.	1	2	3	4	5
2. Durante as aulas ou no meu estudo pessoal, penso em coisas concretas que posso/preciso mudar no meu comportamento para atingir os meus objetivos.	1	2	3	4	5
3. Procuro compreender o significado das matérias que estou aprendendo.	1	2	3	4	5
4. Quando recebo uma nota/um <i>feedback</i> , penso em coisas concretas que preciso fazer para melhorar.	1	2	3	4	5
5. Analiso as correções dos trabalhos e/ou provas feitas pelos professores, para ver onde errei e saber o que preciso mudar para melhorar.	1	2	3	4	5
6. Se não cumpro o horário de estudo estabelecido, penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para avaliar o que houve.	1	2	3	4	5
7. Tenho segurança de que sou capaz de compreender o que vão me ensinar e, por isso, acho que vou ter boas notas.	1	2	3	4	5
8. Comparo as notas que tiro com os meus objetivos em cada disciplina.	1	2	3	4	5

ANEXO D

Questionário de Procrastinação Acadêmica – Consequências Negativas

Versão Inicial do Instrumento

TAREFAS ACADÊMICAS PROCRASTINADAS

Considere que as tarefas acadêmicas são aquelas tarefas que se referem ao curso universitário que você realiza nesse momento e que realizá-las é algo necessário e/ou importante na sua vida. Responda com que frequência você procrastina cada uma delas. Marque "Não se aplica" quando uma tarefa não fizer parte da sua rotina acadêmica. (1- Não se aplica; 2- Nunca ou quase nunca; 3- Poucas vezes; 4- Algumas vezes; 5- Muitas vezes; 6- Sempre ou quase sempre).

1. Procrastino fazer leituras acadêmicas.
2. Procrastino fazer exercícios acadêmicos.
3. Procrastino revisar e estudar conteúdos das disciplinas que estou cursando.
4. Procrastino estudar para provas da faculdade que possuem data marcada.
5. Procrastino fazer trabalhos acadêmicos que tem prazo de entrega definido.

IMPACTO GERAL

Responda os itens abaixo conforme a percepção que você tem sobre como realiza suas tarefas acadêmicas (fazer leituras, exercícios, trabalhos, revisar conteúdos, estudar para provas). Informe o quanto cada um dos itens se aplica a você, marcando o número que melhor representa a sua percepção. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do quanto cada afirmação corresponde ao modo como você pensa, sente ou age atualmente.

1	2	3	4	5
A frase é totalmente falsa a meu respeito.				A frase é totalmente verdadeira a meu respeito.

1. Procrastinar minhas tarefas acadêmicas não gera consequências para minha vida.
2. Percebo que minha vida é bastante afetada por eu procrastinar minhas tarefas acadêmicas.
3. Procrastinar minhas tarefas acadêmicas gera mais consequências negativas do que positivas para mim.
4. Percebo as reais consequências de procrastinar somente depois de ter procrastinado minhas tarefas acadêmicas.
5. As consequências negativas de eu procrastinar minhas tarefas acadêmicas estão ficando mais frequentes com o passar do tempo.
6. Eu sinto uma sensação ruim por saber que procrastino minhas tarefas acadêmicas.
7. Procrastinar a realização de minhas tarefas acadêmicas diminui minha qualidade de vida.
8. Eu continuo procrastinando minhas tarefas acadêmicas mesmo quando tenho muitos prejuízos em função disso.
9. Eu nunca parei para pensar nas diferentes consequências negativas que ocorrem por eu procrastinar minhas tarefas acadêmicas.
10. As consequências negativas da procrastinação acadêmica na minha vida tem sido mais graves do que eu costumo admitir.

CONSEQUÊNCIAS ACADÊMICAS

Com relação ao modo como você procrastina habitualmente, responda o quanto cada um dos itens se aplica a você. Selecione a opção que melhor representa a sua opinião.

1	2	3	4	5
A frase é totalmente falsa a meu respeito.				A frase é totalmente verdadeira a meu respeito.

Procrastinar minhas tarefas acadêmicas faz com que...

1. ... eu deixe de estudar o essencial de cada disciplina.
2. ... eu estude somente o mínimo necessário para as provas.
3. ... eu não realize as leituras necessárias a tempo.
4. ... eu entregue meus trabalhos fora do prazo determinado.
5. ... eu não dê conta dos exercícios que são solicitados pelo professor.
6. ... eu tenha um rendimento ruim durante a primeira metade do semestre.
7. ... eu tenha notas abaixo da média dos meus colegas.
8. ... eu desista de algumas disciplinas durante seu andamento.
9. ... eu reprove em disciplinas.
10. ... eu atrase o andamento do meu curso por não dar conta das disciplinas.
11. ... eu tenha dificuldade de manter em dia meus compromissos acadêmicos diários.
12. ... eu obtenha um resultado de qualidade inferior a que poderia obter caso eu não procrastinasse.
13. ... eu não consiga dar o meu melhor durante a realização dessas tarefas.
14. ... eu tenha pressa no momento de realizar a tarefa.
15. ... eu tenha mais dificuldade para aprender o conteúdo das disciplinas.
16. ... eu não atinja as metas de desempenho que outras pessoas estipulam para mim.
17. ... eu tenha constantemente tarefas acadêmicas acumuladas.
18. ... eu dedique muito tempo para dar conta de uma tarefa nos últimos instantes antes de se esgotar o prazo que devo cumprir (na véspera).
19. ... eu faça a tarefa de um jeito menos cuidadoso.
20. ... eu falte aula de uma disciplina para dar conta de outras tarefas acadêmicas.
21. ... eu faça outras tarefas acadêmicas enquanto estou em aula.

CONSEQUÊNCIAS FÍSICAS

Com relação ao modo como você procrastina habitualmente, responda o quanto cada um dos itens se aplica a você. Selecione a opção que melhor representa a sua opinião.

1	2	3	4	5
A frase é totalmente falsa a meu respeito.				A frase é totalmente verdadeira a meu respeito.

Procrastinar minhas tarefas acadêmicas faz com que...

1. ... eu tenha problemas na minha saúde física.
2. ... eu engorde (ganhe peso corporal).
3. ... eu emagreça (perca peso corporal).
4. ... eu tenha mais chances de ficar doente em função do meu desgaste físico.
5. ... eu não realize regularmente meus exames de acompanhamento médico.
6. ... eu não durma todo o tempo que eu precisaria dormir.
7. ... eu tenha prejuízo na qualidade do meu sono.
8. ... eu reduza o tempo que eu teria para descansar durante o dia (exceto dormir).
9. ... eu fume mais do que costumo fumar.
10. ... eu consuma bebidas alcoólicas além do que costumo beber.
11. ... eu use drogas ilícitas (inalantes, maconha, crack, cocaína, etc).
12. ... eu utilize em excesso alimentos estimulantes (café, chimarrão, chá preto, chocolate, etc).
13. ... eu piore a qualidade da minha alimentação.
14. ... minha vida sexual seja prejudicada.
15. ... eu não consiga manter a prática de uma atividade física como eu gostaria.
16. ... eu não realize adequadamente minhas atividades de higiene (como escovar os dentes e tomar banho).
17. ... eu durma além do meu padrão habitual de sono.
18. ... eu tome medicamentos que não me foram prescritos.

CONSEQUÊNCIAS PSICOLÓGICAS

Com relação ao modo como você procrastina habitualmente, responda o quanto cada um dos itens se aplica a você. Selecione a opção que melhor representa a sua opinião.

1	2	3	4	5
A frase é totalmente falsa a meu respeito.				A frase é totalmente verdadeira a meu respeito.

Procrastinar minhas tarefas acadêmicas faz com que...

1. ... eu me sinta emocionalmente esgotado(a).
2. ... eu fique agitado(a).
3. ... eu fique menos concentrado(a) e atento(a).
4. ... eu fique mais ansioso(a) em situações de avaliação.
5. ... eu fique sem a energia necessária para realizar minhas tarefas acadêmicas.
6. ... eu execute as minhas tarefas acadêmicas somente quando estou sob pressão.
7. ... eu perca meu interesse pelo curso em que estou matriculado(a).
8. ... eu fique nervoso(a) com tarefas simples que preciso realizar.
9. ... eu me sinta sobrecarregado(a) por ter acumulado muitas tarefas.
10. ... eu sinta vergonha de mim mesmo(a) por procrastinar.
11. ... eu me irrite comigo por agir assim.
12. ... eu fique com um alto nível de stress.
13. ... eu fique preocupado(a) com o que as pessoas pensam do meu comportamento.
14. ... eu sinta culpa por fazer isso com tarefas importantes para mim.
15. ... eu fique decepcionado(a) comigo.
16. ... eu tenha dúvidas se conseguirei dar conta de minhas tarefas acadêmicas.
17. ... eu fique frustrado(a) por não conseguir atingir outros objetivos de vida que dependem da realização de minhas tarefas acadêmicas.

MUDANÇA DE COMPORTAMENTO

Responda o quanto cada um dos itens a seguir se aplica a você, marcando o número que melhor representa a sua percepção. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do quanto você acha que cada afirmação corresponde ao modo como você pensa, sente ou age atualmente.

1	2	3	4	5
A frase é totalmente falsa a meu respeito.				A frase é totalmente verdadeira a meu respeito.

1. Percebo que reduzir a frequência com que eu procrastino minhas tarefas acadêmicas seria algo bom para mim.
2. Eu deveria reduzir urgentemente a frequência com que procrastino minhas tarefas acadêmicas.
3. Reconheço a necessidade de reduzir a frequência com que procrastino minhas tarefas acadêmicas, mas isso não é prioridade.
4. Tenho pensado no que posso fazer para diminuir o número de vezes que eu procrastino minhas tarefas acadêmicas.
5. Estou disposto a me esforçar para reduzir a frequência com que procrastino minhas tarefas acadêmicas.
6. Gostaria de ter ajuda de alguma pessoa para superar a tendência de procrastinar minhas tarefas acadêmicas.
7. Tenho interesse de ser acompanhado por algum profissional para que eu procrastine menos minhas tarefas acadêmicas.
8. Tenho vontade de fazer um tratamento psicológico individual para diminuir meu sofrimento relacionado à procrastinação acadêmica.
9. Participaria de uma intervenção psicológica em grupo para diminuir a procrastinação de minhas tarefas acadêmicas.

ANEXO E

Questionário de Procrastinação Acadêmica – Consequências Negativas

Versão Final do Instrumento

TAREFAS ACADÊMICAS PROCRASTINADAS

Considere que as tarefas acadêmicas são aquelas tarefas que se referem ao curso universitário que você realiza nesse momento e que realizá-las é algo necessário e/ou importante na sua vida. Responda com que frequência você procrastina cada uma delas. Marque "Não se aplica" quando uma tarefa não fizer parte da sua rotina acadêmica. (1- Não se aplica; 2- Nunca ou quase nunca; 3- Poucas vezes; 4- Algumas vezes; 5- Muitas vezes; 6- Sempre ou quase sempre).

1. Procrastino fazer leituras acadêmicas.
2. Procrastino fazer exercícios acadêmicos.
3. Procrastino revisar e estudar conteúdos das disciplinas que estou cursando.
4. Procrastino estudar para provas da faculdade que possuem data marcada.
5. Procrastino fazer trabalhos acadêmicos que tem prazo de entrega definido.

IMPACTO GERAL

Responda os itens abaixo conforme a percepção que você tem sobre como realiza suas tarefas acadêmicas (fazer leituras, exercícios, trabalhos, revisar conteúdos, estudar para provas). Informe o quanto cada um dos itens se aplica a você, marcando o número que melhor representa a sua percepção. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do quanto cada afirmação corresponde ao modo como você pensa, sente ou age atualmente.

1	2	3	4	5
A frase é totalmente falsa a meu respeito.				A frase é totalmente verdadeira a meu respeito.

1. Percebo que minha vida é bastante afetada por eu procrastinar minhas tarefas acadêmicas.
2. Procrastinar minhas tarefas acadêmicas gera mais consequências negativas do que positivas para mim.
3. Percebo as reais consequências de procrastinar somente depois de ter procrastinado minhas tarefas acadêmicas.
4. As consequências negativas de eu procrastinar minhas tarefas acadêmicas estão ficando mais frequentes com o passar do tempo.
5. Eu sinto uma sensação ruim por saber que procrastino minhas tarefas acadêmicas.
6. Procrastinar a realização de minhas tarefas acadêmicas diminui minha qualidade de vida.
7. Eu continuo procrastinando minhas tarefas acadêmicas mesmo quando tenho muitos prejuízos em função disso.
8. As consequências negativas da procrastinação acadêmica na minha vida tem sido mais graves do que eu costumo admitir.

CONSEQUÊNCIAS ACADÊMICAS

Com relação ao modo como você procrastina habitualmente, responda o quanto cada um dos itens se aplica a você. Selecione a opção que melhor representa a sua opinião.

1	2	3	4	5
A frase é totalmente falsa a meu respeito.				A frase é totalmente verdadeira a meu respeito.

Procrastinar minhas tarefas acadêmicas faz com que...

1. ... eu deixe de estudar o essencial de cada disciplina.
2. ... eu estude somente o mínimo necessário para as provas.
3. ... eu não realize as leituras necessárias a tempo.
4. ... eu entregue meus trabalhos fora do prazo determinado.
5. ... eu não dê conta dos exercícios que são solicitados pelo professor.
6. ... eu tenha um rendimento ruim durante a primeira metade do semestre.
7. ... eu tenha notas abaixo da média dos meus colegas.
8. ... eu desista de algumas disciplinas durante seu andamento.
9. ... eu reprove em disciplinas.
10. ... eu atrase o andamento do meu curso por não dar conta das disciplinas.
11. ... eu obtenha um resultado de qualidade inferior a que poderia obter caso eu não procrastinasse.
12. ... eu não consiga dar o meu melhor durante a realização dessas tarefas.
13. ... eu tenha pressa no momento de realizar a tarefa.
14. ... eu tenha mais dificuldade para aprender o conteúdo das disciplinas.
15. ... eu tenha constantemente tarefas acadêmicas acumuladas.
16. ... eu dedique muito tempo para dar conta de uma tarefa nos últimos instantes antes de se esgotar o prazo que devo cumprir (na véspera).
17. ... eu faça a tarefa de um jeito menos cuidadoso.
18. ... eu falte aula de uma disciplina para dar conta de outras tarefas acadêmicas.

CONSEQUÊNCIAS FÍSICAS

Com relação ao modo como você procrastina habitualmente, responda o quanto cada um dos itens se aplica a você. Selecione a opção que melhor representa a sua opinião.

1	2	3	4	5
A frase é totalmente falsa a meu respeito.				A frase é totalmente verdadeira a meu respeito.

Procrastinar minhas tarefas acadêmicas faz com que...

1. ... eu tenha problemas na minha saúde física.
2. ... eu engorde (ganhe peso corporal).
3. ... eu tenha mais chances de ficar doente em função do meu desgaste físico.
4. ... eu não realize regularmente meus exames de acompanhamento médico.
5. ... eu não durma todo o tempo que eu precisaria dormir.
6. ... eu tenha prejuízo na qualidade do meu sono.
7. ... eu reduza o tempo que eu teria para descansar durante o dia (exceto dormir).
8. ... eu fume mais do que costumo fumar.
9. ... eu consuma bebidas alcoólicas além do que costumo beber.
10. ... eu use drogas ilícitas (inalantes, maconha, crack, cocaína, etc).
11. ... eu utilize em excesso alimentos estimulantes (café, chimarrão, chá preto, chocolate, etc).
12. ... eu piore a qualidade da minha alimentação.
13. ... minha vida sexual seja prejudicada.
14. ... eu não consiga manter a prática de uma atividade física como eu gostaria.
15. ... eu não realize adequadamente minhas atividades de higiene (como escovar os dentes e tomar banho).
16. ... eu tome medicamentos que não me foram prescritos.

CONSEQUÊNCIAS PSICOLÓGICAS

Com relação ao modo como você procrastina habitualmente, responda o quanto cada um dos itens se aplica a você. Selecione a opção que melhor representa a sua opinião.

1	2	3	4	5
A frase é totalmente falsa a meu respeito.				A frase é totalmente verdadeira a meu respeito.

Procrastinar minhas tarefas acadêmicas faz com que...

1. ... eu me sinta emocionalmente esgotado(a).
2. ... eu fique agitado(a).
3. ... eu fique menos concentrado(a) e atento(a).
4. ... eu fique mais ansioso(a) em situações de avaliação.
5. ... eu fique sem a energia necessária para realizar minhas tarefas acadêmicas.
6. ... eu perca meu interesse pelo curso em que estou matriculado(a).
7. ... eu fique nervoso(a) com tarefas simples que preciso realizar.
8. ... eu me sinta sobrecarregado(a) por ter acumulado muitas tarefas.
9. ... eu sinta vergonha de mim mesmo(a) por procrastinar.
10. ... eu fique com um alto nível de stress.
11. ... eu fique preocupado(a) com o que as pessoas pensam do meu comportamento.
12. ... eu sinta culpa por fazer isso com tarefas importantes para mim.
13. ... eu fique decepcionado(a) comigo.
14. ... eu fique frustrado(a) por não conseguir atingir outros objetivos de vida que dependem da realização de minhas tarefas acadêmicas.

MUDANÇA DE COMPORTAMENTO

Responda o quanto cada um dos itens a seguir se aplica a você, marcando o número que melhor representa a sua percepção. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do quanto você acha que cada afirmação corresponde ao modo como você pensa, sente ou age atualmente.

1	2	3	4	5
A frase é totalmente falsa a meu respeito.				A frase é totalmente verdadeira a meu respeito.

1. Percebo que reduzir a frequência com que eu procrastino minhas tarefas acadêmicas seria algo bom para mim.
2. Eu deveria reduzir urgentemente a frequência com que procrastino minhas tarefas acadêmicas.
3. Tenho pensado no que posso fazer para diminuir o número de vezes que eu procrastino minhas tarefas acadêmicas.
4. Estou disposto a me esforçar para reduzir a frequência com que procrastino minhas tarefas acadêmicas.
5. Gostaria de ter ajuda de alguma pessoa para superar a tendência de procrastinar minhas tarefas acadêmicas.
6. Tenho interesse de ser acompanhado por algum profissional para que eu procrastine menos minhas tarefas acadêmicas.
7. Tenho vontade de fazer um tratamento psicológico individual para diminuir meu sofrimento relacionado à procrastinação acadêmica.
8. Participaria de uma intervenção psicológica em grupo para diminuir a procrastinação de minhas tarefas acadêmicas.

ANEXO F

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

INSTITUTO DE PSICOLOGIA -
UFRGS



PROJETO DE PESQUISA

Título: Procrastinação acadêmica em estudantes universitários: Construção de um instrumento e evidências de validade

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 06256212.0.0000.5334

Pesquisador: Marco Antônio Pereira Teixeira

Instituição: Instituto de Psicologia - UFRGS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 89.727

Data da Relatoria: 03/09/2012

Apresentação do Projeto:

Este estudo tem como foco a procrastinação acadêmica de estudantes universitários, ou seja, o hábito de postergar a realização de tarefas acadêmicas importantes como o estudo e a realização de trabalhos. Apesar de ser considerada comum entre os estudantes, a procrastinação acadêmica ainda é pouco estudada no Brasil, e faltam instrumentos para avaliar esse comportamento.

Objetivo da Pesquisa:

- construir um instrumento para avaliar procrastinação acadêmica em universitários, incluindo duas dimensões: intensidade da procrastinação e desconforto frente à mesma;
- obter evidências de validade para a escala, através de procedimentos de análise fatorial (para verificar a existência das duas dimensões esperadas) e de correlações com outras variáveis, mais especificamente depressão, conscienciosidade e impulsividade;
- identificar as tarefas acadêmicas em que os estudantes mais procrastinam e os motivos relacionados à procrastinação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Esta pesquisa pode ser classificada como de risco mínimo, pois aparentemente não expõe os participantes a situações que possam causar algum prejuízo. O único incômodo previsto é a disponibilização de tempo para responder os instrumentos.

Benefícios: embora a pesquisa não traga benefícios diretos aos participantes, eles estarão contribuindo para a construção de conhecimento na área de desenvolvimento de estudantes universitários, o que poderá ajudar a propor intervenções voltadas a este público no futuro.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O método está bem descrito, bem como, apresenta todos os anexos necessários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está adequado para coleta por meio eletrônico.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considero aprovado por estar ética e metodologicamente adequado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por estar ética e metodologicamente adequado

PORTO ALEGRE, 04 de Setembro de 2012

Assinado por:
JUSSARA MARIA ROSA MENDES

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600
Bairro: Santa Cecília **CEP:** 90.035-003
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (513)308-5698 **Fax:** (513)308-5698 **E-mail:** cep-psico@ufrgs.br