



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

LAIMARA OLIVEIRA DA FONSECA

**PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA EM UNIVERSITÁRIOS E RELAÇÕES
COM PROJETO DE VIDA, ANSIEDADE, DEPRESSÃO, ESTRESSE E
REGULAÇÃO EMOCIONAL**

**MANAUS – AM
2024**

LAIMARA OLIVEIRA DA FONSECA

**PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA EM UNIVERSITÁRIOS E RELAÇÕES
COM PROJETO DE VIDA, ANSIEDADE, DEPRESSÃO, ESTRESSE E
REGULAÇÃO EMOCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Psicologia, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Processos Psicológicos e Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Gisele Cristina Resende

Coorientador: Prof. Dr. André Luiz de Carvalho Braule Pinto

**MANAUS – AM
2024**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F676p Fonseca, Laimara Oliveira da
Procrastinação Acadêmica em universitários e relações com projeto de vida, ansiedade, depressão, estresse e regulação emocional / Laimara Oliveira da Fonseca . 2024
83 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Gisele Cristina Resende
Coorientador: André Luiz de Carvalho Braule Pinto
Dissertação (Mestrado em Psicologia: Processos Psicológicos e Saúde) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Procrastinação acadêmica. 2. Estudante universitário. 3. Depressão. 4. Ansiedade. 5. Projeto de vida. I. Resende, Gisele Cristina. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

FONSECA, L. O. **Procrastinação Acadêmica em universitários e relações com Projeto de Vida, Ansiedade, Depressão, Estresse e Regulação Emocional.** 83f. Dissertação. Universidade Federal do Amazonas. Orientadora: Prof. Dra. Gisele Cristina Resende. Manaus – Amazonas.

Aprovado em 26/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Luiz de Carvalho Braule Pinto – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Marck de Souza Torres – Membro Interno
Universidade Federal do Amazonas

Profa. Dra. Ana Karla Silva Soares – Membro Externo
Universidade Estadual do Amazonas

Prof. Dr. Leandro da Silva Sauer – Membro suplente interno
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Gleidson Diego Lopes Loureto – Membro suplente externo
Universidade Federal de Roraima - UFRR

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus pais, Alaim (*in memoriam*) e Maria, que arduamente calejaram suas mãos trabalhando para que em minhas mãos não faltassem cadernos, lápis e livros.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela infinita generosidade em minha vida.

Aos meus pais, **Alaim Barros da Fonseca** (*in memoriam*) e **Maria do Rozario Oliveira**, por me ensinarem o valor do conhecimento. Exalto em especial a minha mãe, por sua força em cuidar dos filhos sozinha após a partida de meu pai, agradeço pelos inúmeros incentivos dedicados através de atos de amor, aqueles que palavras não podem expressar. Este título também é dela.

À minha irmã, **Ladiene Fonseca de Souza**, que desde a infância é minha inspiração, agradeço o apoio sem igual em todas as fases da minha vida. Ao meu irmão, **Madeson Oliveira da Fonseca**, por acreditar e incentivar meus sonhos. Agradeço em especial por me presentear com os meus sobrinhos, **Letícia, Laura e Héctor**, que são um alívio diante das adversidades da vida.

Ao meu companheiro de vida, **Gabriel dos Santos Mouta**, por escolher caminhar ao meu lado, por ser meu parceiro desde nossas primeiras iniciações científicas, pelas incansáveis revisões de texto, por ajudar a melhorar não somente os meus trabalhos, mas os meus dias. Obrigada por jamais permitir que eu duvidasse de mim mesma.

À Prof. Dra. **Gisele Cristina Resende**, a melhor orientadora que eu poderia ter, por quem tenho imenso carinho, admiração e gratidão. Obrigada pelos ensinamentos e conselhos, pelo amparo incondicional no desenvolvimento desta pesquisa, por ser acolhedora, compreensiva e afetuosa, principalmente diante dos obstáculos.

Ao Prof. Dr. **André de Carvalho Braule Pinto**, cuja amizade, carinho e admiração são nutridos há tempos e não haveria melhor pessoa para coorientar esta pesquisa. Gratidão pelas brilhantes contribuições, pela gentileza em cada direcionamento, pela parceria e suporte ímpar.

Às amigas e colaboradoras desta pesquisa, **Gabriela Fernandes de Oliveira-Pessoa** e **Mylena Chaves Muniz dos Santos**, pelo interesse e empenho em construir os frutos desta pesquisa, mas principalmente, pelos afetos que se estendem para além dos muros da universidade. Sem vocês, o caminho até aqui não teria sido tão florido.

À **Universidade Federal do Amazonas (UFAM)**, especialmente a **Faculdade de Psicologia (FAPSI)**, que desde 2015 se tornou a minha segunda casa. Guardarei com carinho e saudade todas as vivências e oportunidades proporcionadas em minha vida.

À **coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia** e seu **corpo docente** pelo compromisso com a ciência. Agradecimento especial ao Prof. Dr. **Breno Oliveira Ferreira**, que para além da universidade se tornou um amigo e incentivador. E a Prof. Dra. **Ana Cláudia Leal Vasconcelos** por me receber no segundo estágio docente, pela troca de conhecimentos e afetos.

Às minhas amadas **tias, tios, primas, primos, sogros, cunhadas e cunhados**, agradeço pelos incentivos, por sempre celebrarem as minhas conquistas e me acolherem nos momentos de dificuldade.

Ao meu pequeno grande amigo de quatro patas, o irreverente pinscher chamado **Playboy**, que há 14 anos é a minha companhia nas madrugadas de estudo e escrita.

Aos amigos que a vida e a psicologia me presentearam, **Lara Amaral, Letícia Cardoso, Vitória Guimarães, João Negreiros, Emily Rosário, Ana Cecília Dolzany, Bárbara Alcântara e Felipi Fernandes**, por se fazerem presentes, por acolherem minhas angústias e serem grandes incentivadores dos meus projetos de vida.

Aos amigos e colegas da turma de mestrado de 2022, pelo acolhimento e partilhas, em especial à **Aline de Lima, Letícia Moura, Rosemary Amanda e Henrique Martins** pelos laços construídos, por tornarem os momentos na UFAM e fora dela ainda mais felizes.

Às queridas da **Evolluna Psicologia**, em especial, **Larissa Leite, Luciana Cavalcante, Julyanne Ferreira e Vanessa Vinente**, pelas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, pelo acolhimento, incentivos e apoio nesta caminhada.

À ilustre **banca avaliadora**, pelas ricas e gentis contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

Aos protagonistas desta dissertação, gratidão aos **estudantes universitários** que colaboraram com a ciência através deste trabalho e assim compartilharam conosco parte de suas experiências e aspirações de vida.

Aos que colaboraram direta e indiretamente, e neste trecho tenho a sorte de estar falando de muitas pessoas queridas, obrigada por acreditarem na proposta deste trabalho e compartilharem com seus amigos, familiares, alunos e seguidores.

À **Lei de nº 12.711/2012**, conhecida como a Lei de Cotas, pois sem ela não teria me tornado a primeira pessoa em minha família a ingressar em uma universidade federal e, hoje, a primeira mestra.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, ao **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)** e à **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)** pelo apoio ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (PPGPSI-UFAM).

EPÍGRAFE

"O que o ser humano realmente precisa não é um estado livre de tensões, mas antes a busca e a luta por um objetivo que valha a pena, uma tarefa escolhida livremente. O que ele necessita não é a descarga de tensão a qualquer custo, mas antes o desafio de um sentido em potencial à espera de ser cumprido."

Viktor Frankl - Em busca de sentido (1985)

"Aquele que tem um porquê para viver pode suportar quase qualquer como."

Friedrich Nietzsche

"Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever."

Clarice Lispector - A hora da estrela (1977).

FONSECA, L. O. **Procrastinação Acadêmica em universitários e relações com Projeto de Vida, Ansiedade, Depressão, Estresse e Regulação Emocional**. 83f. Dissertação. Universidade Federal do Amazonas. Orientadora: Prof. Dra. Gisele Cristina Resende. Manaus – Amazonas.

RESUMO

A procrastinação acadêmica (PA) se refere ao atraso intencional em iniciar ou concluir tarefas acadêmicas importantes, sendo observada como um fenômeno crescente entre estudantes. Se objetivou investigar a relação entre a PA, Ansiedade, Depressão, Estresse, Regulação Emocional e Projetos de Vida entre universitários. A amostra é composta por 448 participantes, em sua maioria mulheres (79%), com média de idade de 23,5 anos (DP = 6,2), estudantes de universidades públicas (n = 207), e de cursos de Ciências Humanas (n = 270). Foram realizadas coletas de dados de forma virtual e presencial. Os participantes responderam à Escala de Procrastinação Acadêmica, à Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21), ao Questionário de Regulação Emocional e à Escala de Projetos de Vida. A análise de invariância de medidas revelou que os instrumentos foram invariantes entre ambas as formas de coleta, o que valida o uso de métodos de coleta on-line em pesquisas com universitários. A análise de correlação de *Spearman* mostrou que sintomas de ansiedade ($\rho = 0,29$; $p < 0,001$) e estresse ($\rho = 0,26$; $p < 0,001$) apresentaram correlações positivas e fracas com a PA, enquanto a depressão demonstrou uma correlação positiva e moderada ($\rho = 0,41$; $p < 0,001$). A reavaliação cognitiva, fator da regulação emocional, apresentou uma correlação negativa e fraca com a PA ($\rho = -0,16$; $p < 0,001$). Entre os fatores de projetos de vida, a identificação apresentou correlação negativa e fraca ($\rho = -0,29$; $p < 0,001$), e o envolvimento, correlação negativa e moderada ($\rho = -0,39$; $p < 0,001$). A partir do teste de regressão linear simples, observou-se que a idade dos estudantes possui correlação negativa com a PA ($\beta = -0,03$ [-0,04 - -0,01]; $p < 0,001$). Com base nesses dados, foram testados dois Modelos de Equações Estruturais (MEE), o primeiro com a depressão e o segundo com a ansiedade como variáveis exógenas. Nessa análise, se evidenciou que o envolvimento prediz a PA negativamente e é um fator protetivo para esse comportamento. Se observou que a depressão e a ansiedade predizem o comportamento procrastinador; no entanto, a depressão é um preditor mais robusto, pois o efeito global da ansiedade na procrastinação não foi significativo. Esses resultados sugerem que estudantes com sintomas depressivos têm maior propensão a procrastinar em comparação com aqueles que apresentam apenas sintomas ansiosos. Além disso, estudantes envolvidos e engajados com as atividades tendem a procrastinar menos. Os resultados colaboram com lacunas teóricas e implicações práticas, indicando que intervenções focadas no engajamento acadêmico, clareza de projetos de vida, aliadas a suporte psicológico e educacional, podem ser eficazes na redução da PA, na promoção de qualidade de vida, melhor desempenho acadêmico e profissional. O presente estudo se situa na Linha de Pesquisa Processos Psicológicos e Saúde e está vinculado ao projeto de pesquisa Processos Avaliativos para Orientações e Intervenções em Contexto Amazônico.

Palavras-chave: procrastinação acadêmica; estudante universitário; depressão; ansiedade; projeto de vida.

FONSECA, L. O. Academic Procrastination in University Students and its Relationship with Life Projects, Anxiety, Depression, Stress, and Emotional Regulation. 83p. Dissertation. Federal University of Amazonas. Supervisor: Prof. Dra. Gisele Cristina Resende. Manaus – Amazonas.

ABSTRACT

Academic procrastination (AP) refers to the intentional delay in starting or completing important academic tasks and is observed as a growing phenomenon among students. This study aimed to investigate the relationship between AP, anxiety, depression, stress, emotional regulation, and life projects among university students. The sample comprised 448 participants, predominantly women (79%), with a mean age of 23.5 years ($SD = 6.2$), who were students from public universities ($n = 207$) and enrolled in Human Sciences courses ($n = 270$). Data was collected both virtually and in person. Participants responded to the Academic Procrastination Scale, the Depression, Anxiety, and Stress Scale (DASS-21), the Emotional Regulation Questionnaire, and the Life Projects Scale. Measurement invariance analysis revealed that the instruments were invariant across both data collection methods, validating the use of online data collection methods in research with university students. Spearman correlation analysis showed that anxiety symptoms ($\rho = 0.29$; $p < 0.001$) and stress ($\rho = 0.26$; $p < 0.001$) exhibited positive and weak correlations with AP, while depression demonstrated a positive and moderate correlation ($\rho = 0.41$; $p < 0.001$). Cognitive reappraisal, a factor of emotional regulation, showed a negative and weak correlation with AP ($\rho = -0.16$; $p < 0.001$). Among the life project factors, identification showed a negative and weak correlation ($\rho = -0.29$; $p < 0.001$), and involvement showed a negative and moderate correlation ($\rho = -0.39$; $p < 0.001$). From the simple linear regression test, it was observed that the age of students had a negative correlation with AP ($\beta = -0.03$ [-0.04 - -0.01]; $p < 0.001$). Based on these data, two Structural Equation Models (SEM) were tested, the first with depression and the second with anxiety as exogenous variables. In this analysis, it was evident that involvement negatively predicts AP and is a protective factor against this behavior. It was observed that depression and anxiety predict procrastination behavior; however, depression is a more robust predictor, as the overall effect of anxiety on procrastination was not significant. These results suggest that students with depressive symptoms are more likely to procrastinate compared to those who only exhibit anxious symptoms. Furthermore, students who are involved and engaged in activities tend to procrastinate less. The findings address theoretical gaps and practical implications, indicating that interventions focused on academic engagement and clarity of life projects, combined with psychological and educational support, may be effective in reducing AP and promoting quality of life, as well as better academic and professional performance. This study is situated within the Research Line of Psychological Processes and Health and is linked to the research project Evaluation Processes for Guidance and Interventions in the Amazonian Context.

Keywords: academic procrastination; university student; depression; anxiety; life project.

FONSECA, L. O. **Procrastinación Académica en estudiantes universitarios y sus relaciones con Proyecto de Vida, Ansiedad, Depresión, Estrés y Regulación Emocional**. 83p. Disertación. Universidad Federal de Amazonas. Tutora: Prof. Dra. Gisele Cristina Resende. Manaus – Amazonas.

RESUMEN

La procrastinación académica (PA) se refiere al retraso intencional en iniciar o completar tareas académicas importantes, observándose como un fenómeno creciente entre los estudiantes. Se objetivó investigar la relación entre la PA, Ansiedad, Depresión, Estrés, Regulación Emocional y Proyectos de Vida en universitarios. La muestra está compuesta por 448 participantes, en su mayoría mujeres (79%), con una edad promedio de 23,5 años (DE = 6,2), estudiantes de universidades públicas (n = 207) y de cursos de Ciencias Humanas (n = 270). Se realizaron recolecciones de datos de manera virtual y presencial. Los participantes respondieron a la Escala de Procrastinación Académica, la Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21), el Cuestionario de Regulación Emocional y la Escala de Proyectos de Vida. El análisis de invarianza de medidas reveló que los instrumentos fueron invariantes entre ambas formas de recolección, lo que valida el uso de métodos de recolección en línea en investigaciones con universitarios. El análisis de correlación de Spearman mostró que los síntomas de ansiedad ($\rho = 0,29$; $p < 0,001$) y estrés ($\rho = 0,26$; $p < 0,001$) presentaron correlaciones positivas y débiles con la PA, mientras que la depresión mostró una correlación positiva y moderada ($\rho = 0,41$; $p < 0,001$). La reevaluación cognitiva, un factor de la regulación emocional, presentó una correlación negativa y débil con la PA ($\rho = -0,16$; $p < 0,001$). Entre los factores de proyectos de vida, la identificación presentó una correlación negativa y débil ($\rho = -0,29$; $p < 0,001$), y el involucramiento presentó una correlación negativa y moderada ($\rho = -0,39$; $p < 0,001$). A partir de la prueba de regresión lineal simple, se observó que la edad de los estudiantes tiene una correlación negativa con la PA ($\beta = -0,03$ [-0,04 - -0,01]; $p < 0,001$). Con base en estos datos, se probaron dos Modelos de Ecuaciones Estructurales (MEE), el primero con la depresión y el segundo con la ansiedad como variables exógenas. En este análisis, se evidenció que el involucramiento predice negativamente la PA y es un factor protector contra este comportamiento. Se observó que la depresión y la ansiedad predicen el comportamiento procrastinador; sin embargo, la depresión es un predictor más robusto, ya que el efecto global de la ansiedad en la procrastinación no fue significativo. Estos resultados sugieren que los estudiantes con síntomas depresivos tienen mayor propensión a procrastinar en comparación con aquellos que presentan solo síntomas ansiosos. Además, los estudiantes involucrados y comprometidos con las actividades tienden a procrastinar menos. Los resultados contribuyen a llenar vacíos teóricos y tienen implicaciones prácticas, indicando que las intervenciones centradas en el compromiso académico, la claridad de los proyectos de vida, junto con el apoyo psicológico y educativo, pueden ser eficaces en la reducción de la PA, promoviendo una mejor calidad de vida, un mejor desempeño académico y profesional. El presente estudio se sitúa en la Línea de Investigación Procesos Psicológicos y Salud y está vinculado al proyecto de investigación Procesos Evaluativos para Orientaciones e Intervenciones en Contexto Amazónico.

Palabras clave: procrastinación académica; estudiante universitario; depresión; ansiedad; proyecto de vida.

LISTA DE SIGLAS

APS	<i>Academic Procrastination Scale</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DASS	<i>Depression, Anxiety and Stress Scale</i>
EPV	Escala de Projetos de Vida
ERQ	<i>Emotion Regulation Questionnaire</i>
FMT-AM	Fundação de Medicina Tropical Doutor Heitor Vieira Dourado do Amazonas
LABDATA	Laboratório de Análises de Dados
LAP	Laboratório de Avaliação Psicológica
MEE	Modelos de Equações Estruturais
PA	Procrastinação Acadêmica
PFT	Perspectiva Temporal de Futuro
TCLE	Termo de Consentimento livre e esclarecido
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1. CORRELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS	35
FIGURA 2. REGRESSÃO LINEAR SIMPLES ENTRE VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA.....	37
FIGURA 3. MODELO DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS - DEPRESSÃO	38
FIGURA 4. MODELO DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS - ANSIEDADE	40

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS	32
TABELA 2. DESCRIÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DOS DADOS NOS TESTES APLICADOS	33
TABELA 3 REGRESSÃO LINEAR SIMPLES ENTRE VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS E PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA.....	36

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1. INTRODUÇÃO	17
1.1. Correlatos da Procrastinação Acadêmica	19
1.1.1. Ansiedade, Depressão e Estresse.....	19
1.1.2. Regulação Emocional.....	21
1.1.3. Projetos de Vida.....	23
2. OBJETIVOS	25
2.1. Objetivo geral	25
2.2. Objetivos específicos.....	25
3. MÉTODO	26
3.1. Delineamento metodológico.....	26
3.2. Local do estudo.....	26
3.3. Participantes	26
3.4. Instrumentos	26
3.5. Procedimentos de coleta de dados	28
3.6. Procedimentos de análise de dados	29
3.7. Cuidados Éticos	31
4. RESULTADOS.....	32
4.1. Descrição da amostra.....	32
4.2. Invariância das medidas.....	34
4.3. Correlação entre variáveis	34
4.4. Comparações em função das variáveis demográficas	35
4.5. Modelos de Equações Estruturais.....	37
5. DISCUSSÃO	41
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICE A – TABELAS DE ANÁLISE DE INVARIÂNCIA.....	62
APÊNDICE B - MODELOS DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS	63
APÊNDICE C – RESUMOS APRESENTADOS EM EVENTOS	67
APÊNDICE D - EBOOK PSICOEDUCATIVO	69
ANEXO A – INSTRUMENTOS.....	70
ANEXO B – SUBMISSÕES E PUBLICAÇÕES.....	77
ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	79

APRESENTAÇÃO

Em uma busca rápida em redes sociais como *Twitter*, *Instagram* ou *Tiktok* é possível encontrar inúmeras publicações relatando a procrastinação. Em sua maioria são conteúdos em tons humorísticos ou autodepreciativos. Como exemplo, estes são alguns relatos de usuários do *Twitter*: “*a procrastinação se estabelece corroborando com a minha autossabotagem... Peço orações*” (sic); “*A procrastinação alguma hora vai me matar (se deus quiser)*” (sic); “*Eu sou um lixo, mano, procrastinação é o meu sobrenome*” (sic); “*Meu maior desafio é comigo mesma, diariamente. Contra a procrastinação, o desanimo, a ansiedade que me paralisa*” (sic).

Nesta busca se encontram também conselhos e recomendações de como lidar ou supostamente vencer a procrastinação. Alguns desses conteúdos são relatos pessoais ou orientações de profissionais de saúde/educação, e outros são feitos pelos ditos “gurus da produtividade” e suas fórmulas inexplicavelmente fáceis. Se observa um alto índice de visualizações, comentários, curtidas e compartilhamentos que em geral demonstram o interesse das pessoas pelo assunto. A mestrandia, por ser uma pessoa naturalmente curiosa, se interessa por observar o comportamento das pessoas no ambiente virtual, principalmente dos grupos aos quais se identifica ou faz parte, tais como jovens e estudantes.

Para além das observações pessoais, ao longo da graduação em psicologia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a discente trabalhou com diversos públicos do âmbito educacional. Realizou iniciação científica estudando estresse em professores do ensino fundamental; realizou atividade de estágio com estudantes do ensino fundamental de uma escola privada de Manaus; estágio com estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Amazonas (IFAM); estágio com a comunidade acadêmica assistida pelo projeto SUPER, desenvolvido em parceria com UFAM e a empresa *Samsung*, e realizou atendimento clínico de estudantes de graduação da UFAM.

As experiências mencionadas possibilitaram que a pesquisadora percebesse que as queixas relacionadas a procrastinação, desorganização, concentração e afins eram comuns aos alunos, principalmente entre os adolescentes e jovens adultos. Analisando a experiência enquanto aluna, percebeu que este tema não estava distante de seu cotidiano, pois por muitas vezes se via preocupada com organização ou desorganização pessoal. A junção dessas observações, reforçadas pelo interesse em pesquisa em psicologia, trouxe diversos questionamentos à pesquisadora, tais como: o que a literatura fala sobre procrastinação? Quais fatores estão relacionados? Como avaliar e intervir? Então, descobriu na literatura o

termo “procrastinação acadêmica”, a repercussão dele na saúde emocional de estudantes e possíveis consequências para o futuro profissional.

O interesse pela ciência, afinidade com a clínica e avaliação psicológica, somadas a curiosidade e fascínio por observar na prática suas inquietações, resultaram no interesse por cursar o mestrado. Neste período enriquecedor da pós-graduação, acompanhados dos sábios ensinamentos de seus orientados e colaboradores, a presente pesquisa foi desenvolvida a fim de compreender a procrastinação acadêmica e características associadas em universitários, bem como colaborar com possíveis estratégias que priorizem o bem-estar dos estudantes.

1. INTRODUÇÃO

A procrastinação, é compreendida na literatura como a ação voluntária em adiar afazeres cotidianos, mesmo diante de potenciais prejuízos (Steel, 2007; Steel & Klingsieck, 2015). Tende a ser frequente em atividades vistas como desagradáveis, desafiadoras ou com benefícios a longo prazo (Sirois & Pychyl, 2013). Estudos abordam a procrastinação sob diferentes perspectivas, como a psicologia diferencial, motivacional, clínica e situacional (Klingsieck, 2013; Schouwenburg, 2004).

A psicologia diferencial entende a procrastinação como um traço de personalidade (Klingsieck, 2013), enquanto a psicologia motivacional e volitiva a considera uma falha de autorregulação e gerenciamento de tempo (Klingsieck, 2013; Steel, 2007), já a psicologia clínica foca nas consequências e intervenções clinicamente relevantes (Schouwenburg, 2004; Steel & Klingsieck, 2015), e por fim, a perspectiva situacional analisa o contexto, as características das tarefas e as interações sociais em que ocorre (Klingsieck, 2013; Steel & Klingsieck, 2015).

O adiamento de atividades pode ocorrer naturalmente, principalmente diante de intercorrências cotidianas, entretanto, se estima que a procrastinação frequente pode acarretar impactos significativos para a saúde geral (Soares et al., 2023), saúde mental (Jochmann et al., 2024), desempenho profissional (Yao et al., 2024) e acadêmico (Ferrari & Díaz-Morales, 2014). Para melhor compreensão deste fenômeno, a literatura sugere o estudo específico para o contexto em que se apresenta, como por exemplo, a procrastinação no âmbito acadêmico (Dominguez-Lara, 2018; Steel, 2007).

A procrastinação acadêmica é compreendida como a tendência ao atraso intencional em iniciar ou concluir tarefas escolares, como a realização de exercícios, leituras ou a preparação para exames (Schouwenburg, 2004; Solomon & Rothblum, 1984). O contexto educacional se sobressai na literatura, se estima que mais de 80% dos estudantes procrastinam com frequência (Fentaw et al., 2022; Vivar-Bravo et al., 2021). No Brasil, se estima que quatro em cada cinco universitários procrastinam, e mais da metade deles procrastina ao menos uma vez por semana (Geara & Teixeira, 2017).

Dominguez-Lara et al. (2014) classificam a procrastinação acadêmica em dois principais aspectos: adiamento e falha na autorregulação acadêmica. Também é considerada esporádica, em atrasos ocasionais, ou crônica, quando o adiamento é persistente (Clariana, 2009). Estudos mostram que a procrastinação acadêmica afeta a saúde mental, aprendizagem

e desempenho acadêmico (Rozental et al., 2022; Wang et al., 2022).

Pesquisas relacionadas ao tema se intensificaram nos últimos 30 anos, principalmente a partir de 2007 e com um acréscimo significativo em 2020 (Schouwenburg, 2004; Tao et al., 2021). Este campo de estudos é de interesse multidisciplinar, abarcando áreas como a neurologia, psicologia e a educação (Svartdal et al., 2020; Tao et al., 2021). As pesquisas ocorrem em diversos países, como o Brasil (Fior et al., 2022; Soares et al., 2021), Canadá (Oram & Rogers, 2022), China (Yang et al., 2022), Itália (Limone et al., 2020), México (Ramírez-Gil et al., 2022), Peru (Vivar-Bravo et al., 2021), Turquia (Güdül et al., 2021), entre outros.

As publicações em sua maioria, advêm dos Estados Unidos (Tao et al., 2021) e de países da América Latina, especificamente Colômbia, Chile, Peru e Brasil (Pereira & Ramos, 2021). Estes estudos são conduzidos, em grande parte, através de recortes transversais, delineamento quantitativo e amostras por conveniência, cujos objetivos se concentram em clarificar possíveis correlações, prevalências e consequências (Costa et al., 2022; Svartdal et al., 2020; Tao et al., 2021; Zacks & Hen, 2018).

Para medir este fenômeno, se observa o uso frequente de instrumentos de autorrelato, geralmente administrados no formato virtual ou presencial, individual ou em grupos (Pereira & Ramos, 2021; Svartdal et al., 2020). A literatura aponta problemas na precisão dos instrumentos, se salienta a necessidade de escalas específicas para o ambiente universitário, para a garantia da qualidade dos dados (Dominguez-Lara, 2018; Geara & Teixeira, 2017; Soares et al., 2022).

De acordo com Svartdal et al. (2020), entre os instrumentos se destaca a *Procrastination Assessment Scale* (PASS) (Solomon & Rothblum, 1984), validada em diversos países. No Brasil, o estudo deste tema é considerado incipiente e há lacunas teóricas, principalmente pela falta de instrumentos (Pereira & Ramos, 2021; Soares et al., 2022). Para a investigação entre universitários, se destaca a *Academic Procrastination Scale* (APS) (McCloskey & Scielzo, 2015), validada por Soares et al., (2022), com bons indicadores psicométricos, composta por itens relacionados exclusivamente ao contexto universitário.

Nos últimos 30 anos, inúmeros estudos foram realizados para investigar os motivos, a prevalência, as consequências e as definições da procrastinação acadêmica, buscando descrever o fenômeno e preencher as lacunas presentes na literatura (Fentaw et al., 2022; Tao et al., 2021). Os principais achados identificados na literatura internacional e brasileira serão discutidos no tópico a seguir.

1.1. Correlatos da Procrastinação Acadêmica

A procrastinação acadêmica representa um conjunto complexo de componentes cognitivos, comportamentais, afetivos, pessoais, institucionais e contextuais (Mohammadi Bytamar et al., 2020; Steel & Klingsieck, 2015; Svartdal et al., 2020). De modo geral, as pesquisas acerca do tema têm investigado a relação construtos correlatos que abrangem estes componentes (Jin et al., 2019; Tao et al., 2021; Zacks & Hen, 2018).

A investigação dos aspectos cognitivos e comportamentais relatam associações com a aprendizagem autorregulada, gerenciamento de tempo, motivação (Gárzon Umerenkova & Gil Flores, 2017; Güdül et al., 2021; Košíková et al., 2020; Limone et al., 2020), problemas no uso de *internet*, *smartphone* e rede sociais, prática de atividades físicas, entre outros temas (Artega Araujo et al., 2022; Ren et al., 2023; Serrano et al., 2022; Tian et al., 2021).

Os componentes afetivos e pessoais possuem uma ampla discussão na literatura (Vieira-Santos & Malaquias, 2022). Se observam relações com baixa autoeficácia (Fior et al., 2022), personalidade (Dominguez-Lara et al., 2019; Soares et al., 2021), ansiedade (Lima-Silva et al., 2022), estresse (Orco León et al., 2022; Ramírez-Gil et al., 2022) e depressão (Cjuno et al., 2023; Jochmann et al., 2024), diferenças entre gênero e a idade dos estudantes (Quispe-Bendezú et al., 2020), entre outros fatores.

Entre os fatores institucionais e contextuais se destacam relações com a qualidade de ensino, condições de aprendizagem não estruturada (Ramírez-Gil et al., 2022; Svartdal et al., 2020), questões financeiras ou relativas a rotina (Gárzon Umerenkova & Gil Flores, 2017), baixo desempenho acadêmico, evasão do ensino superior (Scheunemann et al., 2022), problemas de relacionamento com professores e colegas (Aldalham, 2022), entre outros.

Se orienta que novas pesquisas sejam realizadas para que se compreenda as especificidades deste fenômeno (Pereira & Ramos, 2021; Salguero-Pazos & Reyes-de-Cózar, 2023; Svartdal et al., 2020; Tao et al., 2021). No presente estudo, a procrastinação acadêmica foi abordada componentes cognitivos e afetivos a partir da ansiedade, depressão, estresse, regulação emocional e projeto de vida.

1.1.1. Ansiedade, Depressão e Estresse

A universidade promove o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, por outro lado, representa um momento de novos desafios que expõem os

estudantes a vulnerabilidades, como problemas de adaptação, suporte social, e principalmente, saúde mental (Ariño & Bardagi, 2018; Ghizoni et al., 2024; Resende et al., 2022). Se estima que universitários brasileiros são amplamente acometidos por transtornos mentais comuns, relacionados a ansiedade, depressão e estresse (Lopes et al., 2021; Paetzold et al., 2021).

A ansiedade caracteriza uma reação emocional adaptativa na vida cotidiana (Hofmann, 2022). Quando observada em níveis elevados, pode ser considerada patológica e ou se configurar em um transtorno de ansiedade (Clark & Beck, 2021). Envolve sintomas físicos e psicológicos, como falta de ar, sudorese, insônia e preocupações excessivas (Hofmann, 2022). A depressão configura uma psicopatologia que causa mal-estar físico e psicológico, os sintomas estão relacionados a perda de interesse ou prazer, baixa autoestima, indisposição, distúrbios do sono, culpa e angústia excessiva (Leahy, 2021).

O estresse representa uma resposta natural a eventos internos ou do ambiente, situações essas que levam a um estado de alerta, exigindo esforços fisiológicos e psicológicos para a adaptação (Lipp, 2000; Vignola & Tucci, 2014). Assim como a ansiedade, em altos níveis o estresse pode se configurar como agudo, em situações passageiras, ou crônico, em períodos prolongados (Lipp, 2000). Possui sintomas físicos e psicológicos, como a fadiga, tensão muscular, taquicardia, agitação, irritabilidade, preocupações, entre outros (Lipp, 2000; Lovibond & Lovibond, 1995).

Estima-se que a população universitária esteja exposta a estresse recorrente (Ariño & Bardagi, 2018; Ramírez-Gil et al., 2022). E neste cenário, estresse consecutivo está associado a outras condições emocionais, como a ansiedade e depressão (Hofmann, 2022; Melaku et al., 2021). A *Depression, Anxiety and Stress Scale* (DASS-21) (Lovibond & Lovibond, 1995) se destaca como um dos instrumento mais utilizados para o rastreo destes sintomas entre universitários (Paetzold et al., 2021).

A DASS-21 avalia sintomas comuns e específicos entre quadros de ansiedade, depressão e estresse, foi validada no Brasil por Vignola e Tucci (2014). Se estima que até 2019, estudos que investigavam estes sintomas entre universitários brasileiros era de apenas 5% (Paetzold et al., 2021). Atualmente na literatura, a partir da DASS-21, se observa entre os universitários brasileiros prevalência superior a 40% de sintomas de estresse, seguidos de ansiedade e depressão (Paetzold et al., 2021; Silva et al., 2021; Vieira-Santos et al., 2023).

Se observa entre universitários latino-americanos alta incidência de procrastinação acadêmica relacionada a queixa de mal-estar psicológico (Casasola-Rivera, 2022). Se estima

que a procrastinação acadêmica possui correlações positivas e significativas com a depressão, ansiedade e estresse entre universitários (Cjuno et al., 2023; Jochmann et al., 2024; Umar et al., 2023; Yang et al., 2022). Eisenbeck et al. (2019) explicam estas variáveis e a procrastinação acadêmica estão interligadas por meio de um padrão problemático de autorregulação e inflexibilidade psicológica. Mohammadi Bytamar et al. (2020) acrescentam que o fenômeno está relacionado a dificuldade de regular as emoções.

1.1.2. Regulação Emocional

A regulação emocional descreve estratégias para modular as experiências emocionais de si mesmo ou dos outros (Gross, 2013; McRae & Gross, 2020). Há diferentes estratégias para regular as emoções, o Modelo Modal de Gross as classifica em dois grupos: antecedentes, focadas na modulação comportamental e que antecede o surgimento das emoções; e focadas na resposta, que buscam conter as reações emocionais em curso (Gross & John, 2003; McRae & Gross, 2020).

Segundo o Modelo Modal há cinco grupos de estratégias: a) selecionar a situação, b) modificar a situação, c) utilizar a atenção, d) mudança cognitiva e, por fim, e) modulação de resposta (Gross, 2013; Gross & Jazaieri, 2014). As estratégias não são classificadas como positivas ou negativas, pois a depender do contexto em que forem empregadas, podem se tornar adaptativas ou desadaptativas (Eldesouky & English, 2019; McRae & Gross, 2020)

As estratégias de regulação são aprendidas ao longo da vida a partir de interações sociais e experiências, podem ser ensinadas ou refinadas (Riediger & Bellingier, 2022). No contexto educacional, a regulação emocional está relacionada ao melhor desempenho, a aprendizagem autorregulada, desenvolvimento acadêmico e pessoal (Pellisson & Boruchovitch, 2022).

Há duas principais estratégias, a reavaliação cognitiva que envolve ajustar os sentimentos por meio dos pensamentos, e supressão emocional (Gross & John, 2003). Para identificar o quão estas estratégias são utilizadas, se destaca o *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ) (Gross & John, 2003). A escala exemplifica diferentes situações emocionais, seu uso está validado para o Brasil (Boian et al., 2009).

A partir da ERQ, se estima que jovens adultos brasileiros se inserirem em três possíveis padrões de regulação emocional, que são eles: adaptado, regulado inconsciente e desregulado. O perfil adaptado demonstra maior uso da estratégia de reavaliação cognitiva

e menor desregulação emocional. O segundo perfil tende a reavaliar constantemente, entretanto com menor consciência de suas emoções. E por fim, o padrão desregulado é aquele que apresenta reduzida reavaliação cognitiva e maior uso da estratégia de supressão emocional (Pinto, 2020).

Uma revisão de literatura, investigando as principais estratégias entre estudantes universitários de cursos da educação, identificou que a reavaliação positiva das situações esteve entre as mais citadas (Pellisson & Boruchovitch, 2022). Entre estudantes universitários brasileiros, a partir da ERQ, os resultados evidenciam uso moderado de ambas as estratégias, ainda que a supressão emocional seja mais recorrente (Cunha et al., 2022).

Entre brasileiros estudantes de medicina em período de internato, a partir da ERQ, se identificou que a supressão das emoções era superior ao uso da reavaliação cognitiva (Silva Soares & Soares Conceição, 2023). Em estudo realizado durante a pandemia com estudantes brasileiros de diferentes cursos, se identificou que ambas as estratégias foram utilizadas de forma moderada, sendo a supressão emocional a mais frequente (Cunha et al., 2022). Este resultado foi compatível com o achado entre estudantes brasileiros de enfermagem, avaliados no mesmo período (Costa et al., 2022).

A procrastinação acadêmica pode representar uma dificuldade de regular as emoções e pode ser considerada uma estratégia mal adaptativa de regulação emocional a curto prazo, pois reduz sentimentos desconfortáveis, mas impede a conclusão de objetivos a longo prazo (Mohammadi Bytamar et al., 2020). Esta compreensão associa que a falha no processo de autorregulação acadêmica se conecta a dificuldade de regular as emoções (Eisenbeck et al., 2019; Mohammadi Bytamar et al., 2020; Sirois & Pychyl, 2013; Steel, 2007).

Estudantes procrastinadores podem se avaliar como incapazes de lidar com as sensações desconfortáveis diante de desafios e dessa forma, orientam suas decisões a partir das emoções (Mohammadi Bytamar et al., 2020; Steel, 2007). A procrastinação dos estudos tende a prejudicar o aprendizado para lidar com dificuldades ou tolerar emoções consideradas negativas (Eckert et al., 2016). Quando a procrastinação ocorre há um alívio temporário, pois os desconfortos tendem a retor quando as atividades são retomadas (Brito & Bakos, 2013; Pychyl & Sirois, 2016).

A partir da ERQ, se estima que a reavaliação cognitiva possui maior implicação na covariabilidade com a procrastinação acadêmica (Moreta Herrera et al., 2018). O estudo de Moreta Herrera et al. (2018), evidenciou correlações negativas entre estes fatores e concluiu que a regulação emocional, desempenho e nível acadêmico são preditores da procrastinação

acadêmica. Os autores relatam a necessidade de novos estudos.

Avaliando a procrastinação acadêmica a partir das dimensões adiamento de atividades e autorregulação acadêmica, se evidenciou correlação positiva entre reavaliação cognitiva e supressão emocional com a autorregulação acadêmica, por outro lado, não foram encontradas relações com o adiamento das atividades (Toaza Navia & Valencia Cepeda, 2023). O adiamento das atividades é considerado a procrastinação acadêmica de fato, enquanto a autorregulação acadêmica, se refere a capacidade se orientar diante de objetivos (Dominguez-Lara et al., 2014).

Estima-se que os estudantes com mais propensão a procrastinação avaliam que possuem dificuldade de realizar projeções futuras ou avaliar consequências a longo prazo (Sirois, 2014; Tice et al., 2001). Estes estudantes tendem a vivenciar situações desvantajosas, em termos acadêmicos e pessoais (Steel, 2007). A procrastinação acadêmica auxilia a evitar emoções, mas tende a dificultar o alcance satisfatório de objetivos futuros (Mohammadi Bytamar et al., 2020). Diante disso, para além dos prejuízos acadêmicos, se questiona a relação da procrastinação acadêmica com projetos de vida.

1.1.3. Projetos de Vida

Klingsieck (2013) relata que perspectiva teórica da psicologia motivacional volitiva diante procrastinação. Segundo ele, a procrastinação é menos provável em pessoas com planos futuros bem definidos. Esses resultados também são observados no contexto da procrastinação acadêmica (Güdül et al., 2021; Jin et al., 2019; Steel & Klingsieck, 2015). A motivação e a volição são processos psicológicos relacionados, ainda que distintos, pois a motivação conduz e prioriza determinadas situações ou decisões em detrimento de outras, e volição revigora processos de autorregulação diante de dificuldades para realização dos objetivos pretendidos (Kuhl et al., 1985).

Os estudos a partir da psicologia motivacional volitiva se baseiam em diversas teorias, tais como: Teoria da Autodeterminação; Teoria da Motivação Temporal e Teoria da Perspectiva Temporal Futura (Jin et al., 2019; Klingsieck, 2013; Li et al., 2023; Steel, 2007; Steel & Klingsieck, 2015). A procrastinação acadêmica possui relação com a dificuldade de gestão de tempo (Košíková et al., 2020), autorregulação (Limone et al., 2020; Valenzuela et al., 2020), motivação (Bozgun & Baytemir, 2022; Güdül et al., 2021), perspectiva de tempo futuro (Jin et al., 2019; Li et al., 2023), entre outros. Estes construtos são classificados como

variáveis motivacionais e volitivas ((Steel & Klingsieck, 2015)

Valenzuela et al. (2020) explicam que a procrastinação se trata de uma dificuldade de autorregulação volitiva. Os autores relatam que altos índices de motivação e médios índices de autorregulação estão associados a procrastinação frequente. A procrastinação compromete a autonomia dos universitários, limitando seu desenvolvimento pessoal e profissional e prejudicando a realização de objetivos e projetos de vida (Bozgun & Baytemir, 2022; Güdül et al., 2021; Valenzuela et al., 2020).

De acordo com Coscioni (2021) projetos de vida são vistos como um processo em constante evolução, baseado em narrativas sobre o futuro, com o objetivo de formar, implementar e manter ações intencionais. O autor explica que esses projetos podem influenciar e orientar decisões e comportamentos diários. Pessoas que têm clareza sobre seus objetivos futuros tendem a tomar atitudes mais voltadas para alcançá-los (Coscioni et al., 2023).

Projetos de vida são influenciados por características motivacionais e volitivas que direcionam metas e ações visando o futuro pretendido, contudo, circunstâncias cotidianas ou a falta de recursos materiais podem possibilitar ou limitar o desenvolvimento destes projetos (Coscioni, 2021; Coscioni et al., 2023). De acordo com Coscioni et al. (2023), há dois importantes fatores relacionados a projetos de vida, identificação e envolvimento. O primeiro se refere ao grau de reconhecimento diante das intenções para o futuro, e o segundo, ao nível de mobilizações e ações para os projetos de vida no dia a dia.

O termo projetos de vida possui diferentes implicações teóricas, dentre elas, pode ser considerado uma variável da Perspectiva Temporal de Futuro (PTF) (Coscioni, 2021; Coscioni et al., 2024). A PTF pode ser analisada por duas abordagens teóricas complementares: atemáticas e temáticas. As atemáticas focam nas características psicológicas e nas estratégias para lidar com o futuro, enquanto as temáticas destacam as representações cognitivas do futuro, incluindo aspectos cognitivos, dinâmicos, motivacionais, afetivos e comportamentais (Coscioni et al., 2020; Seginer, 2009).

A partir da PFT, se compreende que as percepções sobre o futuro permitem a antecipação e ao planejamento do futuro pretendido, desempenhando um papel fundamental na orientação e concretização dos objetivos de vida (Henry et al., 2017; Kooij et al., 2018; Strathman et al., 1994), sejam eles voltados para o bem-estar pessoal (Kooij et al., 2018), desenvolvimento acadêmico (Güdül et al., 2021) ou planejamento de carreira (Hu et al., 2024; Jia et al., 2022). Uma visão otimista do tempo prioriza objetivos a longo prazo,

enquanto a falta de planejamento e uma avaliação inadequada do tempo favorecem o foco em objetivos de curto prazo (Lang & Carstensen, 2002).

No contexto educacional, comprometimento com objetivos se relaciona a níveis mais altos de determinação (Hill et al., 2016), assim como estudantes com maiores níveis de motivação, tendem a procrastinar menos (Güdül et al., 2021). Li et al. (2023) consideram que há grande relevância investigar a interação entre as variáveis da PFT e a procrastinação acadêmica, uma vez que atividades com recompensas a longo prazo geralmente estão entre as tarefas mais procrastinadas (Sirois & Pychyl, 2013).

Jin et al. (2019) relatam que embora as pesquisas relacionadas a procrastinação acadêmica tenham documentado consideravelmente a prevalências e os correlatos deste fenômeno, há lacunas teóricas em relação ao conhecimento sobre os processos motivacionais e volitivos, busca por objetivos, determinação, entre outras variáveis da PFT. A variável projetos de vida se enquadra nos processos mencionados acima.

Estima-se que a relação entre procrastinação acadêmica e projetos de vida ainda não tenha sido documentada na literatura. Uma pesquisa realizada em 15 de julho de 2024 nas bases de dados PsycINFO, Scopus, Web of Science, Pubmed e LILACS, usando a *string* de busca “*Academic procrastination*” AND “*Life Projects*”, não retornou dados sobre essa relação. O presente estudo investigou ambas as variáveis de forma exploratória, a fim de contribuir com a expansão de estudos e evidências sobre o tema.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo geral

Investigar a relação entre procrastinação acadêmica, ansiedade, depressão, estresse, regulação emocional e projetos de vida em uma amostra de estudantes universitários.

2.2. Objetivos específicos

1. Descrever o perfil da amostra em termos de média e desvio padrão nas medidas utilizadas;
2. Correlacionar variáveis relativas à ansiedade, depressão, estresse com a procrastinação acadêmica;
3. Correlacionar as estratégias de regulação emocional com a procrastinação

acadêmica;

4. Explorar relação entre a variável projeto de vida com a procrastinação acadêmica;

3. MÉTODO

3.1. Delineamento metodológico

Trata-se de um estudo quantitativo, transversal, de caráter descritivo, exploratório e correlacional, a fim de verificar a ocorrência das medidas investigadas na população de estudantes universitários.

3.2. Local do estudo

Foram realizadas duas formas de coleta, virtual e presencial. A coleta presencial ocorreu na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com aplicação coletiva, em salas reservadas pelas unidades acadêmicas que aceitaram contribuir com a pesquisa.

3.3. Participantes

Participaram desta pesquisa 448 estudantes universitários de diferentes regiões do Brasil, maiores de 18 anos, que no momento da coleta estavam regularmente matriculados em um curso de graduação, presencial ou a distância, de diversas Instituições de Ensino Superior (IES), públicas ou privadas, reconhecida pelo MEC.

De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2021 o número de estudantes matriculados no ensino superior brasileiro era superior a 8,9 milhões (INEP, 2022). A partir do cálculo amostral com nível de confiança de 95% e amostra mais heterogênea, se esperava alcançar uma amostra de 385 alunos de graduação.

3.4. Instrumentos

Academic Procrastination Scale (APS) (McCloskey & Scielzo, 2015) foi validada no Brasil por Soares et al. (2022). A escala é composta por 25 itens, no formato likert de cinco pontos, indo de 1 (discordo totalmente) até 5 (concordo totalmente), possui uma estrutura unifatorial que avalia a procrastinação especificamente em tarefas acadêmicas (por exemplo,

deixo os projetos pendentes até o último minuto; quando estou estudando, normalmente me distraio com outras coisas). No estudo de validação apresentou bons indicadores de consistência interna ($\omega = 0,91$; $CR = 0,93$) e validade convergente com correlações significativas com a Escala de Procrastinação de Tuckman ($r = 0,79$) (Soares et al., 2022). No presente estudo, a consistência interna foi 0,92 para o alpha de Cronbach e para o Ômega de McDonald.

Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS21) (Lovibond & Lovibond, 1995) foi validada no Brasil por Vignola e Tucci (2014). A escala é composta por 21 itens, no formato tipo *Likert* de 4 pontos, indo de 0 (não se aplicou de maneira alguma) até 3 (aplica-se muito a mim, ou a maior parte do tempo). Possui uma estrutura multidimensional organizada em três fatores que avaliam sintomas de depressão ("*não tenho sentimentos positivos*"), ansiedade ("*tenho dificuldade para me acalmar*") e estresse ("*senti minha boca seca*") experimentados na última semana. Apresentou bons indicadores de consistência interna na subescala de depressão ($\alpha = 0,92$), estresse ($\alpha = 0,90$) e ansiedade ($\alpha = 0,86$), e correlações significativas com os Inventários Beck de Depressão ($r = 0,86$) e Ansiedade ($r = 0,80$), e com o Inventário de Sintomas de Estresse de Lipp ($r = 0,74$) (Vignola & Tucci, 2014). No presente estudo, o alpha de Cronbach foi 0,89 para depressão, 0,86 para ansiedade e estresse. Já os valores do Ômega de McDonalld foram 0,89 para depressão, 0,87 para ansiedade e 0,86 para estresse.

Questionário de Regulação Emocional (ERQ) (*Emotion Regulation Questionnaire – ERQ*) (Gross & John, 2003), foi validada no Brasil por Boian et al. (2009). A ERQ possui 10 itens, no formato tipo *Likert* de 7 pontos, indo de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). Possui uma estrutura com dois fatores que avaliam duas principais estratégias utilizadas para regular as emoções: Supressão emocional ("*eu controlo as minhas emoções*") e Reavaliação cognitiva ("*quando estou diante de uma situação estressante, procuro pensar de uma forma que me ajude a ficar calmo*"). Escores mais altos indicam o uso mais frequente de uma determinada estratégia. A escala apresenta boas propriedades com coeficiente alfa de Cronbach entre 0,79 (reavaliação cognitiva) e 0,73 (supressão Emocional). Confiabilidade teste-reteste de 0,69 para ambas subescalas e análise fatorial (rotação ortogonal) sustentando uma estrutura de dois fatores (Boian et al., 2009). Neste estudo, a reavaliação cognitiva apresentou alpha de Cronbach e Ômega de McDonald de 0,81. E a supressão emocional apresentou alpha de 0,70 e Ômega de 0,72.

Escala de Projetos de Vida (EPV) (*Life Project Scale - LPS*) criada e validada no

Brasil por Coscioni (2021). A EPV possui duas tarefas, na primeira os participantes serão solicitados a listar as metas associadas ao seu projeto de vida, bem como a idade esperada quando tais metas forem alcançadas. A segunda tarefa consiste em uma escala de 8 itens, no formato tipo *Likert* de 7 pontos, indo de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). Os itens são divididos em dois fatores que avaliam a Identificação ("*sei o que quero para minha vida no futuro*") e o Envolvimento ("*já comecei a pôr em prática os meus planos para o futuro*") dos respondentes com seus projetos de vida. Apresentou bons indicadores psicométricos com alpha de Cronbach's entre 0,88 (para identificação) e 0,90 (para envolvimento) em um estudo realizado com 937 brasileiros (Coscioni, 2021). No presente estudo, os valores de alpha foram 0,89 para identificação e 0,88 para envolvimento. E Ômega de McDonald de 0,90 para identificação e 0,89 para envolvimento.

O questionário socioeconômico brasileiro da Associação Brasileira de Pesquisas (ABEP) é um instrumento desenvolvido com base nos dados populacionais do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística referentes ao ano de 2020, tem o objetivo de estimar e classificar o quantitativo de renda dos brasileiros (ABEP, 2021). Possui 15 itens relacionados a escolaridade, saneamento e condições de moradia. Neste instrumento será adicionado questões sobre o gênero e curso superior dos estudantes, a fim de caracterização da amostra.

3.5. Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dado foi realizada em duas modalidades, através de uma survey on-line e com aplicação presencial dos instrumentos na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Ambas as coletas foram realizadas com os mesmos instrumentos e objetivos. Os alunos que responderem a coleta on-line não participaram da coleta presencial. Este procedimento foi adotado para ampliação da amostra e comparação dos resultados.

A coleta de dados on-line iniciou em 27 de setembro de 2023 e finalizou em 26 de maio de 2024. A amostra foi obtida através do método bola de neve (Dusek et al., 2015) que consiste em é uma amostragem em cadeia e não probabilística, onde os participantes são incentivados a convidar seus pares. Foram realizadas divulgações por meio das redes sociais da pesquisadora através de vídeos e cartazes (*Instagram, Twitter e Tiktok*), foi escrita uma mensagem de texto e compartilhada em grupos de alunos (via *Whatsapp*), também foram solicitadas a colaboração dos centros de representação estudantil, canais de comunicação estudantis, colaboração de professores e laboratórios parceiros, com o objetivo de incentivar

o compartilhamento entre os pares.

A coleta virtual ocorreu de forma autoaplicável via plataforma REDCap (*Research Electronic Data Capture*) v.13.5. O REDCap é um *software* desenvolvido em 2004 por pesquisadores da *Vanderbilt University*, atualmente está presente em diversos países. Se trata de uma plataforma de coleta de dados criptografada voltada para pesquisas científicas, visa coletar, armazenar e gerenciar informações de forma segura (Harris et al., 2019).

O acesso a plataforma é realizado via Consórcio *REDCap* exclusivo para cada instituição de ensino que escolher utilizar o *software*. A presente pesquisa foi hospedada no Consórcio *REDCap* da Fundação de Medicina Tropical Doutor Heitor Vieira Dourado (FMT-AM) através de parceria estabelecida entre o Laboratório de Avaliação Psicológica (LAP) da Faculdade de Psicologia da UFAM e o Laboratório de Análises de Dados (LabData) do Programa de Pós-graduação em Doenças Tropicais e Infecciosas da FMT-AM.

Na primeira etapa da coleta, os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE), no qual realizaram a leitura e manifestaram o aceite. Após o aceite, a plataforma os redirecionava para os instrumentos de coleta citados acima. Uma vez que os participantes acessaram a pesquisa e assinaram o TCLE, seus dados foram salvos, mesmo que em algum momento tenham saído da página da pesquisa e deixado de responder todos os instrumentos por completo.

A coleta presencial iniciou em janeiro de 2023 na UFAM a partir de aplicações coletivas, com horário e local previamente agendados. Foram estabelecidas parcerias com as coordenações de curso e professores que aceitaram ceder 40 minutos de seu tempo de aula para que a coleta fosse realizada entre os estudantes presentes. A coleta finalizou em abril de 2024. A coleta foi realizada pela mestranda, com apoio de uma discente de graduação. Os participantes tiveram acesso primeiramente ao TCLE, que foi lido em conjunto com a mestranda, após as instruções e aceite, responderam aos instrumentos.

3.6. Procedimentos de análise de dados

Foram realizadas análises descritivas iniciais, objetivando caracterizar os participantes em aspectos sociodemográficos e, posteriormente, seus resultados gerais em cada instrumento de avaliação psicológica utilizado. Os dados foram apresentados em tabelas, informando a frequência e o percentual para variáveis categóricas, assim como a mediana com o intervalo interquartil e a média com desvio padrão para as variáveis contínuas.

Para a análise inferencial, foram investigadas as diferenças entre os métodos de aplicação presencial e virtual dos instrumentos de avaliação. Inicialmente, os instrumentos de avaliação foram analisados de acordo com os padrões normativos estabelecidos por seus autores, e os parâmetros utilizados nesta pesquisa foram as somas obtidas em cada um deles, de acordo com a estrutura fatorial.

Em seguida, explorou-se a relação entre variáveis sociodemográficas e Procrastinação Acadêmica, bem como o efeito direto e indireto de variáveis psicológicas, incluindo Depressão, Ansiedade, Estresse, Regulação Emocional e Projeto de Vida, sobre a procrastinação.

Para essas análises, foram empregadas as seguintes técnicas estatísticas: Análise Fatorial Confirmatória Multigrupo (AFCM) para validar a invariância dos instrumentos de avaliação em diferentes métodos de avaliação, correlação de Spearman para investigar associações entre variáveis psicológicas, regressão linear simples para examinar a relação entre variáveis sociodemográficas e os resultados das avaliações e Modelos de Equações Estruturais (MEE) para explorar relações complexas, incluindo efeitos mediadores e moderadores entre variáveis psicológicas e procrastinação.

A AFMG foi empregada para verificar se as estruturas fatoriais dos instrumentos permanecem consistentes entre os diferentes grupos de coleta (Presencial e virtual). A análise foi conduzida em quatro etapas principais, correspondentes aos níveis de invariância configural, métrica, estrutural e residual. Cada uma dessas etapas foi avaliada utilizando as seguintes métricas: χ^2 (qui-quadrado), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), TLI (Tucker-Lewis Index), CFI (Comparative Fit Index) e RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), acompanhadas de seus respectivos intervalos de confiança (IC) de 95%. Esses índices foram escolhidos por sua relevância na avaliação da adequação do modelo e na comparação entre os diferentes grupos (Damásio, 2013).

A relação entre as variáveis psicológicas foi verificada por meio da Correlação de *Spearman*, devido à natureza não-normal da distribuição de dados. Levando em consideração a classificação da força de correlação *rho* (Cohen, 1992), foram consideradas relações fracas aquelas com coeficiente a partir de $\pm 0,10$, moderadas a partir de $\pm 0,30$ e fortes a partir de $\pm 0,50$.

Para investigar a relação das variáveis sociodemográficas com a procrastinação acadêmica foi realizada uma regressão linear simples, onde foi investigado a influência da idade, do gênero e da ocupação dos participantes no valor obtido na escala de Procrastinação

Acadêmica. Foram apresentados o Beta (β) da regressão, seu intervalo de confiança e seu p-valor.

Para investigar os fatores que influenciam a procrastinação acadêmica, foram realizados dois Modelos de Equações Estruturais (MEE), um com Depressão e outro com Ansiedade como variáveis exógenas. Em ambos os modelos, foram incluídas as variáveis Envolvimento, Identificação e Reavaliação Cognitiva, além de variáveis de interação para capturar resultados mais complexos. As estimativas dos parâmetros foram obtidas por máxima verossimilhança (ML) e a robustez foi avaliada por bootstrapping com 5000 repetições.

Os índices de ajuste utilizados foram o χ^2 , CFI, TLI, RMSEA e SRMR, para verificar a adequação do modelo aos dados. Essa abordagem permitiu comparar os efeitos de Depressão e Ansiedade sobre a Procrastinação Acadêmica, fornecendo uma visão sobre como diferentes fatores psicológicos podem afetar o comportamento procrastinador de universitários. Foram considerados bons índices de ajuste o CFI e TLI > 0,95, RMSEA entre 0,5 e 0,8 e SRMR < 0,05 (França, 2023).

A EPV possui também uma tarefa de listar as metas associadas ao projeto de vida do respondente, bem como a idade esperada quando tais metas forem alcançadas. Essa tarefa não foi analisada no atual estudo, pois se exige uma análise mais qualitativa.

A normalidade dos dados foi verificada por meio do teste de Shapiro-Wilk, utilizado para a decisão do uso de testes paramétricos e não-paramétricos, e foi considerado um valor de alfa de 5% ($p < 0,05$) como critério de significância.

Os dados da coleta virtual foram coletados diretamente na plataforma REDCap, e os dados da coleta presencial foram tabulados e importados para a mesma plataforma. Em seguida, as informações foram exportadas em planilhas e analisadas por meio dos *softwares* livres R (versão 4.3.1) (R Core Team, 2023) e RStudio (versão 2023.6) (Posit team, 2023). Foi utilizado o pacote *tidyverse* (Wickham et al., 2019) para curadoria dos dados, *gtsummary* (Sjoberg et al., 2021) para confecção de tabelas e *lavaan* (Rosseel, 2012) para a análise de invariância e MEE.

3.7. Cuidados Éticos

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAM e recebeu aprovação em 24 de setembro de 2023 (CAEE: 73016123.3.0000.5020). Foram

incluídos nesta pesquisa somente os participantes que manifestarem concordância por meio da assinatura do TCLE. Todos os participantes que colaboraram receberam acesso, as informações quanto aos objetivos da pesquisa, procedimentos, instrumentos, riscos e benefícios, sendo saciada toda e qualquer dúvida.

Para colaborar com a pesquisa, os participantes preencheram os critérios de inclusão e exclusão, indicados no tópico participantes. O estudo foi conduzido a partir das orientações e preceitos da Resolução nº466/2012 (CONEP/CNS) que determina os parâmetros científicos para pesquisas realizadas com seres humanos (Brasil, 2013).

4. RESULTADOS

4.1. Descrição da amostra

Participaram do presente estudo 448 estudantes universitários, dos quais 65% (n = 291) responderam à pesquisa de forma virtual. A média de idade dos participantes foi de 23,6 anos (DP = 5,9), 79% da amostra se identifica como mulher cisgênero (n = 353), a maioria se dedica exclusivamente aos estudos (n = 207) e cursa o ensino superior em uma universidade pública (n = 207), frequentando as aulas presencialmente (n = 438) e um curso da área de Ciências Humanas (n = 270), 54 % (n = 241) relataram estar em período de provas no momento da coleta de dados (Tabela 1).

Tabela 1.
Descrição das variáveis sociodemográficas

Variável	N	N = 448
Idade	448	
Média (DP)		23,6 (5,9)
Mínimo - Máximo		18,0 - 50,0
Gênero, n (%)	448	
Mulher Cisgênero		352 (79%)
Homem Cisgênero		65 (14%)
Mulher Transgênero		2 (0,4%)
Homem Transgênero		1 (0,2%)
Não-binário		13 (2,9%)
Prefiro não me classificar		8 (1,8%)
Prefiro não responder		1 (0,2%)
Outro		6 (1,3%)
Ocupação	439	

Variável	N	N = 448
Não trabalha		207 (47%)
Trabalho autônomo/MEI		123 (28%)
Emprego CLT		82 (19%)
Estágio remunerado/obrigatório		28 (6,4%)
Tipo de aplicação	448	
Virtual		291 (65%)
Presencial		157 (35%)
Tipo de universidade	391	
Pública		273 (70%)
Privada		119 (30%)
Modalidade do curso	448	
Presencial		438 (98%)
EAD		11 (2,4%)
Está em período de provas?	444	241 (54%)
Área do Conhecimento	446	
Ciências Agrárias		7 (1,6%)
Ciências Biológicas		123 (27,6%)
Ciências Exatas		43 (9,6%)
Ciências Humanas		270 (60,5%)

¹ Média (DP), n (%).

Através da plataforma de coleta de dados *Redcap*, no qual os instrumentos foram hospedados, foi possível manter salva as informações de todos os participantes, mesmo daqueles que em algum momento deixaram de responder todos os instrumentos. Na Tabela 2 a seguir, estão dispostas as informações sobre os instrumentos e o número de respondentes.

A média de pontos para a escala de Procrastinação Acadêmica foi de 76,2 (DP = 20,4), as subescalas da DASS-21, apresentaram médias de 9,5 (DP = 6,2) para Depressão, 8,1 (DP = 6,0) para Ansiedade e 11,4 (DP = 5,4) para o Estresse. Para as subescalas do instrumento de ERQ, se observou média de 28 (DP = 7) para Reavaliação Cognitiva e 16,6 (DP = 5,7) para Supressão Emocional. Para as variáveis da escala de Projetos de Vida, a média foi de 21,8 (DP = 5,6) para Identificação e 21,1 (DP = 5,4) para Envolvimento.

Tabela 2.

Descrição da distribuição dos dados nos testes aplicados

Variável	N	Média (DP)	Mínimo - Máximo
Procrastinação Acadêmica	448	76,2 (20,4)	25,0 – 125,0
Depressão	429	9,5 (6,2)	0,0 - 21,0

Ansiedade	429	8,1 (6,0)	0,0 - 21,0
Estresse	428	11,4 (5,4)	0,0 - 21,0
Reavaliação Cognitiva	409	28,0 (7,0)	6,0 – 42,0
Supressão Emocional	409	16,2 (5,7)	4,0 - 28,0
Identificação	379	21,8 (5,6)	4,0 - 28,0
Envolvimento	379	21,1 (5,4)	4,0 - 28,0

4.2. Invariância das medidas

Os instrumentos demonstraram invariância em suas estruturas ao serem comparados entre as formas de aplicação presencial (papel e caneta) e online, alcançando bons níveis de ajuste nos índices avaliados. No nível mais rigoroso de invariância, conhecido como invariância strict (invariância residual), todas as escalas mantiveram excelentes métricas. A escala de Procrastinação Acadêmica apresentou SRMR de 0,083, TLI de 0,971, CFI de 0,972 e RMSEA de 0,056 (IC 95%: 0,050 – 0,062). A escala DASS-21 obteve SRMR de 0,061, TLI de 0,999, CFI de 0,999 e RMSEA de 0,014 (IC 95%: 0,000 – 0,028). A ERQ alcançou SRMR de 0,071, TLI de 0,981, CFI de 0,982 e RMSEA de 0,035 (IC 95%: 0,002 – 0,054). Por fim, a escala de Projeto de Vida apresentou SRMR de 0,042, TLI de 1,000, CFI de 1,020 e RMSEA de 0,000 (IC 95%: 0,000 – 0,000). Esses resultados indicam que as medidas não apresentam vieses significativos que alterem os parâmetros de medida em função da modalidade de aplicação, se online ou presencial. As tabelas completas com todos os índices encontram-se em apêndice.

4.3. Correlação entre variáveis

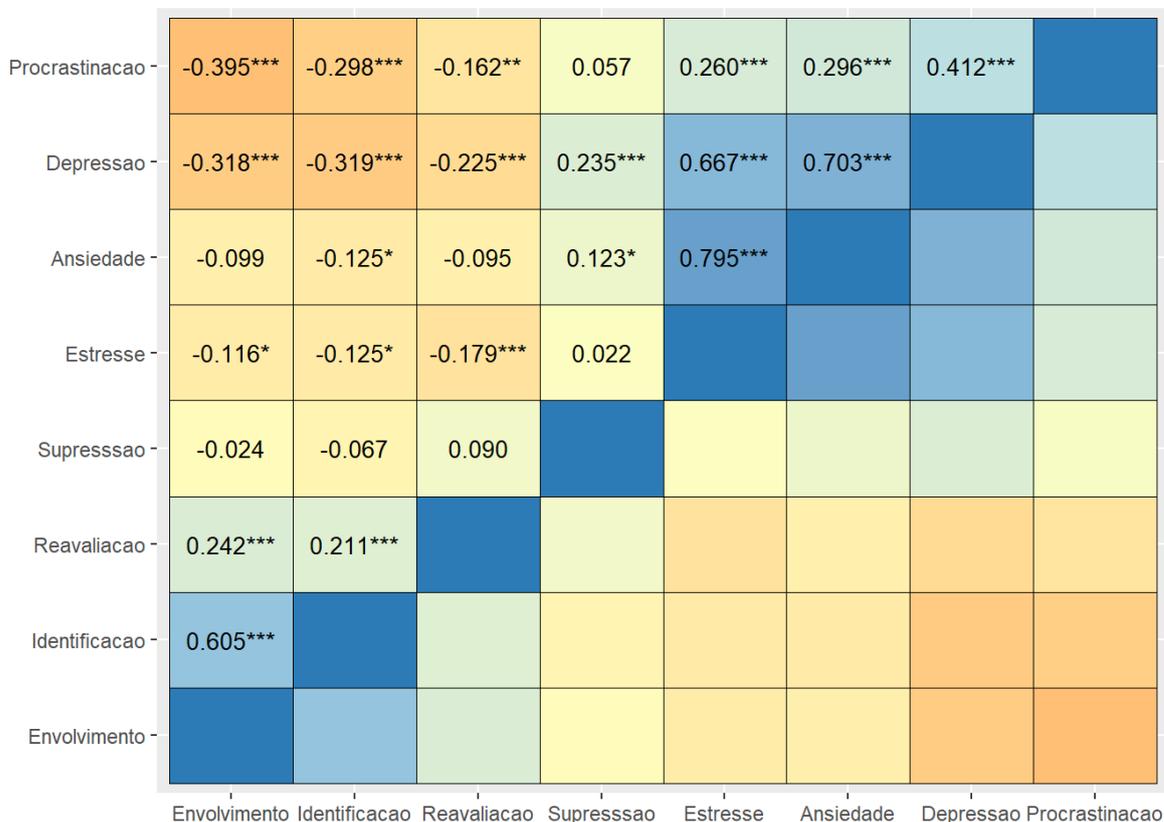
A correlação de *Spearman* demonstrou que as variáveis ansiedade, depressão, estresse, reavaliação cognitiva, identificação e envolvimento apresentaram correlações significativas com a variável procrastinação acadêmica. Dentre as variáveis investigadas no presente estudo, apenas a supressão emocional não se correlacionou com a procrastinação acadêmica (Figura 1).

Em relação a depressão, se observou uma correlação moderada e positiva ($\rho = 0,41$; $p < 0,001$), entre as variáveis de ansiedade ($\rho = 0,29$; $p < 0,001$), estresse ($\rho = 0,26$; $p < 0,001$), se observaram correlações positivas e fracas. Estes resultados sugerem que quanto mais os alunos procrastinam seus estudos, maiores podem ser os índices de depressão, ansiedade e estresse e vice-versa. Com a variável reavaliação cognitiva, se observou uma correlação negativa e fraca ($\rho = -0,16$; $p < 0,001$), demonstrando que quanto menor a

reavaliação cognitiva na regulação emocional pode ser maior a procrastinação acadêmica.

As variáveis voltadas para Projetos de Vida (identificação e envolvimento) apresentaram correlações negativas de fraca e moderada, isto é, com a identificação a procrastinação se mostrou negativa e fraca ($\rho = -0,29$; $p < 0,001$), sugerindo que quanto menor a identificação com metas para o futuro (projeto de vida) pode ser maior a procrastinação dos estudos. Em relação ao envolvimento se observou correlação negativa e moderada ($\rho = -0,39$; $p < 0,001$), sugerindo que quanto menor o envolvimento com metas para o futuro (projeto de vida) maior pode ser a procrastinação (Figura 1).

Figura 1.
Correlação entre as variáveis



4.4. Comparações em função das variáveis demográficas

Foi realizado o teste de regressão linear simples para verificar quais variáveis sociodemográficas influenciam no nível de procrastinação (Tabela 4, Figura 2). Nesta análise, somente a variável idade demonstrou correlação negativa com a procrastinação acadêmica ($\beta = -0,03$ [-0,04 - -0,01]; $p < 0,001$), sugerindo que quanto maior a idade, menor o nível de procrastinação acadêmica (Tabela 4, Figura 2). As variáveis relativas aos gêneros

e ocupação dos estudantes não demonstraram significância na relação com a procrastinação acadêmica.

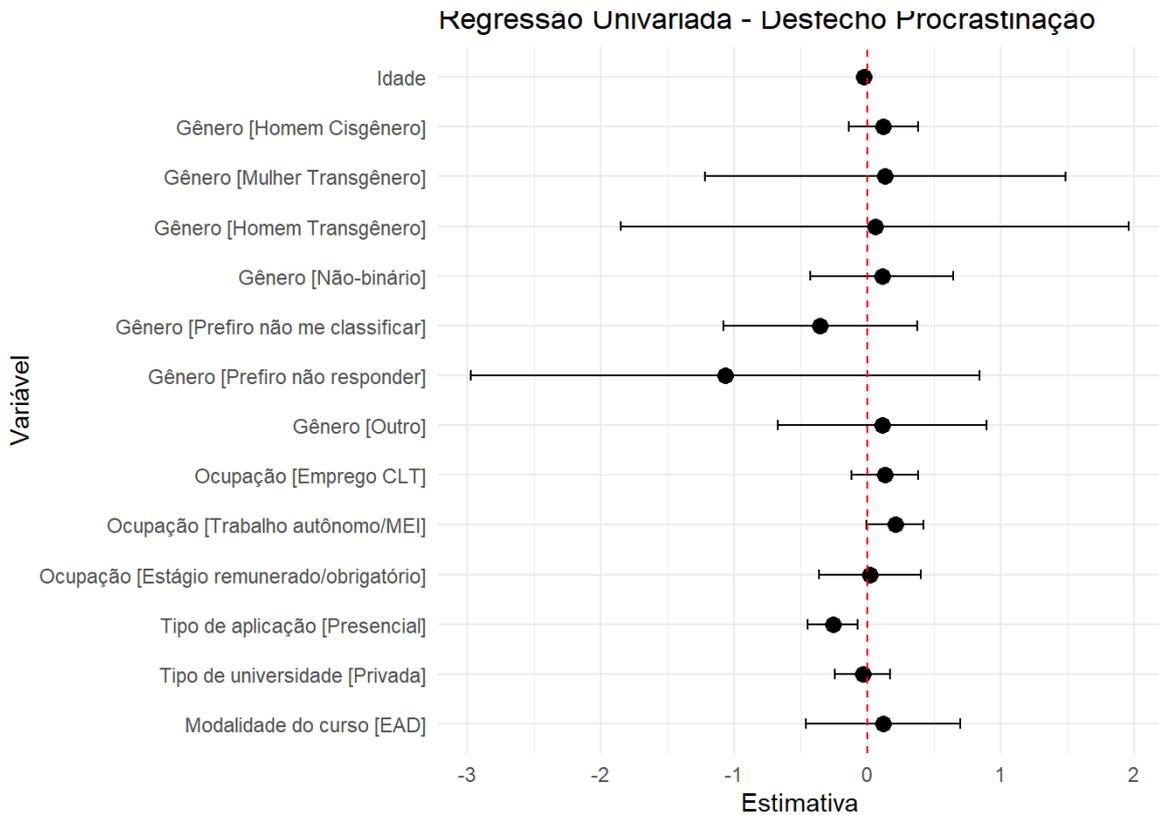
Tabela 3

Regressão linear simples entre variáveis sociodemográficas e procrastinação acadêmica

Variável	N	β	95% IC	p-valor
Idade	446	-0,03	-0,04, -0,01	<0,001
Gênero	446			
Mulher Cisgênero		—	—	
Homem Cisgênero		0,12	-0,14, 0,38	0,4
Mulher Transgênero		0,13	-1,2, 1,5	0,8
Homem Transgênero		0,06	-1,8, 2,0	>0,9
Não-binário		0,11	-0,43, 0,65	0,7
Prefiro não me classificar		-0,35	-1,1, 0,37	0,3
Prefiro não responder		-1,1	-3,0, 0,84	0,3
Outro		0,11	-0,67, 0,90	0,8
Ocupação	437			
Não trabalha		—	—	
Emprego CLT		0,13	-0,12, 0,38	0,3
Trabalho autônomo/MEI		0,21	-0,01, 0,42	0,059
Estágio remunerado/obrigatório		0,02	-0,36, 0,40	>0,9

Figura 4.

Regressão linear simples entre variáveis sociodemográficas e procrastinação acadêmica

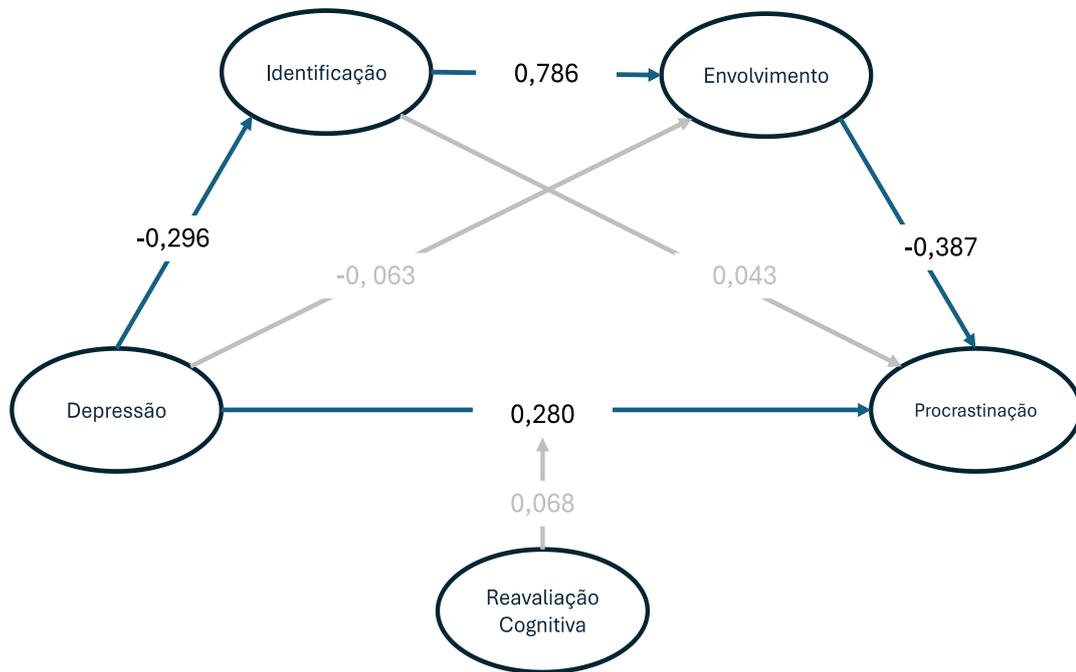


4.5. Modelos de Equações Estruturais

A partir dos resultados anteriormente obtidos, foram testados dois Modelos de Equações Estruturais (MEE), o primeiro com a Depressão e o segundo com a Ansiedade como variáveis exógenas. Em ambos os modelos, foram incluídas as variáveis Envolvimento, Identificação e Reavaliação Cognitiva.

O primeiro modelo para a Depressão demonstrou um bom ajuste dos dados ($X^2 = 0,755$, $df = 2$, $p = 0,686$; $SRMR = 0,005$; $CFI = 1,000$; $TLI = 1,011$; $RMSEA = 0,00$; $IC - 95\% = 0,00 - 0,073$) (Tabelas em apêndice). Observou-se que a Depressão tem um efeito direto positivo significativo sobre a Procrastinação Acadêmica ($\beta = 0,280$, $p < 0,001$). Este resultado indica que níveis mais altos de depressão estão associados a um aumento na procrastinação (Figura 3).

Figura 7.
Modelo de Equações Estruturais - Depressão



O efeito direto da Identificação na Procrastinação Acadêmica não foi significativo ($\beta = 0,043$, $p = 0,593$), sugerindo que a Identificação não contribui diretamente para a Procrastinação no contexto universitário. O Envolvimento, por sua vez, mostrou um efeito negativo significativo sobre a Procrastinação Acadêmica ($\beta = -0,387$, $p = 0,000$), indicando que maior Envolvimento está associado a menores índices de Procrastinação. A relação entre a Procrastinação Acadêmica e a interação entre Depressão e Reavaliação foi avaliada e não demonstrou impacto significativo ($\beta = 0,068$, $p = 0,144$).

Em termos de efeitos indiretos, a relação entre Depressão e Procrastinação, mediada pela Identificação e Envolvimento, foi negativa e significativa ($\beta = -0,252$, $p = 0,009$). Além disso, o segundo caminho indireto, mediado pela relação entre Depressão e Envolvimento, apresentou um efeito negativo significativo sobre a Procrastinação ($\beta = -0,450$, $p = 0,001$). A mediação indireta através de Identificação, Envolvimento e Depressão ($\beta = 0,103$, $p = 0,289$) não foi significativa (Tabelas em apêndice).

Quando todos os efeitos diretos e indiretos são considerados, o efeito total da Depressão sobre a procrastinação foi negativo e significativo ($\beta = -0,320$, $p = 0,059$). Isso sugere que, embora a Depressão tenha um efeito positivo direto sobre a procrastinação, os efeitos indiretos mediadores podem reverter essa influência no efeito total.

Para explorar a influência da Reavaliação Cognitiva, foram calculados três efeitos

condicionais indiretos (CIEs). Esses efeitos, que incorporam diferentes níveis de Reavaliação Cognitiva, variaram de 0,240 ($p = 0,001$) para baixa reavaliação, 0,283 ($p = 0,001$) para reavaliação média, e 0,321 ($p = 0,001$) para alta reavaliação. Esses resultados indicam que a Reavaliação modera a relação entre Depressão e Procrastinação Acadêmica, com níveis mais altos de reavaliação aumentando a influência da Depressão na Procrastinação.

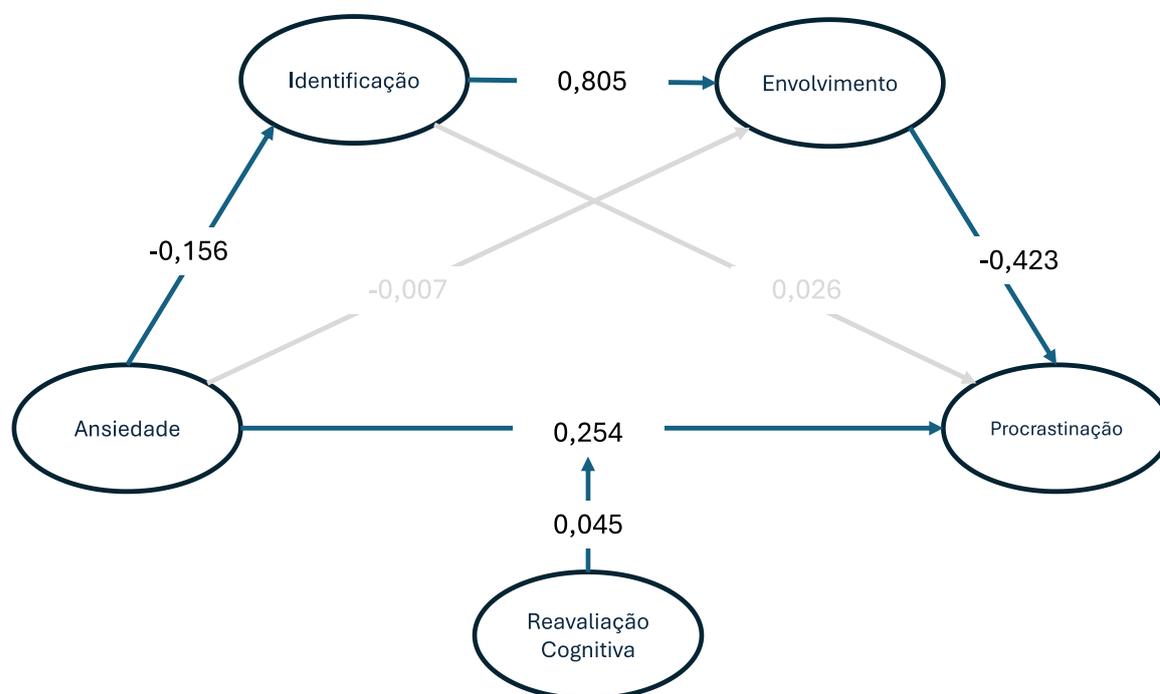
Desta forma, se compreende a Depressão possui um efeito de maior magnitude na Procrastinação Acadêmica, podendo ser mediado pela presença de outras variáveis, como o Envolvimento. Isso ocorre, pois o Envolvimento pode diminuir o efeito da Depressão na Procrastinação. Esses achados destacam a importância do Envolvimento como fator protetivo e da Depressão como um preditor significativo da Procrastinação Acadêmica, e ainda, evidenciam como as relações mediacionais contribuem para entender a dinâmica do comportamento procrastinador.

O segundo modelo a partir da Ansiedade, demonstrou um bom ajuste dos dados ($X^2 = 0,251$, $df = 2$, $p = 0,882$; SRMR = 0,00557; CFI = 1,000; TLI = 1,016; RMSEA = 0,00; IC 95% = 0,00 – 0,04728). Se observou que a Ansiedade tem um efeito positivo significativo sobre a Procrastinação Acadêmica ($\beta = 0,254$, $p = 0,001$). Isso indica que níveis mais altos de Ansiedade estão associados a um aumento da procrastinação dos estudos (Figura 4).

O efeito direto da Identificação na Procrastinação Acadêmica não foi significativo ($\beta = 0,026$, $p = 0,755$), sugerindo que a Identificação não contribui diretamente para que os estudantes procrastinem menos. Da mesma forma, a relação entre Ansiedade e Reavaliação Cognitiva também não demonstrou impacto direto significativo sobre o comportamento procrastinador ($\beta = 0,045$, $p = 0,334$).

Analisando as mediações indiretas, se observa que o efeito direto através de Envolvimento e Ansiedade foi negativo significativo ($\beta = -0,429$, $p < 0,001$), enquanto a mediação indireta através de Identificação e Ansiedade (Estimativa = -0,131, $p = 0,164$) não foi significativa. A mediação indireta através de Identificação, Envolvimento e Ansiedade ($\beta = 0,226$, $p = 0,021$) também revelou um efeito significativo.

Figura 10.
Modelo de Equações Estruturais - Ansiedade



O efeito total da Ansiedade sobre a Procrastinação Acadêmica, considerando todos os efeitos diretos e indiretos, não foi significativo ($\beta = -0,080$, $p = 0,620$). Isso indica que, quando todos os caminhos são considerados, a Ansiedade não exerce um efeito global significativo na Procrastinação Acadêmica. As proporções dos efeitos mediados mostraram que o primeiro e o segundo caminhos indiretos explicam uma grande parte do efeito total, mas essas proporções não foram estatisticamente significativas, sugerindo incertezas na mediação desses efeitos.

Foram examinados três efeitos condicionais indiretos (CIEs) que levam em conta diferentes níveis de reavaliação. Esses efeitos variaram de 0,228 ($p < 0,001$) para baixa reavaliação, 0,257 ($p < 0,001$) para reavaliação média, e 0,282 ($p < 0,001$) para alta reavaliação, indicando que a reavaliação modera a relação entre ansiedade e procrastinação, com um impacto crescente à medida que a reavaliação aumenta.

Esses achados denotam a Ansiedade como um preditor significativo da Procrastinação Acadêmica, todavia, quando avaliados em conjunto os demais fatores, a variável Ansiedade isoladamente não demonstrou impacto significativo diante do comportamento procrastinador.

5. DISCUSSÃO

O presente trabalho teve como objetivo geral investigar a relação entre procrastinação acadêmica, ansiedade, depressão, estresse, regulação emocional e projetos de vida em universitários. A coleta de dados foi conduzida de forma virtual e presencial, a análise de invariância de medidas foi aplicada para verificar a capacidade dos instrumentos em medir de forma consistente os construtos investigados neste estudo entre os grupos de participantes que responderam à pesquisa de forma virtual ou presencial.

A escolha de coletas de dados no formato virtual se popularizou entre pesquisadores de todo o mundo nos últimos anos (Al-Salom & Miller, 2019), há diversas vantagens observadas neste formato em relação a coleta tradicional em lápis e papel, entre elas, se destacam a economia, o alcance de diferentes populações e automatizações que previnem erros ou omissões de dados (Hohwü et al., 2013; Kongsved et al., 2007).

Limitações acerca de coletas *on-line* também são discutidas na literatura, como a dificuldade de acesso à *internet* e manuseio de plataformas digitais em populações específicas, possível presença de vieses nas respostas, equivalência das propriedades psicométricas em comparação a aplicação de lápis e papel, qualidade dos dados, entre outras (Al-Salom & Miller, 2019; Vecchione et al., 2012). Se recomenda que pesquisas realizadas através da *internet* adotem procedimentos para atestar a validade dos dados (Al-Salom & Miller, 2019).

A análise de invariância de medidas é o método mais recomendado nestes casos, se analisou diferentes formas de invariância, incluindo a invariância residual, que nos permite observar não somente a consistência da estrutura fatorial, como erros de medida entre os grupos (presencial e virtual) (Damásio, 2013). No presente estudo, se observou que as escalas avaliadas são invariantes entre ambas as formas de aplicação. Este resultado sugere que os dados coletados *on-line* podem ser considerados tão confiáveis quanto os coletados presencialmente. Este resultado demonstra que coletas de dados virtuais podem ser realizadas como uma opção eficaz em contextos e populações específicas, como estudantes universitários (Al-Salom & Miller, 2019; Hohwü et al., 2013).

A partir do teste de correlação de *Spearman* se observou que sintomas de ansiedade, depressão, estresse, a estratégia reavaliação cognitiva, e as variáveis identificação e envolvimento apresentaram correlações significativas com a variável procrastinação

acadêmica. Se observou correlações positiva e fracas entre a procrastinação acadêmica e sintomas de ansiedade e estresse, e correlações positivas e moderadas com os sintomas de depressão. Este achado nos leva a compreender que quanto mais os sintomas emocionais se elevam, mais os alunos tendem a procrastinar as atividades acadêmicas, ou vice-versa.

Os resultados em relação a depressão estão coerentes com outros estudos (Cjuno et al., 2023; Kınık & Odacı, 2020; Umar et al., 2023). A correlação entre sintomas de ansiedade e a procrastinação estão semelhantes aos dados encontrados na literatura que também constataram uma correlação positiva e fraca (Albulescu et al., 2024; Vivar-Bravo et al., 2021). Outros resultados se contrapõem, observando correlações positivas de moderadas a fortes (Altamiriano Chérrez & Rodríguez Pérez, 2021; Ragusa et al., 2023; Sari & Hazim, 2023; Umar et al., 2023) ou ainda, correlação negativa e fraca (Rezaei-Gazki et al., 2024). A correlação positiva com estresse foi semelhante aos resultados evidenciados na literatura (Orco León et al., 2022; Ramírez-Gil et al., 2022), se diferenciando de outros estudos pela força de correlação que evidenciaram correlações positivas de moderadas a fortes (Ragusa et al., 2023; Umar et al., 2023).

A reavaliação cognitiva é uma estratégia de regulação emocional que visa a mudança de pensamentos, percepções e perspectivas antes que a resposta emocional tenha sido completamente ativada e gerado repercussões comportamentais e fisiológica (Gross, 2013). Foi observada uma relação negativa com a procrastinação acadêmica, a partir disto, se observa que na medida em que estudantes buscam reavaliar suas emoções, menor tende a ser a procrastinação acadêmica. Este resultado foi semelhante ao encontrado por Moreta et al. (2018).

Toaza Navia e Valencia Cepeda (2023) estudaram procrastinação acadêmica a partir de dois fatores: autorregulação acadêmica e adiamento das atividades. O primeiro se refere a capacidade de se orientar diante dos objetivos, e o segundo a procrastinação das tarefas de fato (Dominguez-Lara et al., 2014). Toaza Navia e Valencia Cepeda (2023) evidenciaram correlações positivas entre reavaliação cognitiva, supressão emocional e autorregulação, entretanto não observaram correlações entre as variáveis de regulação emocional com o adiamento das atividades. No presente estudo, também não foram observadas correlações com o fator de supressão emocional. Se estima que novos estudos avaliando a procrastinação acadêmica, fatores de reavaliação cognitiva e supressão emocional necessitam ser realizados para melhor compreensão da relação destes fenômenos.

No presente trabalho, projetos de vida foram avaliados a partir dos fatores de

identificação e envolvimento. O primeiro diz respeito ao conhecimento claro de intenções ou metas futuras, enquanto o segundo se refere ao engajamento do dia a dia para atingir tais pretensões (Coscioni, 2021; Coscioni et al., 2023). Se evidenciou que a fator identificação possui correlação negativa e significativa, ainda que fraca, com a procrastinação acadêmica. Já o fator envolvimento apresentou correlação negativa moderada. Os resultados nos levam a compreender que quanto mais clareza e engajamento para alcançar o futuro pretendido, menos os estudantes tendem a procrastinar os estudos.

Este achado corrobora com a explicação da procrastinação a partir da psicologia motivacional volitiva, na qual se verifica que pessoas motivadas, autodeterminadas, que possuem clareza sobre seus objetivos e metas futuras tendem a procrastinar menos (Klingsieck, 2013). Se observa que pessoas conscientes do futuro pretendido têm maior probabilidade de mobilizar atitudes que as aproximem de suas pretensões (Coscioni et al., 2023).

Algumas variáveis relacionadas a psicologia motivacional e volitiva (Steel & Klingsieck, 2015) foram estudadas junto a procrastinação acadêmica e corroboram com este achado, por exemplo, se estima que estudantes motivados (Bozgun & Baytemir, 2022; Güdül et al., 2021; Martinie et al., 2023), com maior consciência do tempo futuro (Li et al., 2023) e gerenciamento funcional do tempo (Košíková et al., 2020) tendem a procrastinar menos.

As relações entre as variáveis sociodemográficas também foram verificadas por meio do teste de regressão. Não há consenso na literatura acerca da relação destas variáveis e o comportamento procrastinador (Díaz-Morales, 2019; Quispe-Bendezú et al., 2020; Steel, 2007). No presente estudo, apenas a variável idade demonstrou relação negativa com a procrastinação acadêmica. Ainda que com baixo grau de relação, esta análise sugere que os níveis de procrastinação tendem a diminuir de acordo com o aumento da idade. Este resultado foi semelhante a outros achados presentes na literatura (Chávez-Ortiz et al., 2020; Hayat et al., 2020; Quispe-Bendezú et al., 2020).

Não foram encontradas relações significativas entre sexo/gênero e ocupação dos estudantes. Grande parte dos estudos incluídos na revisão de literatura de Díaz-Morales (2019) igualmente não identificou diferenças significativas entre a ocupação e o gênero dos estudantes, principalmente entre homens e mulheres, ainda que na literatura se relate prevalência maior entre homens (Chávez-Ortiz et al., 2020; Dominguez-Lara et al., 2019; Mastrantonio et al., 2023).

O estudo de Dominguez-Lara et al. (2019) observou diferenças entre gêneros diante

da procrastinação acadêmica, entretanto, os autores discutem a precisão estatística de seus achados e destacam a presença maior de mulheres em sua amostra. No presente estudo também se obteve maior participação feminina. Desta forma, se estima que a participação igualitária entre diferentes expressões de gênero pode ser um objetivo para novos estudos avaliarem com maior precisão este aspecto.

Com base em tais resultados, se verificou a adequação de dois modelos preditivos da procrastinação acadêmica, a partir das variáveis depressão e ansiedade, sendo testados por meio da modelagem por equações estruturais. Em ambos os modelos, foram incluídas as variáveis Envolvimento, Identificação (dimensões de Projetos de Vida) e Reavaliação Cognitiva, estas variáveis sinalizaram resultados semelhantes em ambos os modelos, nos quais isoladamente o efeito da Identificação e a Reavaliação Cognitiva não apresentaram significância, enquanto o efeito do Envolvimento foi significativo.

Em relação ao Envolvimento, podemos compreender que estar envolvido e engajado diante com atividades pode ser um fator que reduz a procrastinação acadêmica. Este achado corrobora com o conceito de envolvimento (Coscioni, 2021), pois projetos de vida carregam a capacidade de orientar decisões e comportamentos. Este resultado também traz colaborações para a discussão de lacunas teóricas correspondentes as variáveis da Perspectiva Temporal Futura, processos motivacionais e volitivos e a busca por objetivos diante da procrastinação (Jin et al., 2019; Li et al., 2023).

A Reavaliação Cognitiva, isoladamente, não apresentou resultados significativos. Todavia, quando observada em conjunto com as variáveis Ansiedade e Depressão, esta variável demonstrou mediar a relação com a procrastinação acadêmica. Este resultado está coerente com o evidenciado por Moreta Herrera et al. (2018). Além disto, a mudança cognitiva é apontada como uma das premissas da Terapia Cognitivo-Comportamental (Beck, 2021), atualmente um dos modelos psicoterápicos mais indicados para estudantes procrastinadores (Costa et al., 2022; Ugwuanyi et al., 2020).

De forma isolada, a Ansiedade e a Depressão se mostraram como preditoras significativas do comportamento procrastinador, este resultado nos sugere que diante destes sintomas, os estudantes tem maior possibilidade de adiar suas tarefas, e está de acordo com diversos estudos presentes na literatura (Cjuno et al., 2023; Jochmann et al., 2024; Kınık & Odacı, 2020; Lima-Silva et al., 2022; Ragusa et al., 2023; Rezaei-Gazki et al., 2024; Umar et al., 2023; Yang et al., 2022).

Ambos os modelos demonstraram que a procrastinação acadêmica é um fenômeno

complexo (Dominguez-Lara et al., 2014), apesar de ambos os sintomas (ansiedade e depressão) demonstrarem relações positivas e significativas com o comportamento procrastinador, quando avaliados em conjunto as demais variáveis, se verificou que a Ansiedade sozinha não é capaz de explicar a Procrastinação Acadêmica, diferente do primeiro modelo, onde a Depressão demonstrou ter um efeito estatisticamente superior na predição e explicação do comportamento procrastinador. Desta forma, se sugere que estudantes deprimidos tendem a procrastinar mais do que estudantes ansiosos. Este é um achado significativo da presente pesquisa, uma vez que a associação do comportamento procrastinador ligado a ansiedade é constante na literatura e no senso comum (Lima-Silva et al., 2022).

Dados tais resultados, se sugere que a possível explicação esteja no funcionamento e grau de prejuízo destes sintomas no cotidiano dos estudantes, uma vez que a ansiedade representa uma reação emocional natural diante dos desafios da vida cotidiana (Clark & Beck, 2021) e pode ser identificada em diferentes situações, já a depressão é relatada como incapacitante (Leahy, 2021; Melaku et al., 2021). Deste modo, há possibilidade de que sintomas ansiosos, ainda que desconfortáveis e que antecedam a procrastinação em algum nível, não inviabilizam a concretização das tarefas.

Estes dados contribuem para o desenvolvimento de atividades interventivas para o bem-estar de universitários. De acordo com a literatura, as intervenções para a procrastinação acadêmica devem ser focadas na autorregulação de processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais em benefício da aprendizagem (Costa et al., 2022; Steel, 2007), de forma que estes processos devem ser adotados por meio de técnicas que favoreçam o estabelecimento de metas e a ativação comportamental (Salguero-Pazos & Reyes-de-Cózar, 2023).

A partir disto, programas educacionais que visem o acolhimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade, projetos que favoreçam a integração e engajamento as atividades desenvolvidas no ambiente educacional, psicoterapia individual ou em grupos, orientação profissional com o devido suporte na construção de projetos de vida e carreira, poderiam ser estratégias eficazes para auxiliar na redução da procrastinação, melhor desempenho acadêmico e profissional.

Embora os resultados apresentados sejam relevantes, se faz necessário evidenciar potenciais limitações da presente pesquisa. Primeiramente, se trata de um estudo transversal, ou seja, a medição dos construtos ocorreu em apenas um momento. Se faz necessário novos

estudos com acompanhamentos longitudinais dos estudantes, para melhor compreensão dos dados (Svartdal et al., 2020). A amostra foi obtida por conveniência (não probabilística), a partir da colaboração daqueles que se interessaram pela pesquisa, o que dificultou o equilíbrio entre gêneros e a generalização dos resultados, em novos estudos se sugere planejar a adoção de uma amostra estratificada, se elegendo critérios de inclusão, como o gênero.

As limitações presentes no estudo não invalidam os achados, que corroboram com literatura e que trazem uma nova discussão apresentados dados de como este fenômeno se relaciona com projetos de vida. Em direções futuras, se espera que o presente estudo colabore com o desenvolvimento de novas estudos para ampliação e aprofundamento da investigação destas variáveis.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo cumpriu com seus objetivos em compreender as relações entre procrastinação acadêmica, ansiedade, depressão, estresse, regulação emocional e projetos de vida de universitários. Os achados reforçam a complexidade do fenômeno, evidenciando que sintomas depressivos são preditores mais robustos da procrastinação acadêmica do que sintomas de ansiedade, em contraponto a concepções presentes na literatura. Foi evidenciado também que a relação com o Envolvimento evidencia que este fator pode atuar diminuindo a tendência à procrastinação acadêmica.

A análise de invariância de medidas demonstrou que os dados coletados de forma virtual são confiáveis, assim como os dados coletados presencialmente (lápiz e papel), corroborando para a validade do uso de coletas virtuais em pesquisas com a população de estudantes universitários.

Entre as limitações do presente estudo, se destaca o delineamento transversal, se recomendando que estudos longitudinais sejam realizados para observar a evolução dos comportamentos procrastinadores e sintomas emocionais ao longo do tempo., a amostra não probabilística dificulta a generalização dos resultados, sugerindo a necessidade de futuros estudos com amostras estratificadas.

Por fim, os resultados apresentam implicações práticas relevantes, indicando que intervenções focadas no engajamento acadêmico, clareza de projetos de vida, aliadas a suporte psicológico e educacional, podem ser eficazes na redução da procrastinação

acadêmica, promoção de qualidade de vida e na melhoria do desempenho acadêmico e do futuro profissional.

REFERÊNCIAS

- ABEP. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2021). Critério Brasil 2020 e atualização da distribuição de classes para 2021.
- Albulescu, I., Labar, A.-V., Manea, A.-D., & Stan, C. (2024). The mediating role of cognitive test anxiety on the relationship between academic procrastination and subjective wellbeing and academic performance. *Frontiers in Public Health*, 12, 1336002. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1336002>
- Aldalham, M. S. (2022). Academic Procrastination Among Outstanding Achievement and Non-Achieving Female University Students. *Information Sciences Letters*, 12(2), 799–806. <https://doi.org/10.18576/isl/120221>
- Al-Salom, P., & Miller, C. J. (2019). The Problem with Online Data Collection: Predicting Invalid Responding in Undergraduate Samples. *Current Psychology*, 38(5), 1258–1264. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9674-9>
- Altamiriano Chérrez, C. E., & Rodríguez Pérez, M. L. (2021). Procrastinación académica y su relación con la ansiedad. *Rev. Eugenio Espejo*, 15(3), 16–28. <https://doi.org/10.37135/ee.04.12.03>
- Ariño, D. O., & Bardagi, M. P. (2018). Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 12(3). <https://doi.org/10.24879/2018001200300544>
- Artega Araujo, H. J., Quispe Román, N., Sánchez Ríos, K. M., Polin Andrade, J. J., Coronado Fernández, J., & Cjuno, J. (2022). Adicción a redes sociales y procrastinación académica en universitarios de la selva peruana. *Revista Eugenio Espejo*, 16(3), 4–14. <https://doi.org/10.37135/ee.04.15.02>
- Beck, S. J. (2021). *Terapia cognitivo-comportamental: Teoria e prática (Vol. 2)*. Artmed.
- Boian, A. C., Soares, D. S. M., & Silva, J. (2009). Questionário de Regulação Emocional adaptado para a população brasileira. 15(2010). http://spl.stanford.edu/pdfs/erq_portuguese_brazilian.pdf
- Bozgun, K., & Baytemir, K. (2022). Academic Self Efficacy and Dispositional Hope as Predictors of Academic Procrastination: The Mediating Effect of Academic Intrinsic Motivation. *Participatory Educational Research*, 9(3), 296–314.
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde. (2013). Resolução N° 466 de 12 de dezembro de 2012.

- Brito, F. D. S., & Bakos, D. D. G. S. (2013). Procrastination and cognitive-behavioral therapy: An integrative review. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 9(1). <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20130006>
- Casasola-Rivera, W. (2022). Revisión Sistemática sobre Procrastinación en Estudiantes Universitarios en el contexto Latinoamericano. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 6(11), 227–244. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss11.2022pp227-244p>
- Chávez-Ortiz, P. G., Vila, G. R. B., Melgar, A. S., & Mendoza, J. J. (2020). Personal conditions associated with procrastination in university students. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 521–526. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.201033>
- Cjuno, J., Palomino-Ccasa, J., Silva-Fernandez, R. G., Soncco-Aquino, M., Lumba-Bautista, O., & Hernández, R. M. (2023). Academic Procrastination, Depressive Symptoms and Suicidal Ideation in University Students: A look during the Pandemic. *Iranian Journal of Psychiatry*, 18(1), 11–17. <https://doi.org/10.18502/ijps.v18i1.11408>
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2021). *Terapia cognitiva para os transtornos de ansiedade*. Artmed.
- Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Coscioni, V. (2021). A comprehensive theory of life projects [Doctoral Thesis, University of Coimbra]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/250595>
- Coscioni, V., Portugal, M. A., Teixeira, M. A. P., & Paixão, M. P. (2024). Theoretical statements on life projects: A scoping review. *Theory & Psychology*, 34(1), 40–66. <https://doi.org/10.1177/09593543231195797>
- Coscioni, V., Teixeira, M. A. P., Cassarino-Perez, L., & Paixão, M. P. (2023). Life projects, motivational and volitional features, and field of possibilities: A theoretical model. *Self and Identity*, 22(5), 783–808. <https://doi.org/10.1080/15298868.2023.2174177>
- Coscioni, V., Teixeira, M. A. P., Damásio, B. F., Dell'Anglio, D. D., & Paixão, M. P. (2020). Perspectiva temporal futura: Teorias, construtos e instrumentos. 21(2), 215–232. <https://doi.org/10.1080/15298868.2023.2174177>
- Costa, H. S., Reis, H. L., Lima, V. L. M. C., Souza, E. T., & Chirinéa, G. (2022). Eficácia de intervenções não medicamentosas em procrastinação acadêmica: Revisão

integrativa. 10(1), 25–47.

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/33957>

- Cunha, N. H. A., Bonfim, C. B., Santos-Lima, C., & Siquara, G. M. (2022). Emotion Regulation, Subjective Happiness and Meaning of Life of University Students in the Pandemic. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 32, e3219. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3219>
- Damásio, B. F. (2013). Contribuições da Análise Fatorial Confirmatória Multigrupo (AFCMG) na avaliação de invariância de instrumentos psicométricos. *Psico-USF*, 18(2), 211–220. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712013000200005>
- Díaz-Morales, J. (2019). Procrastinación: Una Revisión de su Medida y sus Correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 51(2). <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.04>
- Dominguez-Lara, S. A. (2018). Procrastinación en universitarios: Evidencia preliminar del efecto de contextualización en asignaturas específicas. *Aval. psicol*, 17(1), 12–19. <https://doi.org/10.15689/ap.2017.1701.02.13028>
- Dominguez-Lara, S. A., Prada-Chapoñan, R., & Moreta-Herrera, R. (2019). Gender differences in the influence of personality on academic procrastination in Peruvian college students. *Acta Colomb. Psicol*, 22(2), 125–147. <https://doi.org/10.14718/acp.2019.22.2.7>
- Dominguez-Lara, S. A., Villegas, G. G., & Centeno, S. B. L. (2014). Procrastinación académica: Validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada. *Procrastinación académica: validación de una escala en una muestra de estudiantes de una universidad privada*, 20(2), 293–304. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200010&lng=es&tlng=es
- Dusek, G. A., Yurova, Y. V., & Ruppel, C. P. (2015). Using Social Media and Targeted Snowball Sampling to Survey a Hard-to-reach Population: A Case Study. 10, 279–299. <https://www.ijds.org/Volume10/IJDSv10p279-299Dusek0717.pdf>
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10–18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>
- Eisenbeck, N., Carreno, D. F., & Uclés-Juárez, R. (2019). From psychological distress to

- academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13, 103–108.
<https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.07.007>
- Eldesouky, L., & English, T. (2019). Regulating for a reason: Emotion regulation goals are linked to spontaneous strategy use. *Journal of Personality*, 87(5), 948–961.
<https://doi.org/10.1111/jopy.12447>
- Fentaw, Y., Moges, B. T., & Ismail, S. M. (2022). Academic Procrastination Behavior among Public University Students. *Education Research International*, 2022.
<https://doi.org/10.1155/2022/1277866>
- Ferrari, J., & Díaz-Morales, J. F. (2014). Procrastination and Mental Health Coping: A Brief Report Related to Students.
- Fior, C. A., Sampaio, R. K. N., Reis, C. A. do C., & Polydoro, S. A. J. (2022). Autoeficácia e procrastinação acadêmica em estudantes do ensino superior: Um estudo correlacional. *Psico (Porto Alegre)*, 53(1), 38943–38943.
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/revistapsico/article/view/38943/27663>
- França, A. (2023, março 25). Análise Fatorial Confirmatória. *Blog Psicometria Online*.
<https://www.blog.psicometriaonline.com.br/analise-fatorial-confirmatoria-2/>
- Gárzon Umerenkova, A. G., & Gil Flores, J. (2017). Gestión del tiempo y procrastinación en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 16(3), 1.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.gtpe>
- Geara, G. B., & Teixeira, M. A. P. (2017). Questionário de Procrastinação Acadêmica – Consequências negativas: Propriedades psicométricas e evidências de validade. *Revista Avaliação Psicológica*, 16(1), 59–69.
<https://doi.org/10.15689/ap.2017.1601.07>
- Ghizoni, L. D., Ramirez-Landaeta, J. J., & Cruz, R. M. (2024). Saúde Mental de Estudantes Universitários. *Singular. Sociais e Humanidades*, 1(6), 211–236.
<https://doi.org/10.33911/singularsh.v1i6.204>
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359–365. <https://doi.org/10.1037/a0032135>
- Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, Emotion Regulation, and Psychopathology: An Affective Science Perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387–401.
<https://doi.org/10.1177/2167702614536164>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation

- processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Güdül, M. D., Can, G., & Ceyhan, A. A. (2021). The role of academic motivation in predicting Turkish undergraduates' life satisfaction and academic procrastination. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 11(60), 128–146. https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/61022/906144#article_cite
- Harris, P. A., Taylor, R., Minor, B. L., Elliott, V., Fernandez, M., O'Neal, L., McLeod, L., Delacqua, G., Delacqua, F., Kirby, J., & Duda, S. N. (2019). The REDCap consortium: Building an international community of software platform partners. *Journal of Biomedical Informatics*, 95, 103208. <https://doi.org/10.1016/j.jbi.2019.103208>
- Hayat, A. A., Jahanian, M., Bazrafcan, L., & Shokrpour, N. (2020). Prevalence of academic procrastination among medical students and its relationship with their academic achievement. *Shiraz E Medical Journal*, 21(7), 1–7. <https://doi.org/10.5812/semj.96049>
- Henry, H., Zacher, H., & Desmette, D. (2017). Future Time Perspective in the Work Context: A Systematic Review of Quantitative Studies. *Frontiers in Psychology*, 08. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00413>
- Hill, P. L., Burrow, A. L., & Bronk, K. C. (2016). Persevering with Positivity and Purpose: An Examination of Purpose Commitment and Positive Affect as Predictors of Grit. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 257–269. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9593-5>
- Hofmann, S. G. (2022). Lidando com a ansiedade: Estratégias de TCC e mindfulness para superar o medo e a preocupação (A. L. Moreno, Org.; S. M. M. da Rosa, Trad.). Artmed.
- Hohwü, L., Lyshol, H., Gissler, M., Jonsson, S. H., Petzold, M., & Obel, C. (2013). Web-Based Versus Traditional Paper Questionnaires: A Mixed-Mode Survey With a Nordic Perspective. *Journal of Medical Internet Research*, 15(8), e173. <https://doi.org/10.2196/jmir.2595>
- Hu, S., Hood, M., Creed, P. A., & Shen, X. (2024). The relationship between career-related future time orientation and employment outcomes: A time-lagged study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*.

<https://doi.org/10.1007/s10775-024-09673-8>

INEP. (2022). Censo da Educação Superior 2021: Notas estatísticas.

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados/2021>

Jia, Y., Hou, Z.-J., Zhang, H., & Xiao, Y. (2022). Future Time Perspective, Career Adaptability, Anxiety, and Career Decision-Making Difficulty: Exploring Mediations and Moderations. *Journal of Career Development*, 49(2), 282–296.

<https://doi.org/10.1177/0894845320941922>

Jin, H., Wang, W., & Lan, X. (2019). Peer Attachment and Academic Procrastination in Chinese College Students: A Moderated Mediation Model of Future Time Perspective and Grit. *Frontiers in Psychology*, 10.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02645>

Jochmann, A., Gusy, B., Lesener, T., & Wolter, C. (2024). Procrastination, depression and anxiety symptoms in university students: A three-wave longitudinal study on the mediating role of perceived stress. *BMC Psychology*, 12(1), 276.

<https://doi.org/10.1186/s40359-024-01761-2>

Kınık, Ö., & Odacı, H. (2020). Effects of dysfunctional attitudes and depression on academic procrastination: Does self-esteem have a mediating role? *British Journal of Guidance and Counselling*, 48(5), 638–649.

<https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1780564>

Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When Good Things Don't Come to Those Who Wait. *European Psychologist*, 18(1), 24–34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>

Kongsved, S. M., Basnov, M., Holm-Christensen, K., & Hjollund, N. H. (2007). Response Rate and Completeness of Questionnaires: A Randomized Study of Internet Versus Paper-and-Pencil Versions. *Journal of Medical Internet Research*, 9(3), e25.

<https://doi.org/10.2196/jmir.9.3.e25>

Kooij, D. T. A. M., Kanfer, R., Betts, M., & Rudolph, C. W. (2018). Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 103(8), 867–893. <https://doi.org/10.1037/apl0000306>

Košíková, M., Loumová, V., Koval'ová, J., Vašaničová, P., & Bondarenko, V. M. (2020). A cross-culture study of academic procrastination and using effective time management. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 28(2), 121–

128. <https://doi.org/10.3311/PPSO.13348>
- Kuhl, J., Beckmann, J., & Beckmann, J. (Orgs.). (1985). Action control: From cognition to behavior (Softcover reprint of the hardcover 1. ed. 1985). Springer.
- Lang, F. R., & Carstensen, L. L. (2002). Time counts: Future time perspective, goals, and social relationships. *Psychology and Aging*, 17(1), 125–139.
<https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.1.125>
- Leahy, R. L. (2021). Vença a depressão antes que ela vença você. *Artmed*.
- Li, S., Su, J., Zhao, D., Wang, J., & Wang, G. (2023). Future time perspective and academic procrastination among nursing students: The mediating role of mindfulness. *Nurs Open*, 10(6), 3737–3743. <https://doi.org/10.1002/nop2.1630>
- Lima-Silva, L. G., Leite, M. de F., & Faro, A. (2022). Procrastinação acadêmica e ansiedade: Uma revisão integrativa. *Construção psicopedagógica*, 31, 102–116.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542022000100009&nrm=iso
- Limone, P., Sinatra, M., Ceglie, F., & Monacis, L. (2020). Examining procrastination among university students through the lens of the self-regulated learning model. *Behavioral Sciences*, 10(12). <https://doi.org/10.3390/bs10120184>
- Lipp, M. E. N. (2000). Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp (ISSL). Casa do Psicólogo.
- Lopes, F. M., Lessa, R. T., Carvalho, R. A., Reichert, R. A., Andrade, A. L. M., & De Micheli, D. (2021). Transtornos mentais comuns em estudantes universitários: Uma revisão sistemática da literatura. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 16(1), 1–23.
<https://doi.org/10.34019/1982-1247.2022.v16.31105>
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335–343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)
- Martinie, M.-A., Potocki, A., Broc, L., & Larigauderie, P. (2023). Predictors of procrastination in first-year university students: Role of achievement goals and learning strategies. *Social Psychology of Education*, 26(2), 309–331.
<https://doi.org/10.1007/s11218-022-09743-1>
- Mastrantonio, M. P., Pestana, J. V., & Codina, N. (2023). Predicting procrastination with academic performance: Towards the anticipation of a higher education problem.

- Intangible Capital, 19(2), 316–327. <https://doi.org/10.3926/IC.2011>
- Mccloskey, J., & Scielzo, S. A. (2015). Finally!: The Development and Validation of the Academic Procrastination Scale. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23164.64640>
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Melaku, L., Bulcha, G., & Worku, D. (2021). The Prevalence and Severity of Depression, Anxiety, and Stress among Medical Undergraduate Students of Arsi University and Their Association with Substance Use, Southeast Ethiopia. *Education Research International*, 2021, 1–12. <https://doi.org/10.1155/2021/9936157>
- Mohammadi Bytamar, J., Saed, O., & Khakpoor, S. (2020). Emotion Regulation Difficulties and Academic Procrastination. *Front Psychol*, 11, 524588–524588. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>
- Moreta Herrera, R., Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Ambato, Durán Rodríguez, T., Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Ambato, Villegas Villacrés, N., & Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Ambato. (2018). Regulación Emocional y Rendimiento como predictores de la Procrastinación Académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 13(2), 155. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>
- Oram, R., & Rogers, M. (2022). Academic Procrastination in Undergraduate Students: Understanding the Role of Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration and Academic Motivation. *Canadian Journal of Education*, 45(3), 619–645. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i3.5293>
- Orco León, E., Huamán Saldívar, D., Ramírez Rodríguez, S., Torres Torreblanca, J., Figueroa Salvador, L., Mejia, C. R., & Corrales Reyes, I. E. (2022). Asociación entre procrastinación y estrés académico en estudiantes peruanos de segundo año de medicina. *Rev. cuba. invest. bioméd*, 41, e704–e704. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03002022000100005
- Paetzold, M. G., Silva, L. L., & Simões, M. R. (2021). Métodos de rastreamento da ansiedade e depressão em estudantes universitários: Revisão integrativa. *Saúde Coletiva (Barueri)*, 11(60), 4686–4695. <https://doi.org/10.36489/saudecoletiva.2021v11i60p4686-4695>
- Pellisson, S., & Boruchovitch, E. (2022). Estratégias de regulação emocional de futuros

- professores: Uma revisão sistemática da literatura. *Educ. Form.*, 7, e7152.
<https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7152>
- Pereira, L. D. C., & Ramos, F. P. (2021). Procrastinação Acadêmica em estudantes universitários: Uma revisão sistemática de literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e223504. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021223504>
- Pinto, A. L. D. C. B. (2020). Avaliação multimétodos da tomada de decisão, regulação emocional e personalidade em jovens adultos [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.59.2020.tde-11122020-154944>
- Posit team. (2023). RStudio: Integrated Development Environment for R. Posit Software, PBC. <http://www.posit.co/>
- Pychyl, T. A., & Sirois, F. M. (2016). Procrastination, Emotion Regulation, and Well-Being. Em *Procrastination, Health, and Well-Being* (p. 163–188). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-802862-9.00008-6>
- Quispe-Bendezú, L. E., Araujo-Castillo, R. L., García-Tejada, J. E., García-Tejada, Y., Sprock, A. S., & Villalba-Condori, K. O. (2020). Relationship between Academic Procrastination and Attributions of Achievement Motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(1), 188–205.
<https://doi.org/10.26803/ijlter.19.1.11>
- R Core Team. (2023). R: A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Minguez-Minguez, L. A., Obregón, A. I., & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Front Psychol*, 14, 1073529–1073529. MEDLINE.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073529>
- Ramírez-Gil, E., Reyes-Castillo, G., Rojas-Solís, J. L., & Fragoso-Luzuriaga, R. (2022). Estrés académico, procrastinación y usos del Internet en universitarios durante la pandemia por covid-19. *Rev. cienc. salud (Bogotá)*, 20(3), 1–26.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.11664>
- Ren, K., Chen, X., Zhang, Y., Sun, F., & Peng, F. (2023). Physical activity and academic procrastination in Chinese college students: The serial mediating roles of physical self-perceptions and self-esteem. *Front Psychol*, 14, 1083520–1083520.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1083520>

- Resende, G. C., Ferreira, I. C. F., Silva, I. R., & Barbato, S. (2022). Desafios para a Permanência no Ensino Superior na Amazônia e os Significados de Trajetórias Estudantis. 26(3), 139–161. <http://hdl.handle.net/10400.26/43538>
- Rezaei-Gazki, P., Ilaghi, M., & Masoumian, N. (2024). The triangle of anxiety, perfectionism, and academic procrastination: Exploring the correlates in medical and dental students. *BMC Medical Education*, 24(1), 181. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05145-3>
- Riediger, M., & Bellingtier, J. A. (2022). Emotion regulation across the life span. Em D. Dukes, A. Samson, & E. Walle (Orgs.), *The Oxford handbook of emotional development*. Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2023-25436-007>
- Rosseel, Y. (2012). **lavaan**: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2). <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rozental, A., Forsström, D., Hussoon, A., & Klingsieck, K. B. (2022). Procrastination Among University Students: Differentiating Severe Cases in Need of Support From Less Severe Cases. *Front Psychol*, 13, 783570–783570. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.783570>
- Salguero-Pazos, M. R., & Reyes-de-Cózar, S. (2023). Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 121, 102228. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102228>
- Sari, M. P., & Hazim, H. (2023). The Relationship Between Academic Anxiety and Academic Procrastination in Students of the Faculty of Psychology and Education, University of Muhammadiyah Sidoarjo. *Journal of Islamic and Muhammadiyah Studies*, 5. <https://doi.org/10.21070/jims.v5i0.1581>
- Scheunemann, A., Schnettler, T., Bobe, J., Fries, S., & Grunschel, C. (2022). A longitudinal analysis of the reciprocal relationship between academic procrastination, study satisfaction, and dropout intentions in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 37(4), 1141–1164. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00571-z>
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in Academic Settings: General Introduction. Em H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Orgs.), *Counseling the procrastinator in academic settings*. (p. 3–17). American

- Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10808-001>
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer.
- Serrano, D. M., Williams, P. S., Ezzeddine, L., & Sapon, B. (2022). Association between Problematic Social Media Use and Academic Procrastination: The Mediating Role of Mindfulness. *Learning: Research and Practice*, 8(2), 84–95. <https://doi.org/10.1080/23735082.2022.2100920>
- Silva Soares, H. M., & Soares Conceição, A. F. (2023). Regulação Emocional de Universitários em um Internato Baiano. 11(2). <https://doi.org/10.25194/rebrasf.v11i2.1671>
- Silva, T. V. S., Vieira, L. M., Cardoso, A. M. R., & Oliveira, R. V. D. (2021). Qualidade de vida, ansiedade e depressão em estudantes de Odontologia na pandemia da COVID-19 e fatores relacionados. *Research, Society and Development*, 10(8), e34710817481. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17481>
- Sirois, F. M. (2014). Out of Sight, Out of Time? A Meta-Analytic Investigation of Procrastination and Time Perspective. *European Journal of Personality*, 28(5), 511–520. <https://doi.org/10.1002/per.1947>
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2013). Procrastination and the Priority of Short-Term Mood Regulation: Consequences for Future Self: Procrastination, Mood Regulation and Future Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115–127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Sjoberg, D., D., Whiting, K., Curry, M., Lavery, J., A., & Larmarange, J. (2021). Reproducible Summary Tables with the gtsummary Package. *The R Journal*, 13(1), 570. <https://doi.org/10.32614/RJ-2021-053>
- Soares, A. K. S., Barros, R. C. F., Rezende, A. T., & Ribeiro, M. G. C. (2023). Dependência do smartphone: Relação entre procrastinação, saúde geral e valores humanos. *Quaderns de Psicologia*, 25(1), e1834. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1834>
- Soares, A. K. S., Coelho, G. L. D. H., Freires, L. A., & Fonseca, P. N. da. (2022). Psychometric Properties of the Academic Procrastination Scale (APS) in Brazil. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(5), 634–648. <https://doi.org/10.1177/07342829221079948>
- Soares, A. K. S., Kamazaki, D. F., & Freire, S. E. de A. (2021). Procrastinar

academicamente é coisa de perfeccionista? Correlatos valorativos e da personalidade. *Av. psicol. latinoam*, 39(1), 1–16.

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8687>

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509.

<https://doi.org/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(1), 65–94.

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2015). Procrastination. Em *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (p. 73–78). Elsevier.

<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25087-3>

Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D. S., & Edwards, C. S. (1994). The consideration of future consequences: Weighing immediate and distant outcomes of behavior.

Journal of Personality and Social Psychology, 66(4), 742–752.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.4.742>

Svartdal, F., Dahl, T. I., Gamst-Klaussen, T., Koppenborg, M., & Klingsieck, K. B. (2020). How Study Environments Foster Academic Procrastination: Overview and Recommendations. *Frontiers in Psychology*, 11, 540910.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.540910>

Tao, X., Hanif, H., Ahmed, H. H., & Ebrahim, N. A. (2021). Bibliometric Analysis and Visualization of Academic Procrastination. *Front Psychol*, 12, 722332–722332.

MEDLINE. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.722332>

Tian, J., Zhao, J.-Y., Xu, J.-M., Li, Q.-L., Sun, T., Zhao, C.-X., Gao, R., Zhu, L.-Y., Guo, H.-C., Yang, L.-B., Cao, D.-P., & Zhang, S.-E. (2021). Mobile Phone Addiction and Academic Procrastination Negatively Impact Academic Achievement Among Chinese Medical Students. *Front Psychol*, 12, 758303–758303.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.758303>

Tice, D. M., Bratslavsky, E., & Baumeister, R. F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it! *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 53–67. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.1.53>

Toaza Navia, V. E., & Valencia Cepeda, M. C. (2023). Procrastinación académica y regulación emocional en estudiantes universitarios: Academic procrastination and

- emotional regulation in university students. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.794>
- Ugwuanyi, C. S., Gana, C. S., Ugwuanyi, C. C., Ezenwa, D. N., Eya, N. M., Ene, C. U., Nwoye, N. M., Ncheke, D. C., Adene, F. M., Ede, M. O., Onyishi, C. N., & Ossai, V. O. (2020). Efficacy of Cognitive Behaviour Therapy on Academic Procrastination Behaviours Among Students Enrolled in Physics, Chemistry and Mathematics Education (PCME). *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, 38(4), 522–539. <https://doi.org/10.1007/s10942-020-00350-7>
- Umar, R., Nazir, M., Mazhar, A., Hayat, U., Khan, Z. K., & Iqbal, A. (2023). Academic Procrastination as a Predictor of Depression, Anxiety and Stress Among College Students. *Bulletin of Business and Economics (BBE)*, 12(3), 807–810. <https://doi.org/10.61506/01.00130>
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., & Pestana, J. V. (2020). Young University Students' Academic Self-Regulation Profiles and Their Associated Procrastination: Autonomous Functioning Requires Self-Regulated Operations. *Frontiers in Psychology*, 11, 354. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00354>
- Vecchione, M., Alessandri, G., & Barbaranelli, C. (2012). Paper-and-Pencil and Web-Based Testing: The Measurement Invariance of the Big Five Personality Tests in Applied Settings. *Assessment*, 19(2), 243–246. <https://doi.org/10.1177/1073191111419091>
- Vieira-Santos, J., & Malaquias, V. N. R. (2022). Procrastinação acadêmica entre estudantes universitários brasileiros. *Educação em Foco*, 25(47). <https://doi.org/10.36704/eef.v25i47.5816>
- Vieira-Santos, J., Paiva, W. F., & Mendes-Pacheco, C. C. (2023). Symptoms of stress, anxiety, and depression in university students during the COVID-19 pandemic. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 40, e200245. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202340e200245>
- Vignola, R. C. B., & Tucci, A. M. (2014). Adaptation and validation of the depression, anxiety and stress scale (DASS) to Brazilian Portuguese. *Journal of Affective Disorders*, 155, 104–109. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.10.031>
- Vivar-Bravo, J., La Madrid Rojas, F. I., Fuster-Guillén, D., Álvarez Silva, V. A., & Ocaña-Fernández, Y. (2021). Academic Procrastination and Anxiety in University Students of Initial Education of Apurimac. *Health Education and Health Promotion*,

- 9(5), 455–459. <http://hehp.modares.ac.ir/article-5-56404-en.html>
- Wang, Q., Xin, Z., Zhang, H., Du, J., & Wang, M. (2022). The Effect of the Supervisor-Student Relationship on Academic Procrastination: The Chain-Mediating Role of Academic Self-Efficacy and Learning Adaptation. *Int. j. Environ. Res. Public Health (Online)*, 19(5). MEDLINE. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052621>
- Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., McGowan, L., François, R., Grolemund, G., Hayes, A., Henry, L., Hester, J., Kuhn, M., Pedersen, T., Miller, E., Bache, S., Müller, K., Ooms, J., Robinson, D., Seidel, D., Spinu, V., ... Yutani, H. (2019). Welcome to the Tidyverse. *Journal of Open Source Software*, 4(43), 1686. <https://doi.org/10.21105/joss.01686>
- Yang, L., Liu, Z., Shi, S., Dong, Y., Cheng, H., & Li, T. (2022). The Mediating Role of Perceived Stress and Academic Procrastination between Physical Activity and Depressive Symptoms among Chinese College Students during the COVID-19 Pandemic. *Int. j. Environ. Res. Public Health (Online)*, 20(1). <https://doi.org/10.3390/ijerph20010773>
- Yao, S., Lu, J., Wang, H., Montgomery, J. J. W., Gorny, T., & Ogonnaya, C. (2024). Excessive technology use in the post-pandemic context: How work connectivity behavior increases procrastination at work. *Information Technology & People*, 37(2), 583–604. <https://doi.org/10.1108/ITP-08-2022-0573>
- Zacks, S., & Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *J Prev Interv Community*, 46(2), 117–130. MEDLINE. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198154>

APÊNDICES

APÊNDICE A – TABELAS DE ANÁLISE DE INVARIÂNCIA

Academic Procrastination Scale (APS)

Modelo	X²	df	SRMR	TLI	CFI	RMSEA	95% IC	
Modelo geral	706,171	275	0,071	0,972	0,969	0,059	0,054	0,065
Online	489,12	275	0,073	0,98	0,978	0,052	0,044	0,059
Presencial	383,07	275	0,089	0,974	0,971	0,05	0,038	0,062
Invariância Configural	872,19	550	0,076	0,978	0,976	0,051	0,045	0,058
Invariância Métrica	978,804	574	0,08	0,973	0,971	0,056	0,05	0,062
Invariância Estrutural	1017,508	598	0,082	0,972	0,972	0,056	0,05	0,062
Invariância Residual	1059,208	623	0,083	0,971	0,972	0,056	0,05	0,062

Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS21)

Modelo	X²	df	SRMR	TLI	CFI	RMSEA	95% IC	
Modelo geral	706,171	275	0,071	0,972	0,969	0,059	0,054	0,065
Online	151,878	186	0,047	1	1,003	0	0	0
Presencial	139,294	186	0,06	1	1,008	0	0	0
Invariância Configural	291,172	372	0,05	1	1,005	0	0	0
Invariância Métrica	401,508	390	0,058	0,999	0,999	0,012	0	0,028
Invariância Estrutural	414,318	408	0,059	1	1	0,009	0	0,026
Invariância Residual	445,814	429	0,061	0,999	0,999	0,014	0	0,028

Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)

Modelo	X²	df	SRMR	TLI	CFI	RMSEA	95% IC	
Modelo geral	706,171	275	0,071	0,972	0,969	0,059	0,054	0,065
Online	33,727	34	0,053	1	1	0	0	0,045
Presencial	64,445	34	0,098	0,92	0,894	0,076	0,047	0,104
Invariância Configural	98,172	68	0,065	0,976	0,968	0,047	0,024	0,066
Invariância Métrica	105,233	76	0,067	0,977	0,972	0,043	0,02	0,062
Invariância Estrutural	110,76	84	0,069	0,979	0,977	0,04	0,014	0,058
Invariância Residual	117,742	94	0,071	0,981	0,982	0,035	0,002	0,054

Escala de Projetos de Vida

Modelo	X²	df	SRMR	TLI	CFI	RMSEA	95% IC	
Modelo geral	42,782	19	0,037	0,999	0,998	0,058	0,034	0,081
Online	7,704	19	0,041	1	1,015	0	0	0
Presencial	4,139	19	0,036	1	1,026	0	0	0
Invariância Configural	11,843	38	0,035	1	1,019	0	0	0

Modelo	X²	df	SRMR	TLI	CFI	RMSEA	95% IC	
Invariância Métrica	14,566	44	0,039	1	1,019	0	0	0
Invariância Estrutural	15,781	50	0,04	1	1,019	0	0	0
Invariância Residual	16,861	58	0,042	1	1,02	0	0	0

APÊNDICE B - MODELOS DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS

MEE – Depressão

Métrica	Valor
X²	0,75514
df	2,00000
p-valor	0,68553
SRMR	0,00529
CFI	1,00000
TLI	1,01052
RMSEA (95% IC)	0,00 (0,00 - 0,07348)

	LHS	OP	RHS	Label	β	Erro Padrão	Z	p-valor	95% IC	
2	Envolvimento	~	Depressão	e	-0,063	0,034	-1,857	0,063	-0,128	0,004
3	Envolvimento	~	Identificação	c	0,786	0,029	26,770	0,000	0,726	0,841
4	Procrastinação	~	Depressão	a	0,280	0,048	5,834	0,000	0,183	0,371
5	Procrastinação	~	Identificação	f	0,043	0,081	0,534	0,593	-0,115	0,197
6	Procrastinação	~	Envolvimento	d	-0,387	0,084	-4,626	0,000	-0,552	-0,225
7	Procrastinação	~	Depressão X Reavaliação	g	0,068	0,046	1,462	0,144	-0,023	0,158
19	direct	:=	a	direct	0,280	0,048	5,833	0,000	0,183	0,371
20	indirect1	:=	f+b	indirect1	-0,252	0,096	-2,625	0,009	-0,445	-0,068
21	indirect2	:=	d+e	indirect2	-0,450	0,092	-4,878	0,000	-0,628	-0,271
22	indirect3	:=	d+c+b	indirect3	0,103	0,097	1,060	0,289	-0,086	0,293
23	total	:=	direct+indirect1+indirect2+indirect3	total	-0,320	0,169	-1,889	0,059	-0,659	0,003
24	cie,q1	:=	a+g*(-0,58)	cie,q1	0,240	0,053	4,536	0,000	0,134	0,344
25	cie,q2	:=	a+g*(0,047)	cie,q2	0,283	0,048	5,872	0,000	0,185	0,375
26	cie,q3	:=	a+g*(0,61)	cie,q3	0,321	0,058	5,576	0,000	0,208	0,433
27	prop_mediated1	:=	indirect1/total	prop_mediated1	0,789	25,697	0,031	0,975	-0,577	5,962
28	prop_mediated2	:=	indirect2/total	prop_mediated2	1,409	18,878	0,075	0,941	-1,262	7,586
29	prop_mediated3	:=	indirect3/total	prop_mediated3	-0,323	21,584	-0,015	0,988	-5,525	1,744

MEE – Ansiedade

Métrica	Valor
X²	0,25109
df	2,00000
p-valor	0,88202
SRMR	0,00557
CFI	1,00000
TLI	1,01590
RMSEA (95% IC)	0,00 (0,00 - 0,04728)

	LHS	OP	RHS	Label	β	Erro Padrão	Z	p-valor	95% IC	
2	Envolvimento	~	Ansiedade	e	-0,007	0,032	-0,205	0,838	-0,070	0,055
3	Envolvimento	~	Identificação	c	0,805	0,028	28,969	0,000	0,747	0,858
4	Procrastinação	~	Ansiedade	a	0,254	0,046	5,490	0,000	0,162	0,344
5	Procrastinação	~	Identificação	f	0,026	0,082	0,313	0,755	-0,142	0,176
6	Procrastinação	~	Envolvimento	d	-0,423	0,083	-5,098	0,000	-0,586	-0,259
7	Procrastinação	~	Ansiedade X Reavaliação	g	0,045	0,047	0,966	0,334	-0,045	0,141
19	direct	:=	a	direct	0,254	0,046	5,490	0,000	0,162	0,344
20	indirect1	:=	f+b	indirect1	-0,131	0,094	-1,391	0,164	-0,319	0,050
21	indirect2	:=	d+e	indirect2	-0,429	0,092	-4,694	0,000	-0,608	-0,251
22	indirect3	:=	d+c+b	indirect3	0,226	0,098	2,311	0,021	0,034	0,417
23	total	:=	direct+indirect1+indirect2+indirect3	total	-0,080	0,160	-0,496	0,620	-0,396	0,224
24	cie,q1	:=	a+g*(-0,58)	cie,q1	0,228	0,051	4,482	0,000	0,126	0,326
25	cie,q2	:=	a+g*(0,047)	cie,q2	0,257	0,047	5,499	0,000	0,164	0,348
26	cie,q3	:=	a+g*(0,61)	cie,q3	0,282	0,057	4,924	0,000	0,171	0,396
27	prop_mediated1	:=	indirect1/total	prop_mediated1	1,638	40,824	0,040	0,968	-12,278	12,653
28	prop_mediated2	:=	indirect2/total	prop_mediated2	5,390	134,430	0,040	0,968	-36,295	34,318
29	prop_mediated3	:=	indirect3/total	prop_mediated3	-2,835	81,800	-0,035	0,972	-23,003	24,818

Procrastinação acadêmica na universidade: influências na formação, desempenho acadêmico e projetos de carreira

Gisele Cristina Resende. E-mail: giseleresende@ufam.edu.br
Laimara Oliveira da Fonseca. E-mail: laimara.fonseca@ufam.edu.br
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Psicologia / Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Introdução e Objetivo

A procrastinação acadêmica se refere a tendência ao atraso em começar ou concluir tarefas acadêmicas importantes, tais como exercícios avaliativos, leituras ou a preparação para exames. Este comportamento ocorre em todos os níveis educacionais, entretanto, é mais comum na graduação, sendo recorrente em mais de 80% dos estudantes universitários. O objetivo deste trabalho foi entender a procrastinação em universitários e sua repercussão para a formação profissional, desempenho acadêmico e construção de carreira.

Método

Foi realizada a revisão narrativa de literatura na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS-Saúde) com os termos indexados Procrastinação acadêmica AND Universitários, foram encontrados 22 artigos indexados nas bases de dados LILACS, Index Psicologia e IBECs. Foram selecionados estudos empíricos realizados com universitários. Para a exclusão, o critério foi artigos teóricos ou de revisão da literatura e aqueles com estudos psicométricos de instrumentos de avaliação. Após a leitura de títulos e resumos incluiu-se 13 textos completos para análise e categorização em temas, para que a procrastinação acadêmica fosse melhor compreendida.

Resultados

Após a leitura e análise temática dos artigos encontrou-se que a procrastinação acadêmica se relaciona com múltiplos aspectos e foram distribuídos em categorias temáticas: (i) Aspectos de personalidade, como sentimentos de autoeficácia, perfeccionismo, (ii) aspectos contextuais e ambientais: condições da universidade, desregulação no uso de internet, ausência de gestão de tempo, (iii) sofrimento e regulação emocional, como questões de estresse, ansiedade e risco de suicídio.

Discussão e Considerações Finais

A procrastinação acadêmica é um fenômeno que influencia a vida universitária e pode impactar a saúde mental, desempenho acadêmico e na permanência no ensino superior. Compreender esse fenômeno é fundamental para a elaboração de estratégias que possam favorecer a saúde dos estudantes, assim como, a permanência no curso para que se possa elaborar um projeto de formação profissional e construção de carreira.

Agradecimentos: FAPEAM e CAPES pelo apoio à pesquisa.

Referências

- CAMPRUBÍ, Anna Rodríguez; MUNTADA, Mercè Clariana. Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista colombiana de psicología*, v. 26, n. 1, p. 45-60, 2017.
GÓMEZ-ROMERO, María José et al. Procrastinación académica y riesgo de conducta suicida en jóvenes universitarios: el papel de la regulación emocional. *Ansiedad y estrés*, v. 26, n. 2-3, p. 112-119, 2020.
MCCLOSKEY, Justin; SCIELZO, Shannon A. Finally!: The development and validation of the academic procrastination scale. *Manuscript submitted for publication*, 2015.
RAMÍREZ-GIL, Esmeralda et al. Estrés académico, procrastinación y usos del Internet en universitarios durante la pandemia por covid-19. *Revista Ciencias de La Salud*, v. 20, n. 3, 2022.
SOARES, Ana Karla Silva; KAMAZAKI, Daniely Fernandes; FREIRE, Sandra Elisa de Assis. Procrastinar academicamente é coisa de perfeccionista? Correlatos valorativos e da personalidade. *Avances en Psicología Latinoamericana*, v. 39, n. 1, p. 1-16, 2021.
SCHOUWENBURG, Henri C. Procrastination in Academic Settings: General Introduction. In SCHOUWENBURG, Henri C. et al. *Counseling the procrastinator in academic settings*. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/10808-001>

**ORIENTAÇÃO DE PROJETOS DE VIDA E CARREIRA NA UNIVERSIDADE:
POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO PARA A PERMANÊNCIA
ESTUDANTIL.**

Laimara Oliveira Da Fonseca (laimaraoliveira@gmail.com)

Gisele Cristina Resende (giseleresende@ufam.edu.br)

André Luiz De Carvalho Braule Pinto (braulepintoalc@gmail.com)

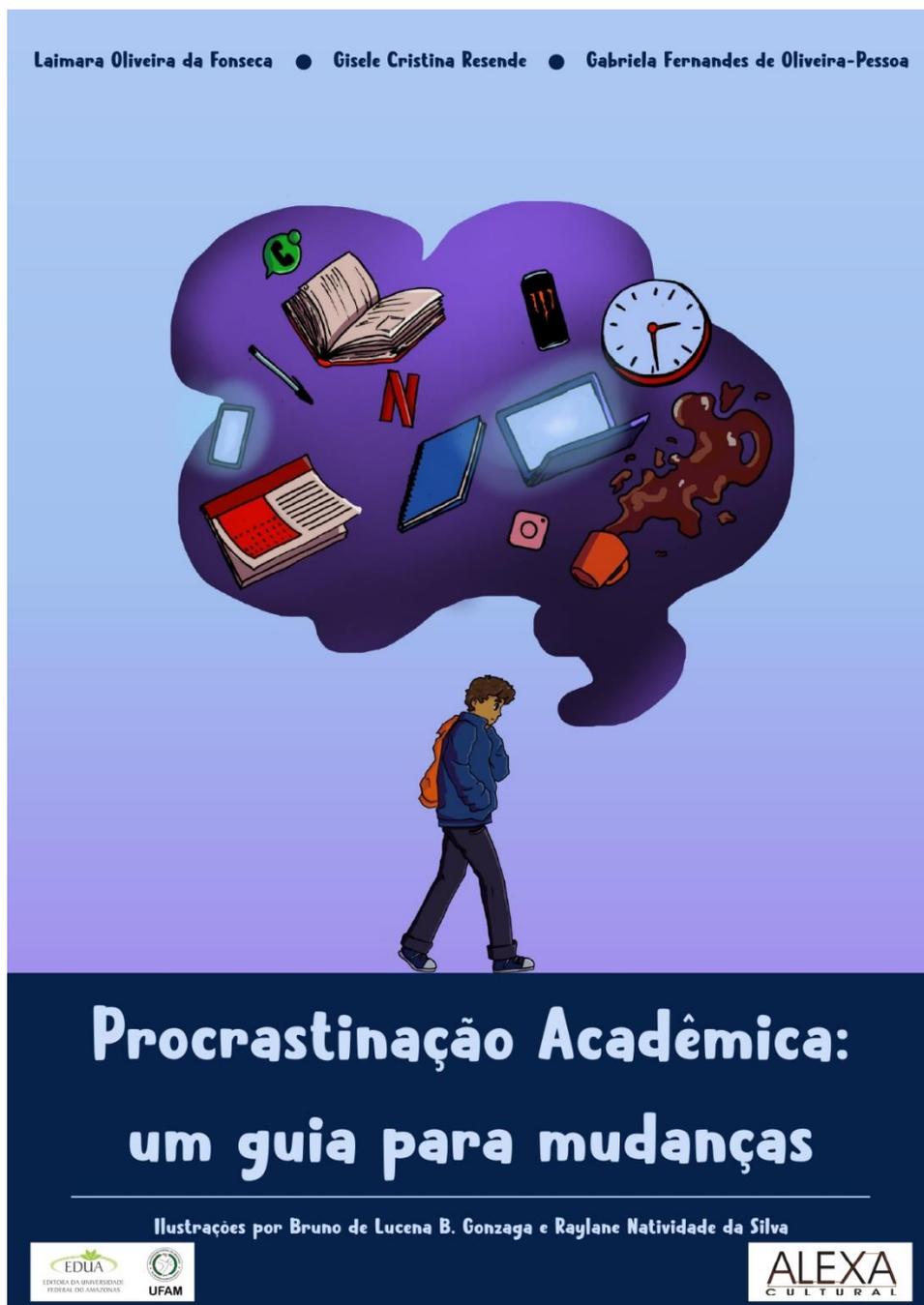
A experiência universitária está entrelaçada a fatores socioeconômicos, pessoais, acadêmicos e institucionais que podem facilitar ou dificultar a permanência de estudantes neste espaço. O presente trabalho objetivou refletir sobre estratégias de permanência no ensino superior, visando contribuir com discussões pertinentes a fatores de saúde, educacionais e psicossociais. A orientação de projetos de vida retrata um processo que visa o autoconhecimento, ampliação de habilidades e estratégias para a tomada de decisões. A presente reflexão foi conduzida pelo método de revisão integrativa da literatura acerca de fatores relacionados à permanência e à saúde no âmbito universitário. Os achados indicam que características socioemocionais, ausência de projeto de vida e carreira estão relacionadas à evasão e refletem em dificuldades de adaptação e adoecimento no ambiente universitário. Programas de assistência e orientação educacionais configuram-se como fator protetivo para a permanência na universidade, pois beneficiam os estudantes com estratégias de apresentação do espaço acadêmico e estabelecimento de rede de apoio; informação sobre programas para o enfrentamento de dificuldades socioeconômicas e pedagógicas. Desta forma, a implementação de programas de orientação de projetos de vida e carreira são estratégias que somam as políticas de assistência estudantil contribuindo no desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos estudantes.

Palavras-chave: evasão escola; permanência estudantil; projeto de vida; projeto de carreira; universitários.

APÊNDICE D - EBOOK PSICOEDUCATIVO

O material ensina estratégias de como lidar com a procrastinação a partir da Terapia Cognitivo-Comportamental, disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1IBdtHv2s27C9au-FZlnmvLAUg1QtDjZy/view?usp=drive_link



ANEXO A – INSTRUMENTOS

Escala de Procrastinação Acadêmica

INSTRUÇÕES: A seguir, são apresentadas frases referentes aos seus hábitos e suas rotinas como estudante. Por favor, considerando a escala de resposta a seguir, responda em que medida você concorda com as seguintes afirmações selecionando um dos números da seguinte escala de resposta:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo em parte	Nem concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente

1. ____ Eu normalmente reservo tempo para rever e corrigir o meu trabalho.*
2. ____ Eu adio projetos até o último minuto.
3. ____ Encontrei-me esperando até o dia anterior para iniciar um grande projeto.
4. ____ Eu sei que eu deveria trabalhar nas atividades da universidade, mas eu apenas não as faço.
5. ____ Ao trabalhar nas atividades da universidade, eu normalmente me distraio com outras coisas.
6. ____ Eu perco muito tempo em coisas sem importância.
7. ____ Eu fico distraído por outras coisas, mais divertidas, quando eu deveria trabalhar em atividades da universidade.
8. ____ Eu me concentro nas atividades da universidade em vez de me distrair.*
9. ____ Não consigo me concentrar nas atividades da universidade ou nos projetos por mais de uma hora.
10. ____ Meu tempo de atenção para atividades da universidade é muito curto.
11. ____ As provas devem ser estudadas apenas na noite anterior.
12. ____ Eu me sinto preparado com bastante antecedência para a maioria das provas.*
13. ____ Estudar de última hora é a melhor maneira que eu estudo para uma grande prova.
14. ____ Eu reservo tempo para que eu não tenha que me “amontoar de estudos” no final do semestre.*
15. ____ Eu estudo somente na noite antes das provas.
16. ____ Se uma atribuição é devida até à meia-noite, vou trabalhar nela até às 23:59.
17. ____ Quando recebo uma tarefa, geralmente a deixo de lado e a esqueço até que seja quase o momento de entregar.
18. ____ Os amigos normalmente me distraem das atividades da universidade.
19. ____ Pego-me falando com amigos ou familiares em vez de trabalhar nas atividades da universidade.
20. ____ Nos fins de semana, faço planos para fazer atividades da universidade e projetos, mas fico distraído e saio com amigos.
21. ____ Eu tendo a adiar as coisas para o dia seguinte.
22. ____ Eu não gasto muito tempo estudando o material da universidade até o final do semestre.
23. ____ Eu frequentemente me encontro adiando prazos importantes.
24. ____ Se eu não entendo alguma coisa, eu normalmente espero até a noite anterior de uma prova para descobrir.
25. ____ Eu leio livros, textos e anotações antes de ir para a universidade para ouvir uma palestra ou aula de um professor.*

(Soares et al., 2022)

Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse.

Versão traduzida e validada para o português do Brasil

Autores: Vignola, R.C.B. & Tucci, A.M (2014)

Instruções

Por favor, leia cuidadosamente cada uma das afirmações abaixo e marque o número apropriado **0,1,2 ou 3** que indique o quanto ela se aplicou a você durante a última semana, conforme a indicação a seguir:

0 Não se aplicou de maneira alguma

1 Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo

2 Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo

3 Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo

1.Achei difícil me acalmar	0	1	2	3
2.Senti minha boca seca	0	1	2	3
3.Não consegui vivenciar nenhum sentimento positivo	0	1	2	3
4.Tive dificuldade em respirar em alguns momentos (ex. respiração ofegante, falta de ar, sem ter feito nenhum esforço físico)	0	1	2	3
5.Achei difícil ter iniciativa para fazer as coisas	0	1	2	3
6.Tive a tendência de reagir de forma exagerada às situações	0	1	2	3
7.Senti tremores (ex. nas mãos)	0	1	2	3
8.Senti que estava sempre nervoso	0	1	2	3
9.Preocupe-me com situações em que eu pudesse entrar em pânico e parecesse ridículo (a)	0	1	2	3
10.Senti que não tinha nada a desejar	0	1	2	3
11.Senti-me agitado	0	1	2	3
12.Achei difícil relaxar	0	1	2	3
13.Senti-me depressivo (a) e sem ânimo	0	1	2	3
14.Fui intolerante com as coisas que me impediam de continuar o que eu estava fazendo	0	1	2	3
15.Senti que ia entrar em pânico	0	1	2	3
16.Não consegui me entusiasmar com nada	0	1	2	3
17.Senti que não tinha valor como pessoa	0	1	2	3
18.Senti que estava um pouco emotivo/sensível demais	0	1	2	3
19.Sabia que meu coração estava alterado mesmo não tendo feito nenhum esforço físico (ex. aumento da frequência cardíaca, disritmia cardíaca)	0	1	2	3
20.Senti medo sem motivo	0	1	2	3
21.Senti que a vida não tinha sentido	0	1	2	3

Questionário DE REGULAÇÃO EMOCIONAL

J.Gross & O. John (2013)

O Questionário de Regulação Emocional foi concebido para avaliar as diferenças individuais no uso cotidiano, em duas estratégias para compreender as emoções.

Instruções:

Gostaríamos de fazer algumas questões sobre a sua vida emocional, em particular, como controla as suas emoções (isto é, como as regula e conduz). As questões abaixo envolvem duas situações diferentes sobre sua vida emocional. A primeira refere-se a sua experiência emocional, isto é, o modo como se sente. A segunda refere-se a expressão emocional, ou seja, a forma como demonstra as suas emoções, ao falar, gesticular ou atuar. Apesar de algumas questões parecerem semelhantes, diferem-se em importantes aspectos. Para cada item, por favor responda utilizando a seguinte escala:

+ DISCORDO							+ CONCORDO	
								
1	2	3	4	5	6	7		
Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo Levemente	Não concordo nem discordo	Concordo Levemente	Concordo Muito	Concordo Totalmente		

1. _____ Quando quero sentir mais emoções positivas (como alegria ou contentamento), *mudo o que estou pensando*.
2. _____ Eu conservo as minhas emoções para mim.
3. _____ Quando quero sentir menos emoções *negativas* (como tristeza ou raiva) *mudo o que estou pensando*.
4. _____ Quando estou sentindo emoções *positivas*, tenho cuidado para não expressá-las.
5. _____ Quando estou perante a uma situação estressante, procuro pensar de uma forma que me ajude a ficar calmo.
6. _____ Eu controlo as minhas emoções *não as expressando*.
7. _____ Quando quero sentir mais emoções *positivas*, eu *mudo o que estou pensando em relação à situação*.
8. _____ Eu controlo as minhas emoções modificando a forma de pensar sobre a situação em que me encontro.
9. _____ Quando estou sentindo *emoções negativas*, tento não expressá-las.
10. _____ Quando eu quero sentir menos *emoções negativas*, *mudo a forma como estou pensando em relação à situação*.

Agora, por favor, levando em conta o conteúdo que você acabou de recordar, preencha o questionário a seguir. Para cada frase, selecione a opção que melhor representa o quanto você concorda com cada afirmação. As suas respostas podem variar de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”. Para as frases relacionadas com objetivos para o futuro, tente visualizar os objetivos que você listou como um todo. Se isso não for possível, tenha em mente os objetivos mais importantes que você tem no momento.

	Discordo totalmente	Discordo	Discordo um pouco	Não concordo nem discordo	Concordo um pouco	Concordo	Concordo totalmente
Sei o que quero para a minha vida no futuro							
Estou investindo bastante tempo em ações relacionadas com os meus objetivos para o futuro							
Tenho objetivos claros para o que quero alcançar na vida							
Estou me esforçando para alcançar o que quero para o futuro							
Tenho uma ideia clara sobre a pessoa que desejo ser no futuro							
Já comecei a pôr em prática os meus planos para o futuro							
Já decidi o que fazer com a minha vida no futuro							
Estou envolvido(a) em atividades para alcançar os meus objetivos para o futuro							

Questionário Socioeconômico Brasileiro

(ABEP, 2022)

Agora vou fazer algumas perguntas sobre itens do domicílio para fins de classificação econômica. Todos os itens de eletroeletrônicos que vou citar devem estar funcionando, incluindo os que estão guardados. Caso não estejam funcionando, considere apenas se tiver intenção de consertar ou repor nos próximos seis meses.

INSTRUÇÃO: Todos os itens devem ser perguntados pelo entrevistador e respondidos pelo entrevistado. Vamos começar? No domicílio tem __ (LEIA CADA ITEM)

ITENS DE CONFORTO	NÃO POSSUI	QUANTIDADE QUE POSSUI			
		1	2	3	4+
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular					
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana					
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho					
Quantidade de banheiros					
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel					
Quantidade de geladeiras					
Quantidade de <i>freezers</i> independentes ou parte da geladeira duplex					
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones					
Quantidade de lavadora de louças					
Quantidade de fornos de micro-ondas					
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional					
Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca					

A água utilizada neste domicílio é proveniente de?

1	Rede geral de distribuição
2	Poço ou nascente
3	Outro meio

Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:

1	Asfaltada/Pavimentada
2	Terra/Cascalho

Qual é o grau de instrução do chefe da família? Considere como chefe da família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio.

Nomenclatura atual	Nomenclatura anterior
Analfabeto / Fundamental Incompleto	Analfabeto/Primário Incompleto
Fundamental I completo / Fundamental II Incompleto	Primário Completo/Ginásio Incompleto
Fundamental completo/Médio Incompleto	Ginásio Completo/Colegial Incompleto
Médio completo/Superior incompleto	Colegial Completo/Superior Incompleto
Superior completo	Superior Completo

ANEXO B – SUBMISSÕES E PUBLICAÇÕES



Laimara Oliveira <laimaraoliveira@gmail.com>

[PEE] Agradecimento pela submissão

1 mensagem

Secretaria Psicologia Escolar e Educacional <noreply.ojs2@scielo.org>
Para: Laimara Oliveira da Fonseca <laimaraoliveira@gmail.com>

22 de março de 2023 às 19:28

Laimara Oliveira da Fonseca:

Obrigado por submeter o manuscrito, "Motivos para evasão escolar em estudantes universitários: revisão integrativa" ao periódico Psicologia Escolar e Educacional. Com o sistema de gerenciamento de periódicos on-line que estamos usando, você poderá acompanhar seu progresso através do processo editorial efetuando login no site do periódico:

URL da Submissão: <https://submission.scielo.br/index.php/pee/authorDashboard/submission/273210>

Usuário: laimara

Se você tiver alguma dúvida, entre em contato conosco. Agradecemos por considerar este periódico para publicar o seu trabalho.

Secretaria Psicologia Escolar e Educacional

Esta mensagem pode conter informação confidencial, sendo seu sigilo protegido por lei. Se você não for o destinatário ou a pessoa autorizada a receber esta mensagem, não pode usar, copiar ou divulgar as informações nela contidas ou tomar qualquer ação baseada nessas informações. Se você recebeu esta mensagem por engano, por favor, avise imediatamente ao remetente, respondendo o e-mail e em seguida apague-a. Agradecemos sua cooperação.

This message may contain confidential information and its confidentiality is protected by law. If you are not the addressee or authorized person to receive this message, you must not use, copy, disclose or take any action based on it or any information herein. If you have received this message by mistake, please advise the sender immediately by replying the e-mail and then deleting it. Thank you for your cooperation.



Laimara Oliveira <laimaraoliveira@gmail.com>

[RPTP] Agradecimento pela submissão

1 mensagem

Profª. Drª. Cristiane Silvestre de Paula <revistapsico@mackenzie.br>
Para: Laimara Oliveira da Fonseca <laimaraoliveira@gmail.com>

21 de maio de 2024 às 11:31

Laimara Oliveira da Fonseca:

Obrigado por submeter o manuscrito, "Procrastinação acadêmica em estudantes universitários: Uma revisão de escopo" ao periódico Revista Psicologia: Teoria e Prática. Com o sistema de gerenciamento de periódicos on-line que estamos usando, você poderá acompanhar seu progresso através do processo editorial efetuando login no site do periódico:

URL da Submissão: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/authorDashboard/submission/17105>

Usuário: laimara_fonseca

Se você tiver alguma dúvida, entre em contato conosco. Agradecemos por considerar este periódico para publicar o seu trabalho.

Profª. Drª. Cristiane Silvestre de Paula

Revista Psicologia: Teoria e Prática - Universidade Presbiteriana Mackenzie
CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
revistapsico@mackenzie.br

AVISO LEGAL: Esta mensagem corporativa é destinada somente a quem ela é dirigida e pode conter informação confidencial e legalmente protegida. Caso você não seja o destinatário, fica notificado de que é ilegal examiná-la, utilizá-la, divulgá-la, copiá-la ou distribuí-la no todo ou em partes. Se a recebeu por engano, pedimos que a retorne, apagando-a dos seus registros. Fica desprovida de validade a mensagem emitida por quem não detenha poderes de representação.

DISCLAIMER: This corporate message is intended solely for the addressees and is confidential. It may contain information that is privileged or otherwise protected from disclosure. If you have received this transmission in error, please delete it and immediately notify the sender. Any use not in accord with its purpose, any dissemination or disclosure, either whole or partial, is prohibited unless formal approval is granted.

Disponível em: <https://abraopc.org.br/todos-livros/>



IMPACTOS DA PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA NA UNIVERSIDADE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Gisele Cristina Resende¹, Laimara Oliveira da Fonseca²

Introdução

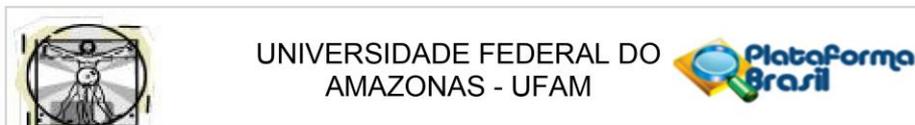
A procrastinação é definida como a ação voluntária de adiar ou atrasar atividades, mesmo diante de potenciais prejuízos (Klingsieck, 2013; Schouwenburg, 2004). Na rotina cotidiana, é natural atrasar compromissos, como tarefas corriqueiras. Contudo, pode se tornar um comportamento crônico quando realizado consecutivamente e trazer danos para a vida pessoal, profissional, financeira e acadêmica (Soares et al., 2021).

Dominguez-Lara (2018) destaca a importância de se estudar a procrastinação de maneira específica, para que tenhamos a melhor compreensão do fenômeno. Sendo assim, no presente trabalho iremos apresentar uma revisão narrativa da literatura acerca da procrastinação no cenário educacional, classificada como Procrastinação Acadêmica (PA).

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo e Pós-doutorado pela Universidade de Brasília. Docente na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPs) - UFAM. Associada à Associação Brasileira de Orientação Profissional e de Carreira (ABRAPC) e integrante do GT ANPEPP - Carreiras: informação, orientação e aconselhamento. giseleesen@ufam.edu.br

² Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mestrando em Psicologia na linha de Processos Psicológicos e Saúde (PPGPs - UFAM), atualmente pesquisa sobre procrastinação acadêmica, projeto de vida, sofrimento e regulação emocional em universitários. laimara.fonseca@ufam.edu.br

ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS E SUA RELAÇÃO COM PROJETO DE VIDA, SOFRIMENTO E REGULAÇÃO EMOCIONAL...

Pesquisador: Gisele Cristina Resende

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 73016123.3.0000.5020

Instituição Proponente: Faculdade de Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.320.270

Apresentação do Projeto:

A procrastinação acadêmica (PA) pode ser compreendida como uma tendência ao atraso em começar ou concluir tarefas acadêmicas importantes, tais como exercícios avaliativos, leituras ou a preparação para exames. **PROBLEMAS:** Diante disto, se faz importante questionar Há relação entre procrastinação acadêmica e variáveis de sofrimento emocional dos universitários? Quais a principal estratégia de regulação emocional entre os estudantes com maior incidência de procrastinação acadêmica? Estaria a procrastinação acadêmica relacionada aos projetos de vida dos estudantes? **OBJETIVOS:** Neste sentido, foi considerado como objetivo geral, investigar a relação entre procrastinação acadêmica, ansiedade, depressão, estresse, regulação emocional e projetos de vida em uma amostra de estudantes universitários. Especificamente: a) descrever o perfil da amostra em termos de média e desvio padrão nas medidas utilizadas; b) correlacionar variáveis relativas à ansiedade, depressão, estresse e níveis de procrastinação acadêmica; c) correlacionar as estratégias de regulação emocional com a procrastinação acadêmica; d) Explorar relação entre a variável projeto de vida com a procrastinação acadêmica; e) definir valores normativos do instrumento de Procrastinação Acadêmica. **MÉTODO:** Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, será adotado um delineamento transversal, de caráter descritivo, exploratório e correlacional. Os participantes serão 385 estudantes de graduação, avaliados a partir dos instrumentos: Formulário sociodemográfico, Academic Procrastination Scale (APS), Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS21), Questionário de Regulação Emocional (ERQ), Escala de Projetos

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 6.320.270

de Vida (EPV). Os instrumentos serão corrigidos de acordo com os padrões técnicos e seus resultados avaliados por meio de análises estatísticas de tendência central (média e desvio padrão), comparação entre grupos de acordo com variáveis (idade, gênero, curso, condição socioeconômica) e fazer-se-á análises de correlação entre Procrastinação Acadêmica, Ansiedade, Estresse, Depressão, Regulação Emocional e Projeto de Vida. **RESULTADOS ESPERADOS:** espera-se entender a Procrastinação Acadêmica e sua correlação com outras variáveis (construtos psicológicos como estresse, ansiedade, depressão e a regulação emocional e projeto de vida), entendendo as possíveis diferenças entre os grupos de estudantes a partir de variáveis sociodemográficas (condição socioeconômica, idade, gênero, cursos frequentados na graduação). A partir dos resultados, ações de apoio estudantil poderão ser planejadas para que a vida na universidade seja promotora de desenvolvimento humano e saúde.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar a relação entre procrastinação acadêmica, ansiedade, depressão, estresse, regulação emocional e projetos de vida em uma amostra de estudantes universitários.

Objetivo Secundário: 1. Descrever o perfil da amostra em termos de média e desvio padrão nas medidas utilizadas. 2. Correlacionar variáveis relativas à ansiedade, depressão, estresse e níveis de procrastinação acadêmica; 3. Correlacionar as estratégias de regulação emocional com a procrastinação acadêmica; 4. Explorar relação entre a variável projeto de vida com a procrastinação acadêmica; 5. Definir valores normativos do instrumento de Procrastinação Acadêmica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Toda pesquisa segundo a Resolução nº466/2012 (CONEP/CNS) possui riscos para os participantes, sejam eles mínimos ou não (BRASIL, 2013). Neste estudo, os participantes poderão se sentir constrangidos e/ou desconfortáveis, no momento da aplicação dos instrumentos de investigação. Caso ocorra um desses malefícios, as pesquisadoras que são psicólogas, atenderão ou encaminharão para que possam ser assistidos em psicoterapia, assim como, sua participação no estudo será cessada no imediato momento. O atendimento psicoterapêutico poderá ocorrer de forma presencial e/ou remota para os participantes residentes em outros estados. Isto posto, importa aclarar que mesmo que esses episódios ocorram, a equipe de pesquisa conta com a colaboração da Faculdade de Psicologia (FAPSI/UFAM), especificamente pelo Centro de Serviço de

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

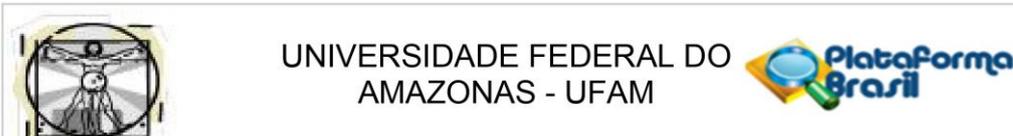
UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.320.270

Psicologia Aplicada (CSPA), em que psicólogos poderão auxiliar o paciente no momento da possível ocorrência, garantindo a devida assistência.

Benefícios: Entre os benefícios destacam-se a avaliação e comparação da procrastinação acadêmica, projeto de vida, sofrimento e regulação emocional. Não menos relevante, salienta-se a oportunidade ímpar em participação de pesquisa que visa contribuir para ampliação do debate no referido tema, subsidiar a elaboração de novas possibilidades de avaliação, instrumentos e intervenções psicológicas no contexto de apoio estudantil na universidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O cronograma está de acordo. Trata-se de um estudo coordenado pela profa. Gisele Cristina Resende, da Faculdade de psicologia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Projeto: Apresentado
- Folha de rosto: adequada
- Riscos e benefícios: adequado
- Critérios de inclusão e exclusão: adequado
- Instrumento de pesquisa: adequado
- Cronograma: adequado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Para resolver a pendência da assinatura da Folha de Rosto, a pesquisadora (mestranda) Laimara assinou uma declaração dando ciência dos trâmites éticos, e ciência de todos os processos científicos, inclusive, as publicações, e dando anuência para a docente Gisele Resende ter total responsabilidade. Portanto, a pendência foi analisada e resolvida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2194330.pdf	21/09/2023 22:57:23		Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.320.270

Outros	Decl_RESPONS_CEP.pdf	21/09/2023 22:57:02	Gisele Cristina Resende	Aceito
Outros	AnuenciaUFAM.pdf	02/09/2023 16:18:29	Gisele Cristina Resende	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_agosto.pdf	02/09/2023 16:17:53	Gisele Cristina Resende	Aceito
Declaração de concordância	Anuencia_PROPESP.pdf	02/09/2023 16:17:36	Gisele Cristina Resende	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BrochuraProjeto.pdf	11/08/2023 16:01:11	Gisele Cristina Resende	Aceito
Outros	InstrumentosPesquisa.pdf	11/08/2023 15:56:46	Gisele Cristina Resende	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	11/08/2023 13:39:22	Gisele Cristina Resende	Aceito
Outros	Convite.pdf	11/08/2023 13:36:53	Gisele Cristina Resende	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoCompromissoEtico.pdf	11/08/2023 13:33:17	Gisele Cristina Resende	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AnuenciaCSPA.pdf	11/08/2023 12:55:08	Gisele Cristina Resende	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPresencial.pdf	11/08/2023 12:54:12	Gisele Cristina Resende	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEOnline.pdf	11/08/2023 12:54:03	Gisele Cristina Resende	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Decl_FAPSI.pdf	11/08/2023 12:53:33	Gisele Cristina Resende	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	11/08/2023 12:50:24	Gisele Cristina Resende	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	11/08/2023 12:49:56	Gisele Cristina Resende	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 6.320.270

MANAUS, 24 de Setembro de 2023

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Página 05 de 05