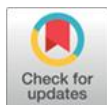


Caracterização das estratégias de gerenciamento do tempo e da procrastinação acadêmica de estudantes de licenciatura

**Gabriela Vieiraⁱ**

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil

Natália Moraes Góesⁱⁱ

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, Brasil

Resumo

O objetivo da pesquisa foi conhecer os comportamentos de gerenciamento do tempo e de procrastinação acadêmica de licenciandos e analisá-los em relação às variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica. Participaram do estudo 238 estudantes de uma universidade pública, os quais responderam a um questionário sociodemográfico e a uma escala de gerenciamento do tempo e procrastinação acadêmica. Análises descritivas, comparativas e correlacionais foram realizadas utilizando o programa estatístico Statistical Package for the Social Science. Os resultados mostraram níveis moderados de gerenciamento do tempo e de procrastinação acadêmica. Diferenças estatisticamente significativas foram encontradas ao comparar a escala com as variáveis: tipo de escola do Ensino Médio, autopercepção das notas e grau de intenção de continuar o curso. Correlações significativas, negativas e de magnitude alta foram encontradas entre o gerenciamento do tempo e a procrastinação acadêmica. Sugere-se que intervenções sejam desenvolvidas com os grupos que apresentaram escores mais baixo de gerenciamento do tempo.

Palavras-chave

autorregulação da aprendizagem; hábitos de estudo; variáveis sociodemográficas; futuros professores.

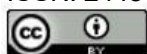
Characterization of time management strategies and academic procrastination of undergraduate students

Abstract

The objective of this research was to understand the time management and academic procrastination behaviors of undergraduate students and analyze them in relation to sociodemographic and academic life variables. Participants included 238 students from a public university, who completed a sociodemographic questionnaire and a time management and academic procrastination scale. Descriptive, comparative, and correlational analyses were performed using the Statistical Package for the Social Sciences. The results showed moderate levels of time management and academic procrastination. Statistically significant differences were found when comparing the scale with the variables: type of high school, self-perceived grades, and degree of intention to continue the course. Significant, negative, and high-magnitude correlations were found between time management and academic procrastination. It is suggested that interventions be developed for the groups with lower time management scores.

Keywords

self-regulated learning; study habits; sociodemographic variables; future teachers.



Caracterización de las estrategias de gestión del tiempo y procrastinación académica de estudiantes universitarios

Resumen

El objetivo de esta investigación fue comprender las conductas de gestión del tiempo y procrastinación académica de estudiantes universitarios y analizarlas en relación con variables sociodemográficas y de la vida académica. Participaron 238 estudiantes de una universidad pública, quienes completaron un cuestionario sociodemográfico y una escala de gestión del tiempo y procrastinación académica. Se realizaron análisis descriptivos, comparativos y correlacionales utilizando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales. Los resultados mostraron niveles moderados de gestión del tiempo y procrastinación académica. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas al comparar la escala con las variables: tipo de bachillerato, calificaciones autopercebidas y grado de intención de continuar el curso. Se encontraron correlaciones significativas, negativas y de alta magnitud entre la gestión del tiempo y la procrastinación académica. Se sugiere desarrollar intervenciones para los grupos con puntuaciones más bajas en gestión del tiempo.

Palabras clave

aprendizaje autorregulado; hábitos de estudio; variables sociodemográficas; futuros docentes.

1 Introdução

O Ensino Superior tem apresentado um aumento significativo no número de matrículas ao longo dos anos. O Censo da Educação Superior de 2024 indicou que de 2022 a 2023 houve um crescimento de 5,6% no número de matrículas nesse nível de ensino, atingindo a marca de mais de 9,9 milhões de estudantes (Inep, 2024). A crescente busca por uma formação superior suscita a necessidade de analisar com mais atenção os processos relacionados à aprendizagem dos estudantes desse nível de escolarização (Arcoverde *et al.*, 2022; Franciscão; Boruchovitch, 2023; Frison; Boruchovitch; Góes, 2024).

Na literatura podem ser encontradas diferentes teorias psicológicas que investigam a aprendizagem. A presente pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Teoria Social Cognitiva (TSC) para explicar a aprendizagem e compreende que esta pode ocorrer por atuação direta, mas majoritariamente por experiências vicárias (Bandura, 1986). Ademais, reconhece que o funcionamento humano, dentre eles destaca-se o processo de aprendizagem, pode ser explicado por meio da reciprocidade triádica. A reciprocidade triádica é composta pelos fatores pessoais, comportamentais e ambientais. Os fatores pessoais envolvem as crenças e as expectativas de cada pessoa;

os ambientais fazem referência aos recursos e ao ambiente físico do qual cada um faz parte; e os comportamentais consistem na maneira como o indivíduo age e se comporta diante do que está ao seu redor (Bandura, 1977).

Zimmerman (1998, 2013), fundamentado nos pressupostos teóricos da TSC, principalmente no constructo da autorregulação do comportamento desenvolvido por Bandura (1978), propôs o constructo da autorregulação da aprendizagem e o definiu como o autocontrole do ser humano sobre os seus comportamentos, sentimentos e pensamentos, visando a alcançar uma meta acadêmica ou escolar previamente estabelecida. No processo de autorregulação da aprendizagem estão presentes três fases cíclicas, são elas: a análise da tarefa, o desempenho e a autorreflexão. Na fase da análise da tarefa, o estudante analisa o que precisa cumprir na tarefa, traça objetivos para completá-la, além de selecionar algumas estratégias de aprendizagem para cumpri-la. Nesta fase também são consideradas as crenças motivacionais, isto é, a autoeficácia e as expectativas de resultados. A segunda fase consiste na realização da tarefa. Nesta fase entram em cena o foco, a atenção voluntária, o autocontrole, a aplicação das estratégias de aprendizagem e a auto-observação. Na terceira e última etapa, momento em que a tarefa já foi concluída, o estudante faz uma autoavaliação acerca do seu desempenho na tarefa, ponderando o que foi bom e o que não foi, visando a um aprimoramento do processo ao longo do tempo. Diante da autoavaliação e dos julgamentos que o discente faz, ele terá algumas reações, que influenciarão o início de um novo ciclo de aprendizagem (Zimmerman, 1998, 2013).

No decorrer do processo autorregulatório, o aluno pode utilizar diferentes estratégias de aprendizagem (Franciscão; Boruchovitch, 2023; Góes; Boruchovitch, 2020; Nachtigall; Abrahão, 2021; Silva *et al.*, 2025), destacando-se entre elas a estratégia de gerenciamento do tempo. Gerenciar o tempo pode ser definido como o ato de empreender esforços intencionalmente e de maneira eficiente em tarefas acadêmicas, visando a um aumento da probabilidade de se alcançar um objetivo, que é a aprendizagem, dentro de um tempo determinado (Wolters; Won; Hussain, 2017).

A habilidade de gerenciar o tempo requer do aluno a capacidade de autoavaliar o próprio planejamento, bem como analisar os resultados obtidos e considerar possíveis mudanças ou permanências para atividades futuras. Seguir uma rotina com horários, bem como organizar o tempo, também são pontos importantes para um efetivo

gerenciamento do tempo (Ferraz; Santos; Noronha, 2023; Schunk; Usher, 2012). Wolters, Won e Hussain (2017) afirmam que a autorregulação é essencial para que se tenha um bom gerenciamento do tempo. Estudantes autorregulados gerenciam o tempo mediante as demandas da tarefa e os resultados que esperam atingir (Adams; Blair, 2019; Ferraz; Santos; Noronha, 2023).

Muitos estudos têm evidenciado que existe uma forte correlação entre um bom gerenciamento do tempo e o desempenho acadêmico (Adams; Blair, 2019; Boruchovitch *et al.*, 2020; Britton; Tesser, 1991; Wolters; Won; Hussain, 2017). Todavia, Oliveira *et al.* (2016) e Soares *et al.* (2022) afirmam que, ainda no Ensino Superior, uma das principais reclamações dos estudantes de diferentes áreas do conhecimento consiste na dificuldade em gerenciar o tempo diante das inúmeras demandas universitárias. Assim, ao se buscar uma aprendizagem mais efetiva nesse nível de escolarização, faz-se necessário ensinar e promover o ensino de estratégias de gerenciamento do tempo nas salas de aula de cursos de graduação, sobretudo em cursos de licenciatura, não somente com a intenção de que os discentes apresentem um desempenho acadêmico mais significativo, mas também que possam, quando em atuação, promover e ensinar estratégias de gerenciamento do tempo aos seus futuros alunos (Dembo, 2001; Franciscão; Boruchovitch, 2023).

Soares *et al.* (2022) apresentaram três benefícios relacionados ao gerenciamento do tempo, são eles: reduzir a procrastinação, diminuir o estresse e a ansiedade e aumentar a produtividade. Pesquisas têm enfatizado que grande parte dos licenciandos procrastinam em suas tarefas acadêmicas (Costa *et al.*, 2022; Franciscão; Boruchovitch, 2023). Esse dado pode indicar um gerenciamento do tempo inadequado ou inexistente. Pereira e Ramos (2021) afirmam que o modo como o indivíduo gerencia o tempo para a realização de uma determinada tarefa é relevante para a análise e compreensão da procrastinação acadêmica.

A procrastinação acadêmica é definida como um adiamento não estratégico do início ou da conclusão de tarefas acadêmicas, para a realização de atividades irrelevantes, mesmo que resultem em consequências negativas (Sampaio; Polydoro; Rosário, 2012; Schouwenburg, 2004). Esse fenômeno é, geralmente, prejudicial ao desempenho acadêmico (Nachtigall; Abrahão, 2021; Schouwenburg, 2004), devido ao fato de não ser estratégico (Sampaio; Polydoro; Rosário, 2012).

Estudantes que apresentam comportamentos procrastinatórios possuem maior dificuldade em gerenciar o seu tempo e se distraem com mais facilidade, levando-os a substituírem as atividades acadêmicas por opções mais atrativas, como o uso da internet e mídias sociais, tempo com os amigos, televisão, entre outros (Costa *et al.*, 2022; Sampaio; Polydoro; Rosário, 2012). Isso tudo pode gerar dificuldades na realização das tarefas acadêmicas, visto que, quanto mais se procrastina, maior a tendência de se absorver os conteúdos de maneira superficial e, conseqüentemente, ter um desempenho inferior ao que se poderia atingir (Sampaio; Polydoro; Rosário, 2012). Além disso, ter o hábito de procrastinar pode levar o estudante a desenvolver estados emocionais prejudiciais, como a ansiedade, o estresse, a depressão, a exaustão, o comprometimento da atenção e a redução de interesse pelas atividades acadêmicas (Pereira; Ramos, 2021).

A procrastinação acadêmica, assim como, o gerenciamento do tempo inadequado, estão frequentemente associados à falha no processo de autorregulação (Costa *et al.*, 2022; Geara; Hauck Filho; Teixeira, 2017; Pereira; Ramos, 2021). Nachtigall e Abrahão (2021) e Sampaio, Polydoro e Rosário (2012) indicam que alunos que usam estratégias autorregulatórias tendem a procrastinar menos. Além da falha no processo da autorregulação, Fior *et al.* (2022), Pereira e Ramos (2021) e Vieira-Santos e Malaquias (2022) identificaram outros fatores preditores da procrastinação acadêmica, são eles: falta de tempo, insatisfação, baixa realização acadêmica, baixa autoeficácia, ansiedade, idade, gênero, falta de engajamento na tarefa, estratégias de aprendizagem deficientes, quantidade de tarefas e falta de objetivos acadêmicos.

Ainda que existam alguns estudos que investigam sobre a procrastinação acadêmica, são poucos os que se debruçam a analisá-la em cursos de licenciatura (Callan; Shim, 2019; Machado; Schwartz, 2018; Pereira; Ramos, 2021). Assim, realizar estudos sobre essa temática é essencial, visto que poderão contribuir para uma melhor compreensão sobre o tema, bem como poderão demonstrar os benefícios de tais construtos para a aprendizagem de estudantes de licenciaturas, tanto para o seu período de formação inicial quanto para a sua atuação profissional futura. Isto porque estudantes que durante a graduação desenvolvem habilidades autorregulatórias conseguem identificar com mais facilidade as práticas que ajudam ou atrapalham o processo de ensino

e aprendizagem de seus alunos, assim como percebem e pensam em soluções para os problemas e desafios encontrados nas salas de aula (Dembo, 2001; Zimmerman, 2013).

Ao considerar a importância do gerenciamento do tempo e as consequências da procrastinação acadêmica no processo de aprendizagem de estudantes de licenciatura, faz-se fundamental um estudo mais aprofundado sobre tais comportamentos. Diante desse contexto, a presente pesquisa foi proposta, norteadas pelos objetivos de conhecer os comportamentos de gerenciamento do tempo e de procrastinação acadêmica de licenciandos e analisá-los em relação às variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica.

2 Metodologia

A presente pesquisa pode ser definida como exploratória, com caráter descritivo e comparativo, com análise de dados quantitativos. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Por ser descritiva e comparativa, busca-se também descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, visando a compará-los com algumas variáveis importantes sugeridas pela literatura. A seguir, mais informações serão apresentadas sobre a realização da pesquisa.

2.1 Participantes

A amostra foi composta por 238 estudantes de nove cursos de licenciatura ofertados por uma universidade localizada no interior do estado do Paraná. Do total de estudantes, 106 (44,5%) eram do curso de Pedagogia, 33 (13,9%) das Ciências Biológicas, 28 (11,8%) do curso de Química, 27 (11,3%) do curso de Letras, 11 (4,6%) da História, nove (3,8%) da Física, nove (3,8%) das Ciências Sociais, oito (3,4%) da Geografia e sete (2,9%) do curso de Artes. A idade dos participantes variou de 18 a 63 anos, sendo a média da idade de 22,9 anos.

A maioria dos participantes era do gênero feminino (n=171; 71,8%), trabalhava (n=149; 62,6%), autodeclarou-se de cor branca (n=163; 68,5%), estava realizando um curso da área de Ciências Humanas (n=161; 67,6%) e cursava a graduação no período noturno (n=127; 53,4%).

2.2 Instrumentos de coleta de dados

Para a realização da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados.

2.2.1 Questionário sociodemográfico para estudantes universitários (Boruchovitch, 2018)

O questionário foi desenvolvido por Boruchovitch (2018) e aplicado com o objetivo de caracterizar o estudante que participou da pesquisa. Dentre as questões que compõem o questionário, pode-se citar como exemplo: gênero, idade, etnia, curso, área do conhecimento, intenção em continuar o curso, trabalha ou não e tipo de escola realizada no Ensino Médio.

2.2.2 Escala de gerenciamento do tempo e procrastinação acadêmica (Marconi; Bzuneck; Rufini, 2022)

A escala é composta por 15 itens que buscam conhecer os comportamentos de gerenciamento do tempo e de procrastinação acadêmica de estudantes universitários. Trata-se de uma escala do tipo Likert com cinco opções de resposta, que variam de “nada verdadeiro” (1) a “totalmente verdadeiro” (5). A escala é composta por duas subescalas: a de gerenciamento do tempo e a de procrastinação.

A subescala de gerenciamento do tempo tem seis itens. Já a subescala de procrastinação apresenta nove itens. Os itens das duas subescalas foram desenvolvidos mediante instrumentos já validados na literatura pertinente. Para interpretar os resultados da escala, deve-se considerar na subescala de gerenciamento do tempo que, quanto mais alta a média, mais os estudantes gerenciam o tempo e, na de procrastinação, quanto maior a média, mais eles procrastinam as tarefas acadêmicas.

2.3 Procedimento de coleta de dados

Inicialmente, o projeto foi tramitado e aprovado pelo Comitê de Ética envolvendo Seres Humanos, conforme Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE)

nº 77242024.1.0000.5231. Na sequência, a segunda autora da pesquisa entrou em contato com os Centros de Estudo da universidade que ofertam cursos de licenciatura, apresentou-lhes os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados e agendou com os professores os dias de melhor conveniência para a coleta de dados. A aplicação dos instrumentos de coleta de dados ocorreu de duas formas e a escolha ficou a critério do professor responsável pela turma. Assim, a coleta ocorreu tanto em sala de aula, mediante a disponibilização do *link* do Google Forms que abrigava a pesquisa, quanto a partir do envio deste *link* para o *e-mail* dos estudantes.

A primeira autora do estudo esteve presente em todas as coletas que ocorreram em sala de aula. Nestes momentos, em todas as turmas eram seguidos os mesmos procedimentos: apresentação da pesquisadora à turma, explicação sobre os objetivos da pesquisa e esclarecimento de que a participação na pesquisa era voluntária. Na sequência, o *link* do Google Forms que abrigava a pesquisa era disponibilizado aos discentes.

Ao acessarem o *link*, a primeira tela apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que constavam as principais informações relativas à pesquisa e o *e-mail* da pesquisadora responsável para contato em caso de dúvidas. Ao concordar em participar da pesquisa, uma nova tela era apresentada. Nesta tela, os estudantes tiveram acesso ao questionário sociodemográfico. Após preenchê-lo, uma nova tela foi aberta exibindo o segundo instrumento, a Escala de gerenciamento do tempo e procrastinação. O tempo de duração da coleta de dados foi de, aproximadamente, 15 minutos.

2.4 Procedimentos de análise de dados

Os dados foram analisados utilizando o programa estatístico Statistical Package for the Social Science (SPSS). Análises descritivas foram realizadas, em que se calcularam as médias, medianas, desvios-padrão, valores do Alpha de Cronbach e valores mínimos e máximos.

Análises comparativas em função das variáveis sociodemográficas foram feitas. Assim, após constatar que os dados não apresentaram distribuição “Normal”, pelos valores obtidos nos testes de Shapiro-Wilk e Kolmogorov-Smirnov, foram aplicados os testes de Mann-Whitney para comparar as variáveis entre dois grupos e o teste de Kruskal-Wallis

para comparar as variáveis entre três grupos. Análises de correlação foram realizadas utilizando o teste de correlação de Spearman, considerando os valores propostos por Cohen (1988) para interpretar os valores obtidos: valores entre 0,10 e 0,29 – correlação inexistente ou pequena; valores entre 0,30 e 0,49 – correlação moderada; e valores entre 0,50 e 1 – correlação alta. A seguir, os resultados obtidos na pesquisa serão apresentados.

3 Resultados e discussão

A Tabela 1 apresenta os valores do Alpha de Cronbach, médias, medianas, desvios-padrão, valores mínimos e máximos das subescalas e dos itens da Escala de gerenciamento do tempo e de procrastinação acadêmica.

Tabela 1 – Resultados gerais e por itens da Escala de gerenciamento do tempo e de procrastinação acadêmica

| Subescalas | Alpha | Itens | Média | Mdn | Dp | Mín | Máx |
|------------------------------|-------|-------|-------|------|------|------|------|
| 1 – Gerenciamento do tempo | 0,749 | 1 | 2,85 | 3,00 | 1,46 | 1,00 | 5,00 |
| | | 2 | 3,87 | 4,00 | 1,24 | 1,00 | 5,00 |
| | | 3 | 3,16 | 3,00 | 1,44 | 1,00 | 5,00 |
| | | 4 | 2,54 | 2,00 | 1,47 | 1,00 | 5,00 |
| | | 5 | 4,26 | 5,00 | 1,01 | 1,00 | 5,00 |
| | | 6 | 2,79 | 3,00 | 1,35 | 1,00 | 5,00 |
| Total subescala 1 | | | 3,24 | 3,33 | 0,68 | 1,50 | 4,83 |
| 2 – Procrastinação acadêmica | 0,894 | 7 | 3,18 | 3,00 | 1,40 | 1,00 | 5,00 |
| | | 8 | 3,73 | 4,00 | 1,31 | 1,00 | 5,00 |
| | | 9 | 3,35 | 4,00 | 1,42 | 1,00 | 5,00 |
| | | 10 | 3,24 | 3,00 | 1,42 | 1,00 | 5,00 |
| | | 11 | 3,84 | 4,00 | 1,22 | 1,00 | 5,00 |
| | | 12 | 3,11 | 3,00 | 1,43 | 1,00 | 5,00 |
| | | 13 | 3,48 | 4,00 | 1,30 | 1,00 | 5,00 |
| | | 14 | 3,82 | 4,00 | 1,21 | 1,00 | 5,00 |
| Total subescala 2 | | | 3,34 | 3,44 | 0,99 | 1,00 | 5,00 |

Legenda: Mdn: mediana; Dp: desvio-padrão; mín: mínimo; máx: máximo.

Fonte: Autoras (2025).

Os dados da Tabela 1 possibilitam visualizar que a escala apresenta confiabilidade, uma vez que o valor do Alpha de Cronbach da primeira subescala foi de 0,749 e o da segunda subescala de 0,894. Tais valores são considerados aceitáveis para pesquisas da área das Ciências Humanas (Pestana; Gageiro, 2014).

No que diz respeito à média e à mediana das subescalas, valores mais altos foram encontrados na subescala de procrastinação acadêmica ($M=3,34$; $Mdn=3,44$), seguidos pelo gerenciamento do tempo ($M=3,24$; $Mdn=3,33$). Esses valores parecem apontar uso

moderado do gerenciamento do tempo e da procrastinação acadêmica. Resultados contrários ao presente estudo foram identificados por Boruchovitch *et al.* (2020), Frison, Boruchovitch e Góes (2024), Santos (2023), Silva *et al.* (2025), Vieira-Santos e Malaquias (2022) e Wolters, Won e Hussain (2017).

Santos (2023), Vieira-Santos e Malaquias (2022) e Wolters, Won e Hussain (2017) identificaram índices altos de procrastinação acadêmica entre graduandos. Silva *et al.* (2025) encontraram baixos índices de uso de estratégias de aprendizagem disfuncionais entre estudantes universitários. Já Boruchovitch *et al.* (2020) e Frison, Boruchovitch e Góes (2024) encontraram médias baixas na estratégia de gerenciamento do tempo.

Para uma melhor compreensão dos dados encontrados, considerando a proximidade dos valores da média e da mediana nas duas subescalas analisadas, foi calculada a correlação entre os dois constructos. Os valores da correlação indicaram correlação significativa, negativa e de magnitude alta entre a procrastinação acadêmica e o gerenciamento do tempo ($r=-0,512$; $p=0,001$). Isso significa que, quanto mais os estudantes gerenciam o tempo, menos eles procrastinam academicamente, e vice-versa. Esses achados convergem com a literatura que aponta que discentes que gerenciam o tempo procrastinam menos (Edwards; Martin; Shaffer, 2015; Oliveira *et al.*, 2016; Soares *et al.*, 2023; Vieira-Santos; Malaquias, 2022; Wolters; Won; Hussain, 2017).

A análise dos itens que compõem a escala revelou que o item com maior média na subescala 1 foi o 5: “Sempre termino os trabalhos acadêmicos dentro do prazo estabelecido” ($M=4,26$; $Mdn=5,00$) e o de menor média foi o item 4: “Não costumo fazer planejamento das atividades acadêmicas que tenho que cumprir” ($M=2,54$; $Mdn=2,00$). Ressalta-se que o item 4 tem pontuação invertida, o que faz com que a lógica da interpretação dos dados se altere. Os resultados por item parecem apontar que os estudantes costumam finalizar os seus trabalhos em dia e planejam as atividades que precisam cumprir. Kaveski e Beuren (2020) encontraram resultados diferentes ao constatarem que estudantes que procrastinam normalmente têm dificuldades em cumprir as tarefas dentro dos prazos estabelecidos.

Na subescala 2, o item de maior média foi o 11: “Muitas vezes me vejo perdido(a) em meio às muitas tarefas acadêmicas de que tenho que dar conta” ($M=3,84$; $Mdn=4,00$), enquanto o de menor média foi o item 15: “Eu não sou muito bom/boa em

cumprir prazos” (M=2,37; Mdn=2,00). Esses valores parecem mostrar que, mesmo ficando perdidos devido à quantidade de demandas exigidas pela graduação, os estudantes normalmente cumprem os prazos, resultado que pode ser explicado por fatores externos à tarefa, como o prejuízo da nota, caso a atividade não seja entregue no prazo (Wolters; Won; Hussain, 2017).

A Tabela 2, a seguir, apresenta os resultados das comparações dos escores nas subescalas 1 e 2 com as variáveis sociodemográficas.

Tabela 2 – Comparação das subescalas de gerenciamento do tempo e procrastinação acadêmica com as variáveis sociodemográficas

| Tipo de escola no Ensino Médio | | | | | | | | Idade | | | | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|------|----------------------------------|------|----------------------------------------|------|-----------------|-------------------|------------|------------------|------|-------------------|-------|------------|
| Subescalas | Escola Particular (n=57) | | Escola Pública (n=171) | | Escola pública e particular (n=10) | | Valor de p | ≤ 22 anos (n=166) | | >23 anos (n=72) | | Valor de p | | |
| | Média | Mdn | Média | Mdn | Média | Mdn | | Média | Mdn | Média | Mdn | | | |
| 1 | 3,25 | 3,33 | 3,25 | 3,33 | 3,10 | 3,25 | 0,797 | 3,27 | 3,33 | 3,37 | 3,44 | 0,363 | | |
| 2 | 3,61 | 3,77 | 3,23 | 3,11 | 3,69 | 3,67 | 0,026* | 3,18 | 3,16 | 3,26 | 3,16 | 0,368 | | |
| Autopercepção das notas | | | | | | | | Gênero | | | | | | |
| Subescalas | Bem acima/Acima da média (n=158) | | Na média (n=65) | | Abaixo /Bem abaixo da nota média (n=5) | | Valor de p | Feminino (n=171) | | Masculino (n=65) | | Não binário (n=2) | | Valor de p |
| | Média | Mdn | Média | Mdn | Média | Mdn | | Média | Mdn | Média | Mdn | Média | Mdn | |
| 1 | 3,33 | 3,33 | 3,10 | 3,00 | 2,76 | 2,83 | 0,011* | 3,22 | 3,33 | 3,33 | 3,33 | 2,66 | 2,66 | 0,204 |
| 2 | 3,18 | 3,11 | 3,61 | 3,66 | 4,40 | 4,55 | 0,001* | 3,30 | 3,33 | 3,44 | 3,66 | 3,22 | 3,22 | 0,630 |
| Grau de intenção de continuar o curso | | | | | | | | Trabalhador | | | | | | |
| Subescalas | Nenhuma/modera da intenção (n=38) | | Muita/Muitíssima intenção (n=65) | | Total intenção (n=135) | | Valor de p | Sim (n=149) | | Não (n=89) | | Valor de p | | |
| | Média | Mdn | Média | Mdn | Média | Mdn | | Média | Mdn | Média | Mdn | Média | Mdn | |
| 1 | 3,00 | 2,83 | 3,27 | 3,33 | 3,30 | 3,33 | 0,044* | 3,22 | 3,33 | 3,28 | 3,33 | 3,33 | 0,664 | |
| 2 | 3,75 | 3,77 | 3,25 | 3,11 | 3,27 | 3,33 | 0,023* | 3,31 | 3,33 | 3,38 | 3,55 | 3,55 | 0,496 | |
| Área do curso | | | | | | | | Identidade racial | | | | | | |
| Subescalas | Artes (n=7) | | Biológicas (n=33) | | Exatas (n=37) | | Humanas (n=161) | | Valor de p | Branco (n=163) | | Não branco (n=74) | | Valor de p |
| | Média | Mdn | Média | Mdn | Média | Mdn | Média | Mdn | | Média | Mdn | Média | Mdn | |
| 1 | 3,16 | 3,16 | 3,30 | 3,33 | 3,29 | 3,33 | 3,23 | 3,33 | 0,969 | 3,24 | 3,33 | 3,25 | 3,33 | 0,707 |
| 2 | 2,98 | 2,77 | 3,57 | 3,66 | 3,32 | 3,44 | 3,31 | 3,33 | 0,310 | 3,32 | 3,44 | 3,36 | 3,33 | 0,860 |
| Período do curso | | | | | | | | | | | | | | |
| Subescalas | Matutino (n=79) | | Vespertino (n=14) | | Noturno (n=127) | | Integral (n=18) | | Valor de p | | | | | |
| | Média | Mdn | Média | Mdn | Média | Mdn | Média | Mdn | | | | | | |
| 1 | 3,36 | 3,33 | 3,33 | 3,50 | 3,17 | 3,16 | 3,25 | 3,33 | 0,328 | | | | | |
| 2 | 3,23 | 3,11 | 3,28 | 2,84 | 3,36 | 3,44 | 3,64 | 3,72 | 0,513 | | | | | |

Legenda: O nível de significância considerado foi de <0,05.

Fonte: Autoras (2025).

Como pode ser visualizado na Tabela 2, diferenças estatisticamente significativas foram localizadas nas subescalas da Escala de gerenciamento do tempo e procrastinação acadêmica, quando comparadas com as variáveis sociodemográficas:

tipo de escola no Ensino Médio, autopercepção das notas e grau de intenção em continuar o curso.

Na variável sociodemográfica “tipo de escola no Ensino Médio”, foram observadas diferenças estatisticamente significativas somente quando comparada com a subescala Procrastinação acadêmica. Essa diferença parece sugerir que os estudantes que cursaram o Ensino Médio em escola pública ($M=3,23$; $Mdn=3,11$) procrastinam menos do que aqueles que o fizeram em escola particular ($M=3,61$; $Mdn=3,77$). Um levantamento realizado pelo Instituto Todos pela Educação (2022) verificou que 32% dos discentes das escolas públicas de Ensino Médio trabalham, diferentemente do que acontece, na maioria das vezes, entre os de escolas particulares. Esses dados podem explicar os motivos de os alunos da escola pública procrastinarem menos, por terem, desde o Ensino Médio, um tempo mais limitado para se dedicarem aos estudos, possivelmente foram criando estratégias mais adequadas para controlar a procrastinação. Os resultados parecem indicar, todavia, que, embora os estudantes de escolas públicas procrastinem menos, isso não significa que eles gerenciam melhor o tempo do que os seus pares de escolas particulares, visto que não foram encontradas diferenças significativas na subescala de gerenciamento do tempo.

No que se refere à variável “autopercepção das notas”, diferenças estatisticamente significativas foram encontradas nas subescalas 1 e 2. Na subescala gerenciamento do tempo, diferenças significativas foram observadas entre aqueles que classificaram suas notas acima ou bem acima da média ($M=3,33$; $Mdn=3,33$) e aqueles que perceberam suas notas como abaixo ou bem abaixo da média ($M=2,76$; $Mdn=2,83$). Também foram identificadas diferenças estatisticamente significativas quando comparados os alunos que classificaram suas notas acima ou bem acima da média ($M=3,33$; $Mdn=3,33$) e os que as percebem como na média ($M=3,10$; $Mdn=3,00$). Diante desses resultados, nota-se que os discentes que se autopercebem com as maiores notas são aqueles que mais gerenciam o tempo, enquanto os que consideram suas notas na média ou abaixo da média gerenciam menos o tempo. Resultados semelhantes foram encontrados por Adams e Blair (2019) e Boruchovitch *et al.* (2020). Em contrapartida, Frison, Boruchovitch e Góes (2024) não encontraram diferenças na comparação dessas variáveis.

Na subescala procrastinação acadêmica, os estudantes que classificaram suas notas acima ou bem acima da média ($M=3,18$; $Mdn=3,11$) demonstraram diferenças estatisticamente significativas quando comparados àqueles que consideraram suas notas na média ($M=3,61$; $Mdn=3,66$). Destacam-se também as diferenças encontradas entre os alunos que classificaram suas notas acima ou bem acima da média ($M=3,18$; $Mdn=3,11$) e os que consideraram suas notas abaixo ou bem abaixo da média ($M=4,40$; $Mdn=4,55$). Esses dados parecem evidenciar que os estudantes que mais procrastinam consideram suas notas mais baixas, consequentemente, os que procrastinam menos indicam ter notas acima da média. Resultados na mesma direção foram constatados no trabalho de Sampaio, Polydoro e Rosário (2012) e Vieira-Santos e Malaquias (2022). Nachtigall e Abrahão (2021) destacaram a importância de um gerenciamento adequado do tempo para que se evite a procrastinação e se tenha um bom desempenho acadêmico.

A respeito do grau de intenção em continuar no curso, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas na subescala de gerenciamento do tempo entre os estudantes que apresentaram nenhuma ou moderada intenção ($M=3,00$; $Mdn=2,83$) e aqueles que tinham total intenção de continuar o curso ($M=3,30$; $Mdn=3,33$). Vale ressaltar também as diferenças apresentadas entre os alunos que demonstraram nenhuma ou moderada intenção em continuar o curso ($M=3,00$; $Mdn=2,83$) e aqueles que têm muita ou muitíssima intenção ($M=3,27$; $Mdn=3,33$). Os dados evidenciam que os discentes que relataram ter total, muita ou muitíssima intenção de continuar o curso são os que mais gerenciam o tempo, enquanto os que apontaram ter nenhuma ou moderada intenção gerenciam menos o tempo. Resultados semelhantes foram encontrados por Boruchovitch *et al.* (2020) e Frison, Boruchovitch e Góes (2024).

Na subescala 2, os licenciandos que expuseram nenhuma ou moderada intenção de continuar o curso ($M=3,75$; $Mdn=3,77$) evidenciaram diferenças significativas em relação aos que apresentaram muita ou muitíssima intenção ($M=3,25$; $Mdn=3,11$). Já os estudantes que informaram ter total intenção de continuar o curso ($M=3,27$; $Mdn=3,33$) diferiram significativamente daqueles que apresentaram nenhuma ou moderada intenção ($M=3,75$; $Mdn=3,77$). Isso demonstra que os discentes que têm menor intenção de continuar a licenciatura são os que mais procrastinam e que os que têm maior intenção de continuar o curso procrastinam menos. Tais comportamentos

podem estar associados a fatores motivacionais, pois, diante da incerteza de continuar ou não cursando a licenciatura, muitos podem apresentar falta de motivação para realizar as atividades acadêmicas e, conseqüentemente, adotar comportamentos de procrastinação em níveis mais altos do que os que pretendem continuar o curso (Gears; Hauck Filho; Teixeira, 2017).

Os resultados da comparação dos escores obtidos nas subescalas 1 e 2, com as variáveis sociodemográficas idade, gênero, trabalhador ou não, área do curso, período do curso e identificação racial, não revelaram diferenças estatisticamente significativas. Assim como neste estudo, Boruchovitch *et al.* (2020) também não constataram diferenças estatisticamente significativas entre o gerenciamento do tempo e as variáveis idade, gênero, período do curso e identificação racial. Santos (2023) também não localizou diferença estatisticamente significativa entre a procrastinação acadêmica e o gênero, a idade e o estudante ser trabalhador ou não. Arcoverde *et al.* (2022), no entanto, constataram diferenças estatisticamente significativas entre o gerenciamento do tempo e a área do curso. Já Fior *et al.* (2022) detectaram diferenças significativas em função das variáveis sociodemográficas que evidenciaram que os estudantes do gênero masculino e os estudantes mais novos procrastinam mais do que as mulheres e os discentes mais velhos.

4 Considerações finais

A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de conhecer os comportamentos de gerenciamento do tempo e de procrastinação acadêmica de graduandos de cursos de licenciatura e analisá-los em relação às variáveis sociodemográficas e de vida acadêmica dos estudantes. Em síntese, os resultados demonstraram que os discentes de licenciatura apresentam comportamentos de gerenciamento do tempo e de procrastinação acadêmica moderados e que eles, quanto mais gerenciam o tempo, menos procrastinam, e vice-versa. Também foi constatado que os licenciandos, no geral, mesmo em meio a dificuldades devido às demandas acadêmicas, costumam cumprir os prazos e entregar todas as atividades.

Ao comparar os resultados dos escores das subescalas de gerenciamento do tempo e de procrastinação com as variáveis sociodemográficas idade, gênero,

trabalhadores ou não, área do curso, período do curso e identificação racial, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Quando comparadas as variáveis sociodemográficas de autopercepção das notas e grau de intenção de continuar o curso, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas tanto na subescala gerenciamento do tempo quanto na de procrastinação. Na variável sociodemográfica tipo de escola em que cursou o Ensino Médio, diferenças estatisticamente significativas foram encontradas somente na subescala procrastinação acadêmica.

O estudo apresenta contribuições relevantes, como a necessidade de serem realizadas intervenções psicopedagógicas para aprimorar as estratégias de gerenciamento do tempo dos estudantes de licenciatura para, com isso, diminuir os índices de procrastinação, uma vez que os dois fatores estão diretamente relacionados. Especificamente, é importante que sejam realizadas tais intervenções sobre a temática investigada com discentes que cursaram o Ensino Médio em escola particular, com os que apresentaram autopercepção baixa das notas e com os que relataram baixa intenção em continuar a graduação, ao passo que são estes os que mais procrastinam e menos gerenciam o tempo. Ademais, considerando principalmente os resultados relacionados à variável intenção de continuar o curso, faz-se necessário que as propostas interventivas também busquem fortalecer a motivação dos alunos, em conjunto com o gerenciamento do tempo.

O fato de as variáveis sociodemográficas período do curso e área do curso não terem revelado diferenças estatísticas com o gerenciamento do tempo e procrastinação também é uma contribuição importante do estudo, pois possibilitam romper com a compreensão do senso comum acerca da superioridade de alguns estudantes a depender da área do curso e do período em que ele é realizado.

Faz-se importante mencionar algumas limitações deste estudo. Uma delas é a falta de uma amostra balanceada, por exemplo, 71,8% dos participantes eram do gênero feminino, além de que a quantidade de graduandos das Ciências Humanas era maior do que a das Exatas. Ademais, quase metade dos estudantes que responderam ao questionário eram do curso de Pedagogia, enquanto os outros 55,5% estavam divididos entre outros oito cursos. Outra limitação que vale a pena ser ressaltada é o uso de

instrumentos somente de autorrelato; se outros instrumentos fossem utilizados, outros resultados poderiam ser encontrados.

Para pesquisas futuras, indica-se que haja uma quantidade maior de participantes, sobretudo de outras licenciaturas além da Pedagogia, que utilizem instrumentos de coleta de dados qualitativos, em conjunto com o quantitativo; que sejam propostas intervenções psicopedagógicas entre os grupos que apresentaram as menores médias neste estudo, bem como que sejam exploradas mais profundamente as possíveis razões para a ausência de diferenças significativas em variáveis como idade e *status* de trabalhadores, em relação ao gerenciamento do tempo e à procrastinação.

5 Referências

ADAMS, R. V.; BLAIR, E. Impact of time management behaviors on undergraduate Engineering students' performance. *SAGE Open*, [S. l.], v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244018824506>. Acesso em: 3 set. 2024.

ARCOVERDE, Â. R. R.; BORUCHVITCH, E.; GÓES, N. M.; ACEE, T. W. Self-regulated learning of Natural Sciences and Mathematics future teachers: Learning strategies, self-efficacy, and socio-demographic factors. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 35, p. 1, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/YZ43RsYBm6wdX4Jp6ZXqcJb/?lang=en>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BANDURA, A. *Social learning theory*. Prentice-Hall: New Jersey, 1977.

BANDURA, A. The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, [S. l.], v. 33, n. 4, p. 344-358, 1978.

BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BORUCHOVITCH, E. *Questionário sociodemográfico*. Manuscrito não publicado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2018.

BORUCHOVITCH, E.; GÓES, N. M.; ACEE, T. W.; FELICORI, C. M. Brazilian student's learning and study strategies in teacher education programs. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 30, n. 63, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14683>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRITTON, B. K.; TESSER, A. Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, [S. l.], v. 83, n. 3, 1991. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1992-10822-001>. Acesso em: 19 set. 2024.

CALLAN, G. L.; SHIM, S. S. How teachers define and identify self-regulated learning. *The Teacher Educator*, [S. l.], v. 54, p. 295-312, 2019.

COHEN, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

COSTA, G. M.; RAMOS, M. F. H.; PEREIRA, E. C. C. S.; SILVA, E. P.; ESTUMANO, E. A. F.; SANTOS, F. C. Procrastination and self-regulation of learning in university students: A thematic essay. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 12, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/34914>. Acesso em: 1º fev. 2025.

DEMBO, M. H. Learning to teach is not enough: Future teachers also need to learn to learn. *Teacher Education Quarterly*, [S. l.], v. 28, n. 4, p. 23-35, 2001. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23478314> Acesso em: 1º fev. 2025.

EDWARDS, S.; MARTIN, J.; SHAFFER, C. Examining classroom interventions to reduce procrastination. In: Proceedings of the 2015 acm conference on innovation and technology in computer science education, 15., 2015, New York. *Anais [...]*. New York: Association for Computing Machinery, 2015. p. 254-259. DOI: 10.1145/2729094.2742632.

FERRAZ, A. S.; SANTOS, A. A. A.; NORONHA, A. P. P. Self-Regulation for reading comprehension: assessment of strategies and time management. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/M7MG5BtBHKNyKpKr3q4rJqzG/?lang=en>. Acesso em: 7 jun. 2024.

FIOR, C. A.; SAMPAIO, R. K. N.; REIS, C. A. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia e procrastinação acadêmica em estudantes do Ensino Superior: um estudo correlacional. *Psico*, Porto Alegre, v. 53, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/38943>. Acesso em: 31 jan. 2025.

FRANCISCAO, D.; BORUCHOVITCH, E. As estratégias de aprendizagem na formação inicial de docentes: uma revisão sistemática da literatura. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 8, 2023. DOI: 10.25053/redufor.v8.e10022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/10022>. Acesso em: 6 jun. 2024.

FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E.; GÓES, N. M. Lassi: diagnóstico de estratégias de estudo e aprendizagem em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 68, p. 1-24, 2024.

GEARA, G. B.; HAUCK FILHO, N.; TEIXEIRA, M. A. P. Construção da escala de motivos da procrastinação acadêmica. *Psico*, Porto Alegre, v. 48, n. 2, p. 140-151, 2017.

Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/24635/pdf>.
Acesso em: 15 set. 2024.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GÓES, N. M.; BORUCHOVITCH, E. *Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?* Petrópolis: Vozes, 2020.

INEP. *MEC e INEP divulgam resultado do Censo Superior 2023*. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: 16 jan. 2025.

KAVESKI, I. D. S.; BEUREN, I. M. Antecedentes e consequentes da procrastinação de discentes em disciplinas do curso de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 136-158, 2020. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/5271>. Acesso em: 21 nov. 2024.

MACHADO, B. A. B.; SCHWARTZ, S. Procrastinação e aprendizagem acadêmica. *Revista Eletrônica Científica da UERGS*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 119-135, 2018. Disponível em: <https://revista.uergs.edu.br/index.php/revuergs/article/view/1480>. Acesso em: 15 out. 2024.

MARCONI, F. N.; BZUNECK, J. A.; RUFINI, S. E. A. *Escala de gerenciamento do tempo e procrastinação*. Manuscrito não publicado. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2022.

NACHTIGALL, C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Reflexões acerca da produção de vídeos pedagógicos por estudantes de licenciatura: uma experiência com a metodologia sala de aula invertida adaptada ao ensino remoto. *Pleiade*, Foz do Iguaçu, v. 15, n. 32, p. 64-73, 2021. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/675>. Acesso em: 5 set. 2024.

OLIVEIRA, C. T.; CARLOTTO, R. C.; TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G. Oficinas de Gestão do Tempo com estudantes universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 36, n. 1, p. 224-233, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Bt5dSPp6hRN4Sx9CvtWHpJh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2024.

PEREIRA, L. C.; RAMOS, F. P. Procrastinação acadêmica em estudantes universitários: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/tgJqXTCKM8zbwbYvVkhcQfh/?format=pdf>. Acesso em: 29 maio 2024.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. *Análise de dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS*. 6. ed. Lisboa: Silabo, 2014.

SAMPAIO, R. K. N.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. S. L. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 42, p. 119-142, 2012. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28087>. Acesso em: 29 maio 2024.

SANTOS, M. C. M. *Procrastinação acadêmica em estudantes universitários de Psicologia em Manaus*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Programa de Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

SCHOUWENBURG, H. Procrastination in academic settings: General introduction. In: SCHOUWENBURG, H.; LAY, C.; TIMOTHY, P.; FERRARI, J. (ed.). *Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington, DC: American Psychological Association, 2004. p. 3-18.

SCHUNK, D. H.; USHER, E. L. Social cognitive theory and motivation. In: RYAN, R. M. (ed.). *The Oxford handbook of human motivation*. Oxford: Oxford Library of Psychology, 2012. p. 13-27. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0002.

SILVA, A. O. G.; OLIVEIRA, K. L.; INÁCIO, A. L. M.; GABRIEL, F. A.; VITORINO, J. M.; NALIN, L.C. Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e estilos intelectuais no ensino superior brasileiro. *Aracê*, São José dos Pinhais, v. 7, n. 1, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2796>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SOARES, A. B.; ALVES, P. R. S.; JARDIM, M. E. M.; MEDEIROS, C. A. C.; RIBEIRO, R. Time management in the routine of university students: Results of an intervention. *Ciências Psicológicas*, Montevideo, v. 17, n. 2, p. 1-13, 2023. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v17n2/1688-4221-cp-17-02-e2845.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SOARES, A. B.; MONTEIRO, M. C.; MEDEIROS, H. C. P.; BRITO, A. D. G.; SOUZA, B. A.; MENDES, V. S. A. Gestão do tempo: percepções de gerenciamento com estudantes de pós-graduação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 151-161, 2022. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902022000200005&script=sci_arttext. Acesso em: 16 jan. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Datafolha*: 98% dos alunos de escolas públicas do Ensino Médio querem opções de formação que os prepare para o mercado de trabalho. 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/pesquisa-nacional-jovens-ensino-medio-2022/#:~:text=Entre%20os%20estudantes%20de%20Ensino,para%20ajudar%20financeiramente%20a%20fam%C3%ADlia>. Acesso em: 16 set. 2024.

VIEIRA-SANTOS, J.; MALAQUIAS, V. N. R. Procrastinação acadêmica entre estudantes universitários brasileiros. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 25, n. 47, 2022.

Disponível em:


https://www.researchgate.net/publication/366524034_Procrastinacao_academica_entre_estudantes_universitarios_brasileiros. Acesso em: 23 ago. 2024.

WOLTERS, C. A.; WON, S.; HUSSAIN, M. Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Springer Nature*, [S. l.], v. 12, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-017-9174-1>. Acesso em: 23 ago. 2024.

ZIMMERMAN, B. J. Academic studying and the development of personal skill: A self-regulated perspective. *Educational Psychologist*, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 73-86, 1998. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1998-10796-003>. Acesso em: 15 ago. 2024.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, [S. l.], v. 48, n. 3, p.135-147, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263080929_From_Cognitive_Modeling_to_Self-Regulation_A_Social_Cognitive_Career_Path. Acesso em: 23 set. 2024.

Gabriela Vieira, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Departamento de Educação

 <https://orcid.org/0009-0000-6018-5981>

Graduada em Pedagogia pela UEL. Professora da rede pública de ensino.

Contribuição de autoria: Análise Formal, Conceituação, Curadoria dos Dados, Escrita-Primeira.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5425227453930672>

E-mail: gabriela.vieira@uel.br

Natália Moraes Góes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano

 <https://orcid.org/0000-0003-2557-0934>

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora assistente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da Unesp – *campus* Marília.

Contribuição de autoria: Escrita-Revisão, Edição e Supervisão.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5401266231191201>

E-mail: natalia.goes@unesp.br

DISPONIBILIDADE DE DADOS

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas *ad hoc*: Bruna Casiraghi e Lucas Melgaço

Como citar este artigo (ABNT):

VIEIRA, Gabriela; GÓES, Natália Moraes. Caracterização das estratégias de gerenciamento do tempo e da procrastinação acadêmica de estudantes de licenciatura. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 10, e14963, 2025. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e14963>



Recebido em 3 de abril de 2025.

Aceito em 13 de setembro de 2025.

Publicado em 27 de outubro de 2025.

