



Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Marta Daniela Silva Costa

PROCRASTINAÇÃO, AUTO-REGULAÇÃO E GÉNERO

Maio de 2007



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Marta Daniela Silva Costa

PROCRASTINAÇÃO, AUTO-REGULAÇÃO E GÉNERO

Tese de Mestrado em Psicologia
Área de Especialização em Psicologia Escolar

Trabalho efectuado sobre a orientação do
Professor Doutor Pedro Sales Luís Rosário
e
Professora Doutora Luísa Saavedra

Maio de 2007

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE,
APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO
ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Marta Daniela Silva Costa

AGRADECIMENTOS

No fim de mais uma etapa do *caminho* urge a reflexão e o agradecimento a todas as pessoas que comigo o partilharam e que, de uma ou outra forma, contribuíram para tornar este projecto numa realidade palpável. A todas, num ou noutro momento, procurei a palavra de alento necessária ou contagiei com o meu entusiasmo.

O Professor Pedro Rosário e a Professora Luísa Saavedra, que co-orientaram este trabalho, são certamente duas figuras centrais em todo este processo. O seu entusiasmo, capacidade de questionamento e de reflexão foram fundamentais. A capacidade de ambos para perceber e aceitar as minhas idiossincrasias e ritmos de trabalho permitiram-me chegar até aqui. A palavra pertinente da Professora Iolanda Ribeiro foi também significativa.

Igualmente importantes, as *companheiras de viagem*, colegas de mestrado, que comigo *aconteceram* nesta aventura de ideias, particularmente a Joana, incansável em termos de dinamismo, estímulo e apoio, exemplo de trabalho e de *ser*, bem como a Marta e a Andreia, sem as quais este trabalho não teria sido possível. Todos os meus amigos e amigas, que me acompanharam no *passo vagabundo* e me permitiram renovar periodicamente a coragem e energia.

Finalmente, resta agradecer ao meu pai e à minha mãe, que me ajudaram a criar as condições para enfrentar desafios e que me têm apoiado nos pequenos e grandes passos.

RESUMO

A procrastinação é um comportamento relativamente comum em contextos escolares e não escolares. A pertinência do estudo da procrastinação no estudo é elevada uma vez que a vida das estudantes e dos estudantes se caracteriza pelo cumprimento de prazos. Os resultados das investigações que relacionam a procrastinação com outras variáveis são frequentemente contraditórios. A investigação com estudantes não universitários/as é também escassa a nível internacional verificando-se a existência de uma grave lacuna de conhecimento científico. Várias teorias e correntes têm-se dedicado a tentar explicar o fenómeno, verificando-se igualmente a dificuldade em encontrar modelos explicativos integrados.

No entanto, antes das pessoas serem procrastinadoras ou assumirem qualquer outra característica personalológica, situacional ou relacional são, mulheres e homens. Culturalmente, a distinção entre mulher e homem implica diferenças significativas em termos das características e dos comportamentos assumidos, pelo que a análise da procrastinação numa perspectiva de género é uma linha de investigação não só possível como desejável.

A presente investigação foi realizada no sentido de analisar a relação entre a procrastinação no estudo em alunas e alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Foi construído um instrumento de avaliação da procrastinação no estudo, de acordo com os modelos identificados na literatura. Este trabalho foi complementado com a análise do perfil auto-regulatório bem como de outras variáveis independentes enunciadas na literatura como estando relacionadas com este comportamento, nomeadamente o sexo. No estudo participaram 1310 estudantes dos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade. De forma a estudar a relação entre a procrastinação e as avariáveis em estudo procedeu-se à comparação de médias. Os resultados obtidos permitem constatar que, de uma maneira geral, as alunas procrastinam menos no estudo diário do que os alunos. O perfil auto-regulatório apresenta uma correlação negativa com a procrastinação no estudo. Variáveis como o ano de escolaridade, o número de reprovações, a nota nas disciplinas de Português e Matemática e o nível instrutivo de pais e mães apresentam uma associação significativa com a procrastinação no estudo. Alguns destes resultados não são, no entanto, congruentes com algumas investigações descritas na literatura da área. Afigura-se, por este motivo, muito importante proceder a investigações adicionais para compreender melhor a forma como estas e outras variáveis do contexto educativo de relacionam entre si.

Palavras-chave: procrastinação, auto-regulação da aprendizagem, género.

ABSTRACT

Procrastination is a relatively common behaviour in academic and non academic contexts. Studying procrastination is very important since student's lives are characterized by frequent deadlines. Research that tries to find a correlation between procrastination and other variables has reached contradictory results. The research with undergraduate students is also very scarce at international level causing severe limitations in scientific knowledge. Several theories have tried to explain such phenomena but it has been difficult to find integrated models of explanation.

However, before people are procrastinators or assume any other psychological characteristic (concerning relationships or situations) they are woman and man. Culturally, the difference between men and women means that there are several meaningful differences in characteristics and behaviour. Research that relates procrastination and gender is therefore an investigation line that is possible and desirable.

This study was designed to understand the relations between study procrastination in girls and boys of the 7th, 8th, and 9th grades. It was build an instrument to evaluate study procrastination according to the theoretical models found in literature. This work also intended to characterize the self-regulatory learning profile as well as other independent variables found in literature has being related to procrastination, including sex. Participated in this study 1310 students from 7th, 8th, and 9th grades. In order to compare procrastination with the other variables we did a media comparison. The results show that, generally, girls procrastinate less in daily study than boys. The self-regulatory profile is negatively correlated with study procrastination. Variables such as school year, number of retentions, grade at Portuguese and Mathematic and level of studies of mothers and fathers are positively correlated with study procrastination. Some of these results aren't similar to others found in literature. For this reason, is important to continue to investigate this subject so that is possible to do understand the way that these and others variables that interfere in school context are related.

Keywords: procrastination, self-regulation of learning, gender.

"You may delay, but time will not."

Benjamin Franklin

ÍNDICE DE QUADROS

II PARTE:

I CAPÍTULO – A PROCRASTINAÇÃO NO ESTUDO, AUTO-REGULAÇÃO E GÉNERO

Quadro 1 – Características demográficas dos e das participantes.....	60
Quadro 2 – Análise dos itens da versão final do QPE.....	67
Quadro 3 – Valores do <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> para cada escala do QPE.....	70
Quadro 4 – Resultados da análise em componentes principais do QPE.....	71
Quadro 5 – Distribuição dos itens do QPE.....	72
Quadro 6 – Distribuição dos alunos e alunas por ano de escolaridade.....	74
Quadro 7 – Número de reprovações dos e das participantes.....	74
Quadro 8 – Nível instrutivo dos pais e mães dos e das participantes	75
Quadro 9 – Rendimento escolar na disciplina de Matemática em função do sexo.....	77
Quadro 10 – Rendimento escolar na disciplina de Português em função do sexo.....	77
Quadro 11 – Rendimento escolar na disciplina de Matemática em função do ano de escolaridade.....	78
Quadro 12 – Rendimento escolar na disciplina de Português em função do ano de escolaridade.....	78
Quadro 13 – Análise da procrastinação no estudo em função do sexo	80
Quadro 14 – Análise da procrastinação no estudo em função do ano de escolaridade	82
Quadro 15 – Análise da procrastinação no estudo em função do número de reprovações.....	84
Quadro 16 – Análise da procrastinação no estudo em função do nível instrutivo	

do pai.....	85
Quadro 17 – Análise da procrastinação no estudo em função do nível instrutivo da mãe.....	86
Quadro 18 – Análise da procrastinação no estudo em função da nota a Matemática.....	87
Quadro 19 – Análise da procrastinação no estudo em função da nota a Português.....	88
Quadro 20 – Correlações entre as diferentes escalas do QPE e a auto-regulação.....	89

ÍNDICE DE FIGURAS

II PARTE:

I CAPÍTULO - A PROCRASTINAÇÃO NO ESTUDO, AUTO-REGULAÇÃO E GÉNERO

Gráfico 1 e 2 – Visualização da variável sexo na amostra tomada.....	60
Gráfico 3 – Visualização da variável idade na amostra tomada	61
Gráfico 4 – Caixa de bigodes representativa da distribuição da escala de procrastinação no estudo diário.....	68
Gráfico 5 – Caixa de bigodes representativa da distribuição da escala de procrastinação no estudo para os testes.....	69
Gráfico 6 – Caixa de bigodes representativa da distribuição da escala de procrastinação total.....	69
Gráfico 7 – Variância pelo número de componentes.....	71
Gráfico 8 – Visualização da variável número de reprovações na amostra tomada	75
Gráficos 9 e 10 – Visualização do nível instrutivo de mães e pais da amostra tomada	76
Gráficos 11 e 12 – Visualização do rendimento escolar a Português e a Matemática em função do sexo na amostra tomada.....	77
Gráficos 13 e 14 – Visualização do rendimento escolar a Português e a Matemática em função do ano de escolaridade na amostra tomada.....	79
Gráficos 15, 16 e 17 – Relação entre a variável sexo e as subescalas procrastinação no estudo diário, procrastinação no estudo para testes e procrastinação global.....	81
Gráficos 18, 19 e 20 – Associação entre a variável ano de escolaridade e as subescalas procrastinação no estudo diário, procrastinação no estudo para testes e procrastinação global.....	83

ÍNDICE

Introdução.....	2
Objectivos e organização.....	5

I PARTE

CAPÍTULO I – A Procrastinação no estudo.....	7
Introdução.....	8
Definição e aproximação aos modelos.....	9
Questões em torno da procrastinação no estudo.....	26
Síntese.....	34
CAPÍTULO 2 – O Género.....	36
Introdução.....	37
Definição e aproximação aos modelos.....	38
Socialização e género.....	46
Género e procrastinação.....	51
Síntese.....	54

II PARTE

CAPÍTULO 1 – A procrastinação no estudo, auto-regulação e género.....	57
Introdução.....	58
Hipóteses de trabalho.....	59
Amostra.....	59
Procedimentos de aplicação.....	61
Instrumentos de medida utilizados.....	62
Avaliação das variáveis.....	62
Procrastinação no estudo.....	63
Elaboração do instrumento de avaliação da procrastinação no estudo..	63
Validação Questionário de Procrastinação no Estudo.....	66

Sexo.....	73
Ano de escolaridade.....	73
Número de reprovações.....	74
Nível instrutivo do pai e da mãe.....	75
Rendimento a Matemática e a Português.....	76
Auto-regulação da aprendizagem.....	79
Apresentação dos resultados.....	79
Discussão dos resultados.....	89
Conclusão.....	94
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXOS.....	119

I PARTE

Introdução

A procrastinação é frequentemente definida como um comportamento que implica o atraso no início ou término das tarefas (Ferrari, Harriot, Evans, Lecik-Michna & Wenger, 1997; Ferrari, Johnson & McCown, 1995) ou tomada de decisão (Dewitte & Lens, 2000), quer o prazo para o término tenha sido estabelecido pela própria pessoa quer tenha sido estabelecido por terceiros/as (Harris & Sutton, 1983). Nesta linha de ideias, a procrastinação académica foi definida como a realização de tarefas escolares (preparar trabalhos escritos ou exames) no último momento possível (Hill, Hill, Chabot & Barral, 1978; Ziesat, Rosenthal & White, 1978) ou implicando a não conclusão de uma tarefa escolar dentro da moldura temporal definida para o efeito (Senécal, Koestner & Vallerand; 1995).

Considera-se que a procrastinação é um problema bastante frequente (Ferrari, Johnson & McCown, 1995). Cerca de 20% das pessoas adultas relatam comportamentos procrastinatórios em tarefas rotineiras como pagar contas, pagar impostos, marcar exames médicos (Schouwenburg, 2004). Para cerca de 25% das pessoas adultas não estudantes, a procrastinação parece ser um problema significativo e, em 40% dos casos, tinha dado origem a perdas financeiras no ano precedente à investigação (McCown & Johnson, 1989).

Estima-se ainda que seja um fenómeno comum a cerca de 70% dos e das estudantes universitários/as, em tarefas relacionadas com a vida académica (Ferrari, O'Callaghan & Newbegin, 2005). Cerca de 25% dos alunos e das alunas consideram que a procrastinação é um problema moderado ou grave (Aitken, 1982) e que a tendência para procrastinar interfere de forma negativa com as suas médias e com a sua qualidade de vida (Moon & Illingworth, 2005; Solomon & Rothblum, 1984).

Apesar da procrastinação abranger todos os tipos de tarefas e de todos os tipos de procrastinação serem relevantes, a pertinência do estudo da procrastinação escolar ou académica é elevada uma vez que a vida das estudantes e dos estudantes se caracteriza pelo cumprimento de prazos (Ferrari, O'Callaghan & Newbegin, 2005).

Considerando ainda que a procrastinação poderá simultaneamente ser antecedente e consequência de desajustamento psicológico (Ferrari, Johnson & McCown, 1995) é surpreendente que, comparativamente a outros construtos psicológicos, a investigação sistemática tenha apenas sido iniciada há cerca de apenas vinte e cinco anos (Schouwenburg, 2004). Ferrari, Johnson e McCown (1995) consideram que a explicação para este desinteresse por parte da comunidade científica se relaciona com o facto da procrastinação ser um comportamento tão comum que raramente foi considerado digno de nota; por outro lado, aqueles autores

consideram que talvez as pessoas que efectuam investigação sejam bastante pontuais, o que dificultou a demonstração de interesse ou de empatia para com as pessoas que não conseguem cumprir prazos. Esta última afirmação parece ser infirmada pelas múltiplas referências a comportamentos procrastinadores na comunidade científica (Boice, 1993, 1995).

O interesse pela procrastinação parece ter surgido a partir dos artigos publicados na imprensa. Jornalistas, ávidos/as por responder às dificuldades dos/as leitores/as e ouvintes, procuraram cientistas que pudessem ajudar a explicar o fenómeno. A evolução tecnológica, os constrangimentos temporais crescentes, sobretudo associados a prazos temporais estritos, podem também ter fomentado o interesse por este assunto. Por outro lado, observações efectuadas na prática clínica parecem ter contribuído ainda para a sensibilização dos e das profissionais para a questão, bem como observações naturalísticas efectuadas em vários contextos (Burka & Yuen, 1983; Lay, 2004). Finalmente, quase todas as pessoas tendem a reconhecer o fenómeno de forma mais ou menos automática (em si mesmas ou nas pessoas que as rodeiam) existindo uma saudável curiosidade em relação à questão. É, de facto, surpreendente as pessoas que procrastinam sejam frequentemente consideradas preguiçosas, pouco ambiciosas e indolentes, adjectivos pouco lisonjeiros em sociedades orientadas para a realização e para o sucesso, sabendo que todas as pessoas procrastinam, pelo menos num ou noutro momento (Knaus, 1973).

Seja qual for o motivo subjacente ao aumento do interesse pela procrastinação, o facto é que a comunidade científica reconheceu a sua importância, abraçou a temática e a investigação nesta área é crescente. Entre as investigações e tentativas explicativas do conceito podem-se destacar as de Ferrari (1991), Milgram (1991), Schouwenburg, Johnson e McCown (1995). Note-se, no entanto, que a quantidade de artigos e livros publicados acerca deste tema é escassa quando comparada com outros temas como a depressão ou a esquizofrenia e que, em Portugal, tal tema não foi ainda alvo de investigação. Motivados/as pela pertinência do tema, pelo desafio que a procrastinação suscita enveredou-se por terreno académico ainda pouco seguro, sendo socorridos/as apenas por uma literatura incipiente.

No entanto, desde o início deste trabalho existe a consciência de que, antes das pessoas serem procrastinadoras ou assumirem qualquer outra característica personalológica, situacional ou relacional, são mulheres e homens. Culturalmente, a distinção entre mulher e homem implica diferenças significativas em termos das características e dos comportamentos assumidos (McIlveen & Gross, 1998). Desde o século XIX que a Psicologia tenta identificar as diferenças entre mulheres e homens. Inicialmente, preocupou-se com a determinação da superioridade masculina mas

progressivamente foi alargando a investigação de forma a contemplar papéis e estereótipos sexuais (Saavedra, 2005), em seguida a androginia psicológica (Whitley, 1983) e, finalmente, procurando demonstrar que mais do que uma identidade existem identidades múltiplas em mulheres e homens e que umas e outros são frequentemente mais semelhantes do que diferentes entre si (Saavedra, 2005).

Uma vez que a Família e a Escola fazem parte da sociedade em que se integram, as práticas educativas familiares, os estereótipos veiculados desde a vida intra-uterina, o currículo escolar formal e oculto são elementos da vida social que contribuem para a transmissão, reprodução e manutenção de estereótipos de género (Vaquinhas, 1995). Estes estereótipos manifestam-se, frequentemente, através da adopção de comportamentos considerados socialmente aceites em função do sexo e frequentemente distintos para rapazes e raparigas, através do interesse diferencial por determinadas áreas curriculares e dos resultados e comportamentos escolares diferenciados de rapazes e raparigas, com consequências ao longo de todo o ciclo vital (Gilbert & Gilbert, 1998; Leder, 1996; Lires & Camesana, 2001; Louveau, 2001; Povey, 1998; Rosário, 2004; Tinoco, 2003). O interesse em perceber se a procrastinação é também um comportamento afectado e diferenciado em rapazes e raparigas e a tentativa de encontrar explicações para essas eventuais diferenças ou semelhanças levou-nos a considerar também as questões de género no âmbito deste trabalho.

Considerando ainda que o estudo da procrastinação em contexto escolar é pertinente uma vez que pode ter consequências negativas para pessoas em idade escolar (dado que são frequentemente confrontadas com prazos); que se verifica que no 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) não tem sido, quer nacional quer internacionalmente, objecto de investigações no âmbito da procrastinação (Scher & Osterman, 2002); que o estudo e intervenção nas questões de género se devam fazer de forma mais precoce possível (Gaine & George, 1999), optou-se por congregar as duas áreas e este público-alvo.

No entanto, a razão central para a conjugação destas áreas na presente investigação prende-se com a motivação interna que ambos os temas suscitam. A procrastinação, a activação e a energia que a realização de tarefas no último momento possível propicia são experiências muito familiares pelo que encontrar formas adaptativas de a ultrapassar se tornou também num dos objectivos deste trabalho. O interesse pela igualdade de género resulta também de uma série de experiências pessoais e relacionais (que tornaram bem patente a tirania dos papéis sociais específicos em função do género), da prática profissional contínua nesta área e da necessidade de incorporar e induzir reflexão acerca do tema, contribuindo assim para

colmatar os atrasos estruturais de que o nosso país ainda sofre. Todos estes tópicos contribuíram definitivamente para a integração desta segunda temática.

Assim sendo, este trabalho constitui uma tentativa de reflexão sobre a procrastinação e o género, procurando integrar modelos explicativos e contribuir para a alteração de percepções acerca de umas e de outros. Pretende-se, igualmente, criar um instrumento de avaliação que facilite a medição das categorias subjacentes à abordagem teórica e contribuir para a descrição compreensiva da relação entre a procrastinação e o género no 3.º CEB.

Objectivos e organização

Objectivos

Estudar a procrastinação partindo de uma investigação o mais alargada e diversificada possível foi a primeira grande meta delineada. A segunda consistiu na construção de linhas orientadoras, objectivas e úteis à prática educativa.

A primeira grande questão com que nos deparamos foi a mais óbvia: porque razão algumas pessoas tendem a dedicar-se às tarefas escolares com afínco enquanto outras as adiam até ao limite máximo possível ou não as concluem de todo?

Obviamente que, depois desta questão, se seguiram outras... Será uma característica da pessoa? Ou será uma questão ligada ao contexto e ao tipo de tarefa a executar? Será que as raparigas e os rapazes apresentam perfis diferenciados em relação a esta característica? A procrastinação evoluirá com a idade? A procrastinação ocorrerá sempre ou apenas em momentos específicos? Os alunos e as alunas auto-regulados/as, que tendem a demonstrar maior interesse escolar e estão mais predispostos/as ao envolvimento na aprendizagem (Rosário, 2004), serão também afectados pela procrastinação?

Para resolver aquela primeira questão foram delineados objectivos que nortearam todo o trabalho.

Em primeiro lugar efectuou-se a revisão da literatura com a recolha de dados disponíveis em relação à procrastinação no estudo, tanto a nível nacional como internacional, com o intuito de construir um referencial teórico fiável e que constituiu a base de todo o trabalho posteriormente realizado.

Em segundo lugar, construiu-se um instrumento e procurou-se ferramentas adicionais que, depois de aplicados, nos permitissem mapear, de forma mais completa e fidedigna possível, a procrastinação no estudo dos alunos e das alunas no 3.º CEB.

Em terceiro lugar, abordou-se as teorias acerca do género e as suas implicações para a prática educativa.

Em quarto lugar e último lugar, procurou-se evidências para a presumível ligação entre a procrastinação no estudo e as questões de género do ponto de vista educativo.

Organização

Tentando dar resposta às questões levantadas e aos objectivos propostos, este trabalho apresenta-se dividido em duas grandes partes: uma de cariz mais teórico e outra mais empírica, onde se incluiu a investigação realizada e a análise e reflexão sobre os dados recolhidos.

Tendo em consideração os objectivos acima apresentados, organizou-se a dissertação em duas partes e três capítulos. A primeira parte está dividida em dois capítulos; no primeiro efectuar-se-á o enquadramento teórico da procrastinação, focalizando a análise no impacto desta variável na aprendizagem e rendimento escolar, indicando potenciais variáveis causais e fazendo uma aproximação aos modelos teóricos. No segundo capítulo efectuar-se-á a distinção entre sexo e género, proceder-se-á à contextualização do estudo do género na Psicologia e será efectuada uma breve contextualização da influência dos contextos escolar e familiar no desenvolvimento das identidades de género.

A segunda parte da dissertação apresenta o estudo empírico desenvolvido e é constituída apenas por um capítulo. Será apresentada uma breve resenha das fases de trabalho percorrido durante a construção do “Questionário de Procrastinação no Estudo” (QPE). Posteriormente, apresentar-se-á o processo de validação daquele instrumento com alunos e alunas do 3.º CEB e incluir-se-á todos os procedimentos metodológicos, análises psicométricas e resultados obtidos. As opções tomadas na condução do estudo, as hipóteses levantadas, a recolha de dados, o seu tratamento, análise e apresentação são igualmente aspectos abordados nesta segunda parte.

Na conclusão desta dissertação efectuar-se-á a exposição dos contributos teóricos e do estudo empírico para a prática educativa e para o corpo de conhecimentos sobre a procrastinação. É igualmente realizada uma análise crítica sobre o trabalho efectuado, assim como se analisam as limitações da presente investigação e se sugerem questões para estudos posteriores.

I CAPITULO
A PROCRASTINAÇÃO NO ESTUDO

Introdução

A procrastinação é um comportamento controverso, embora frequente (Ferrari, O'Callaghan & Newbegin, 2005) uma vez que toda a gente procrastina, pelo menos de vez em quando. McCown, Johnson e Petzel (1989) defendem que a procrastinação se distribui na população estudantil segundo uma curva normal. Isto significa que quase todos/as os/as estudantes procrastinam e que este comportamento pode, até certo ponto, ser considerado normal (Schouwenburg, 2004). As tentativas para compreender a procrastinação académica têm habitualmente considerado a procrastinação como um traço ou disposição (Ferrari, Johnson & MacCown, 1995). As abordagens baseadas no traço continuam a dirigir a investigação acerca da procrastinação apesar das vastas evidências de trabalhos empíricos e teóricos que as contrariam (Blunt & Pylchyl, 2000; Harris & Sutton, 1983; Lonergan & Maher, 2000; Milgram, Sroloff & Rosenbaum, 1988; Moon & Illingworth, 2005; Pylchyl, Lee, Thibodeau & Blunt, 2000; Rothblum, 1990; Senécal, Lavoie & Koestner, 1997; Solomon & Rothblum, 1984; Tice & Baumeister, 1997; Van Eerde, 2000). Na linha destas evidências empíricas, neste trabalho a procrastinação será considerada como um comportamento dinâmico, que se altera ao longo do tempo, dependendo da interacção entre tarefas e contextos, apesar de se considerar que pode existir, sobretudo em determinadas áreas e aspectos da vida, uma certa predisposição habitual para procrastinar.

É surpreendente que, nas sociedades orientadas para a realização e para o sucesso, se verifiquem índices tão elevados de procrastinação quando as pessoas que procrastinam são frequentemente consideradas preguiçosas, pouco ambiciosas e indolentes, adjectivos que podem ser considerados pouco lisonjeiros (Knaus, 1973). Considerando ainda os custos financeiros e escolares que este comportamento provoca é também surpreendente que a procrastinação só tenha começado a ser alvo de maior atenção, sobretudo em contextos educativos, há cerca de vinte e cinco anos.

Este capítulo inicia-se pela definição de procrastinação. Posteriormente procura-se apresentar de um modo integrado os diferentes modelos que a procuram explicar e analisar, bem como as correntes teóricas que sustentam este aspecto. Far-se-á referência a autores e autoras que tiveram um impacto significativo no estudo teórico e empírico da procrastinação como Burka e Yuen, Ferrari, Lay, Milgram, Senécal, Schouwenburg, Solomon e Van Eerde. Em seguida, tentar-se-á explicitar modelos explicativos da procrastinação que tentam suprimir as lacunas existentes nas investigações e teorias anteriores. É ainda pertinente analisar as razões que têm sido identificadas para a sua emergência. Uma vez que a procrastinação é afectada por

uma diversidade de factores, procurou-se identificar aspectos situacionais e individuais que contribuem para a sua emergência e manutenção. Finalmente, analisa-se algumas das suas consequências.

Definição e aproximação aos modelos

Procrastinação é um conceito polissémico como tantos outros na Psicologia e, como tal, de difícil definição. Na literatura podem ser encontradas múltiplas definições. No entanto, não tem existido uma preocupação de integração dessas definições (Ferrari, Johnson & McCown, 1995) pelo que se torna difícil seleccionar uma que seja simultaneamente compreensiva e consensual. Por outro lado, as definições tendem a não ser particularmente distintivas entre si, enfatizando, uma ou outra *nuance* que os investigadores e as investigadoras consideram mais importante.

O termo “procrastinar” deriva do latim *procrastinare* e literalmente significa “deixar para o dia de amanhã”, adiar, protelar, demorar, espaçar, deferir, delonga” (Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa, 2001). Procrastinar implica realizar uma actividade alternativa à pretendida, o que não é sinónimo de ócio (Schouwenburg, 2004). A procrastinação pode ainda ser distinguida do adiamento intencional, porque não é planeada, assim como do adiamento lógico e necessário, causado por motivos e razões óbvias tais como doenças ou problemas técnicos (Burka & Yuen, 1983; Milgram, Sroloff e Rosenbaum, 1988; Silver, 1974; Van Eerde, 2003). A procrastinação pode ser temporária ou total e pode ser definida em função do *output* comportamental - adiar a acção - ou cognitivo - adiar a tomada de decisão (Dewitte & Lens, 2000). Neste trabalho enfatizar-se-á a procrastinação comportamental ao nível do estudo.

Em contexto escolar, a procrastinação manifesta-se sobretudo através do adiamento do comportamento de estudo. O atraso no início do estudo pode ficar a dever-se a dificuldades na formulação de objectivos de aprendizagem (Milgram, Sroloff & Rosenbaum, 1988) mas também ao adiamento das intenções para começar a estudar (Schouwenburg, 1995). Adicionalmente, pessoas procrastinadoras, sobretudo estudantes, cedem facilmente a estímulos distractores. Schouwenburg (1995) considera, assim, que a procrastinação académica ou escolar se refere ao adiamento das tarefas e que este adiamento pode ser inferido através de três manifestações comportamentais: (1) falta de prontidão, quer nas intenções, quer nos comportamentos de estudo; (2) discrepância entre intenções e comportamentos de estudo e (3) preferência por actividades que competem com outras entre mãos.

Como se referiu previamente, a procrastinação é um comportamento intemporal e, em diferentes momentos históricos, prevaleceram opiniões distintas sobre a sua natureza e conceptualização. Historicamente, a tentativa para encontrar uma definição e explicação para a procrastinação foi efectuada por vários filósofos morais pré-científicos (McCown & DeSimone, 1993). A população romana utilizava também o termo, frequentemente associando-o a contextos militares. Esta utilização parece reflectir a noção de que o adiamento da acção ou da tomada de decisão pode ser algo necessário e sábio, provavelmente porque implicava um processo de tomada de decisão complexo, que se opunha a comportamentos impulsivos. No entanto, por motivos não completamente esclarecidos, a procrastinação acabou por adquirir uma conotação moral negativa que subsiste até hoje (Ferrari, Johnson & McCown, 1995) e que pouco contribui para a sua compreensão.

As diferentes correntes da psicologia abordaram também este tema e tentaram explicá-lo (muitas vezes indirectamente) em função da sua orientação teórica (Ferrari, Johnson & McCown, 1995).

As teorias psicanalíticas constituíram uma das primeiras explicações compreensivas para o comportamento e, tal como em muitas das áreas da psicologia, a procrastinação não é excepção. O conceito de evitamento foi discutido por Freud (1953) e, posteriormente, pelos seguidores/as (e.g., Alexander, 1933; Rodo, 1933). Segundo Freud (1953), determinadas tarefas são evitadas porque podem ser ameaçadoras para o Ego. A ansiedade é um sinal de aviso para o Ego de que o material inconscientemente reprimido se pode tornar disruptivo; ao detectar a ansiedade o Ego institui uma série de defesas e evita a conclusão de tarefas que o poderiam ameaçar. O evitamento constitui assim uma defesa dinâmica do Ego.

Apesar das dificuldades em comprovar empiricamente as teóricas psicanalíticas da procrastinação, muitas das primeiras abordagens experimentais ao tema foram efectuadas no âmbito desta corrente e merecem ser discutidas, apesar da sua potencial ambiguidade de interpretação. Blatt e Quinlan (1967) usaram o período de tempo que estudantes do Ensino Secundário demoram a cumprir os pré-requisitos para a frequência universitária como definição operacional de procrastinação; comparam procrastinadores/as muito e pouco frequentes em diversas variáveis. Não encontraram diferenças significativas entre os grupos em nenhuma das seguintes variáveis: média de acesso ao Ensino Superior, subtestes de vocabulário da WAIS, áreas de licenciatura escolhidas, número de actividades extra-curriculares. Diferenças significativas foram encontradas, no entanto, em medidas de percepção temporal. Os e as estudantes que procrastinavam de forma frequente obtiveram níveis mais baixos

no subteste de organização de figuras da WAIS, o que os fez considerar que possuíam uma capacidade reduzida para antecipar acontecimentos futuros. Quando confrontados/as com histórias projectivas, os e as estudantes que procrastinavam de forma frequente contaram mais narrativas orientadas para o presente do que os e as estudantes não procrastinadores/as. Apesar de existirem várias interpretações possíveis para estes dados, Blatt e Quinlan (1967) verificaram que as pessoas procrastinadoras produzem mais narrativas relacionadas com a morte. Interpretaram todos os resultados a partir da sua visão psicanalítica, que indica que o atraso crónico está relacionado com o medo inconsciente da morte. Acreditam ainda que a procrastinação é uma tentativa inconsciente de evitar a percepção de mortalidade, exibindo pouca predisposição para constrangimentos temporais.

Estas concepções mantêm-se populares até hoje, especialmente entre psiquiatras (e.g., Anderson, 1987; Salzman, 1979; Widseth, 1987) apesar da falta de suporte empírico.

As teorias psicodinâmicas normalmente rejeitam as estruturas freudianas rígidas mas adoptam outros aspectos do modelo dinâmico do comportamento humano defendido por Freud e seguidores/as (Levy, 1963). Este modelo defende a primazia das experiências precoces no desenvolvimento da personalidade; considera ainda que as emoções podem ser simbolicamente expressas através de formas indirectas. Em relação à procrastinação, teóricos/as psicodinâmicos/as enfatizam os seus aspectos simbólicos relacionando-os com as experiências da infância, particularmente traumas (van der Kolk, 1987).

Seguindo esta linha, Missildine (1964) identifica o que apelidou de síndrome procrastinatório crónico. Acredita que a paralisia em relação ao desempenho da tarefa seria a manifestação final deste síndrome, provocada por práticas educativas parentais inadequadas. Defende que a procrastinação das pessoas adultas resulta da postura demasiado coerciva em relação ao desempenho por parte dos seus pais e mães. Estes e estas teriam ainda a tendência para estabelecer objectivos irrealistas, associando a sua obtenção ao amor parental e à aprovação. As crianças educadas neste tipo de contexto tornam-se ansiosas e sem amor-próprio quando o seu desempenho falha. Mais tarde, na idade adulta, as pessoas são confrontadas com tarefas de avaliação de competências pessoais e tendem a re-experenciar e reviver as emoções precoces. A tendência para procrastinar surgiria assim como uma forma de evitar emoções negativas.

MacIntyre (1964), outro autor da tradição psicodinâmica, defende também que as práticas educativas parentais desadequadas originam a pessoas adultas

procrastinadoras. Defende que duas práticas educativas extremas dão origem a este comportamento: as práticas educativas demasiado permissivas tendem a permitir a estruturação de personalidades nervosas, que são demasiado ansiosas para cumprir limites temporais auto-impostos; por outro lado, as práticas educativas demasiado autoritárias tendem a permitir a estruturação de personalidades zangadas, que procuram a independência em relação às figuras parentais através do desrespeito pela autoridade. Curiosamente, esta tipologia é semelhante às descobertas empíricas de Lay (1987), McCown, Johnson e Petzel (1989) e Ferrari e Olivette (1993, 1994).

Outros autores psicodinâmicos (Flett, Blankstein & Martin, 1995) avançaram um modelo explicativo para a procrastinação. Acreditam que a procrastinação resulta de sentimentos precoces de incerteza, provocados por experiências de vinculação entre a criança e a pessoa que se constitui como cuidador/a primário/a (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1973). Baseando-se em investigações que demonstram a elevada estabilidade desta estrutura no tempo (Hazan & Shaver, 1987) e a sua relação com o ajustamento psicológico (Collins, 1996; Collins & Read, 1990) demonstraram que os estilos de vinculação inseguros, particularmente o ansioso/ambivalente estavam positivamente correlacionados com procrastinação (Flett & Hewitt & Martin, 1995; Hazan & Shaver, 1990).

Por outro lado, a desconfiança básica (em si mesmo/a e nas outras pessoas, provocada por estilo de vinculação inseguro) pode induzir processos de procura de informação acerca da própria competência através de estratégias de comparação social. Beck e colaboradores/as (1990) demonstraram que procrastinadores/as tendem a ser particularmente negativos acerca das suas próprias características (em processos de comparação) ao nível da eficácia, capacidade intelectual e aparência. Em última análise, esta informação pode ser prejudicial ao *self*, particularmente na adolescência, quando os domínios da aparência e realização são centrais para o desenvolvimento do auto-conceito (Harter & Marold, 1994).

Nesta linha, Thompson (2004), defende que pais e mães, professores e professoras podem minimizar comportamentos de evitamento do fracasso (entre os quais se pode incluir a procrastinação) através de abordagens à parentalidade e à sala de aula.

A tradição psicodinâmica permanece bastante popular em livros de auto-ajuda. Exemplo disso é o livro de Burka e Yuen (1983), que continua a vender inúmeros exemplares duas décadas depois da sua publicação inicial. Esta foi uma das primeiras publicações a oferecer bases teóricas para a compreensão das causas da procrastinação, embora baseadas em observações clínicas. Os autores fizeram notar que procrastinadores/as colocam excessiva pressão em si mesmos/as,

comportamento que normalmente encontra as suas raízes em famílias exigentes, que questionam a competência da criança para ser bem sucedida. Expectativas parentais e criticismo elevados parecem estar associados a uma forma de perfeccionismo socialmente prescrito, que está positivamente correlacionado com a procrastinação (Frost, Lahart & Rosenblate, 1991).

Scher e Ferrari (2000), por exemplo, demonstraram indirectamente que a dinâmica familiar desempenha um papel importante no comportamento procrastinatório. De facto, a capacidade de alunos e alunas se recordarem de tarefas concluídas ou não concluídas no contexto escolar estava significativamente correlacionada com a importância percebida da tarefa para os progenitores.

Analisando criticamente a utilidade da perspectiva psicodinâmica para a compreensão da procrastinação verifica-se que apresenta, tal como a psicanalítica, dificuldades na sua operacionalização experimental embora tais dificuldades tenham sido parcialmente ultrapassadas com o aparecimento de novas metodologias estatísticas (Butz, Chamberlain & McCown, 1995). No entanto, faltam ainda dados empíricos suficientes para chegar a conclusões acerca da eficácia desta teoria para explicar a procrastinação (Ferrari, Johnson & McCown, 1995).

As primeiras tentativas empíricas para compreender a procrastinação surgiram, provavelmente, a partir dos paradigmas comportamentais. Este parece ser um contra-senso, uma vez que a procrastinação envolve variáveis cognitivas que costumam interessar pouco a esta corrente. Por outro lado, o comportamento procrastinatório contraria os paradigmas fundamentais desta perspectiva; a ideia de que as pessoas adiam tarefas em relação às quais podem ser punidas não pode ser facilmente integrada no paradigma comportamentalista. Assim sendo, não é surpreendente que esta corrente pouco tenha feito em termos de investigação da procrastinação. Ironicamente, construtos comportamentais podem ser bastante úteis na sua explicação (Ferrari, Johnson & McCown, 1995).

A teoria clássica da aprendizagem enfatiza tanto o castigo como as recompensas (Skinner, 1953). Assim sendo, a procrastinação deveria ocorrer mais frequentemente em estudantes que foram recompensados/as pelo seu comportamento, que encontraram actividades mais reforçadoras do que estudar (Bijou, Morris & Parsons, 1976) ou que não foram suficientemente punidos por procrastinar.

McCown e Ferrari (1995b *cit in* Ferrari, Johnson & McCown, 1995) testaram esta hipótese directamente. Solicitaram que um grupo de estudantes universitários/as (procrastinadores/as e não procrastinadores/as) se lembrassem do número de vezes em que tinham conseguido ser bem sucedidos/as no último momento possível para

realizar a tarefa e do número de vezes que não tinham conseguido ser bem sucedidos/as nas mesmas condições. Conforme previsto pela teoria do reforço, procrastinadores/as lembravam-se de um número significativamente mais elevado de incidentes bem sucedidos no último momento e significativamente menos incidentes em que foram castigados/as por não serem pontuais. Se estes resultados sugerem diferenças na história individual de reforço ou simples diferenças na auto-percepção ou lembrança é uma questão que deve ser posteriormente investigada (Ferrari, Johnson & McCown, 1995). Se se considerar que a pessoa pode esperar ser punida pelo seu comportamento procrastinatório e tal não acontece (Van Eerde, 2000) ou que até é reforçada com um bom resultado num trabalho ou exame, parece claro que o sucesso obtido após estudar ou realizar a tarefa no último momento possível reforça a crença de que a procrastinação é uma estratégia viável e sugere a existência de uma ligação entre o comportamento e suas consequências (Tuckman & Schouwenburg, 2004). Solomon e Rothblum (1984) parecem também ter encontrado dados que confirmam esta teoria. Analisaram a procrastinação académica de estudantes universitários/as. O factor “tarefa não agradável” emergiu da matriz sendo responsável por 25% da variância explicada, verificando que estudantes tendem a adiar as tarefas que consideram desagradáveis. Milgram, Sroloff e Rosenbaum (1988) demonstraram, também, que as tarefas aborrecidas ou difíceis também tendem a ser adiadas com maior frequência.

No que diz respeito à recompensa da procrastinação, McCown e Johnson (1991), testaram indirectamente a teoria do reforço ao examinar o que estudantes fazem quando evitam estudar. Não surpreendentemente, estudantes tendem a envolver-se numa série de actividades que consideram mais reforçadoras do que estudar.

Descobertas que parecem comprovar esta tese surgiram igualmente num programa de investigação iniciado por Schouwenburg e colegas. Schouwenburg e Groenewoud (2001) pediram a estudantes para participarem numa estimulação mental em que se imaginavam a estudar em diferentes momentos antes de um exame. Os períodos variaram entre doze e uma semana antes de um exame. Para cada intervalo de tempo, foi pedido aos e às estudantes para indicar os seus níveis de motivação, o grau de resistência a tentações sociais que poderiam interferir com o comportamento de estudo (e.g., ver TV, compromissos sociais, etc.) e o número de horas que estudariam por dia dada a proximidade do exame. Tal como esperado, os níveis motivacionais, a capacidade para resistir a tentações sociais e o número de horas dispendidas a estudar eram mais baixas quando os/as estudantes percebiam o exame como estando a mais de quatro semanas de distância. A partir das quatro semanas,

todos os comportamentos começavam a aumentar exponencialmente, atingindo o seu limite máximo na véspera do exame.

Num estudo de *follow-up*, Dewitte e Schouwenburg (2002) mediram o comportamento de estudo real e as intenções dos estudantes na preparação para um exame no final do semestre. Tal como no estudo de Schouwenburg e Groenewoud (2001), hipotetizaram que os e as estudantes lentamente iriam aumentar o seu comportamento de estudo durante o semestre, a que se seguiria um momento de grande intensidade de estudo imediatamente antes do exame. Verificaram que tanto as intenções para estudar como o número de horas de estudo poderiam ser descritas através de uma curva hiperbólica em formato de U. Verificaram ainda que esta curva hiperbólica poderia explicar melhor o fenómeno do que uma curva linear. Baseando-se nestes resultados, Dewitte e Schouwenburg (2002) afirmam que a procrastinação parece ser um comportamento dinâmico, uma vez que os procrastinadores e as procrastinadoras académicas tendem a atrasar o seu trabalho até ao último momento possível; com a pressão para cumprir o prazo estipulado tendem a compensar esses atrasos aumentando o seu comportamento de estudo. Schouwenburg e colegas defendem, assim, que a procrastinação resulta daquilo a que chama o princípio do desconto ("*discounting principle*"): quanto mais tempo as pessoas têm que esperar para receber uma recompensa associada a um determinado comportamento, menos atractivo esse comportamento se torna. Em relação à procrastinação académica, estudar e ser bem sucedido/a não se torna algo a priorizar até ao momento em que esse prazo está já muito próximo. Assim, quanto mais longe se está do prazo para um exame ou entrega de trabalho, menos atractivo é o estudo e menor a probabilidade de existir envolvimento nesse comportamento. Pode-se assim alegar que a procrastinação é funcional até certo ponto uma vez que estudar intensamente várias semanas antes de um exame não seria frutífero, pois conduziria ao esquecimento (Dewitte & Schouwenbourg, 2002).

Uma limitação nas investigações de Dewitte e Schouwenburg (2002) e de Schouwenburg e Groenewoud (2001) consiste no facto de não terem avaliado a procrastinação através de uma medida comportamental. Howell, Watson, Powell e Buro (2006) tentaram examinar aquele padrão do adiamento num curso de *E-learning*, onde os trabalhos são submetidos via computador. Este tipo de entrega de trabalhos permite que ela seja efectuada a qualquer momento durante o período designado para concluir a tarefa e fornece indicadores objectivos do adiamento num número elevado de alunos e alunas (Steel, Brothen & Wambach, 2001). Uma vez que os alunos e alunas não podem receber *feedback* positivo antes da entrega propriamente dita, este é um aspecto central para obter a recompensa associada à conclusão da tarefa.

Howell, Watson, Powell e Buro (2006) concluíram que as estudantes e os estudantes tendem a adiar a submissão dos trabalhos até ao prazo limite. Referem ainda um aumento na taxa de trabalhos submetidos à medida que o prazo limite se aproxima, o que reflecte a existência de uma curva hiperbólica de adiamento através de uma medida comportamental objectiva e comprova as conclusões de estudos anteriores (Schouwenburg & Groenewoud, 2001; Dewitte & Schouwenburg, 2002). Uma vez que Howell, Watson, Powell e Buro (2006) utilizaram uma grande amostra, a conclusão de que uma certa quantidade de procrastinação é um comportamento normal parece ser consistente. No entanto, a tendência para adiar a entrega dos trabalhos foi mais pronunciada entre estudantes que revelaram um certo hábito em fazê-lo.

Outros estudos longitudinais também se centraram nas mudanças temporais que ocorrem na procrastinação e testaram-na indirectamente (Moon & Illingworth, 2005; Pylchyl, Lee, Thibodeau & Blunt, 2000; Schouwenburg, 1995). Ao contrário de estudos longitudinais que só mediam a procrastinação em dois momentos distintos no tempo (e.g., Tice & Baumeister, 1997), estes estudos são suportados por medidas múltiplas para descrever como o comportamento dilatatório de estudantes flutua nas semanas que antecedem um exame. Ao obter medidas múltiplas para descrever o comportamento dilatatório foi possível estimar a trajectória média da procrastinação ao longo do tempo. Confirmando as descobertas de Dewitte e Schouwenburg (2002) e de Schouwenburg e Groenewoud (2001), estes estudos parecem também sugerir que a trajectória da procrastinação se caracteriza por uma função curvilínea, ou seja, à medida que os prazos associados a tarefas escolares se aproximam, tanto procrastinadores/as frequentes como pouco frequentes tendem a diminuir a procrastinação e aumentam o tempo de estudo, o que parece comprovar que as pessoas procrastinam acções que têm consequências mais longínquas no tempo (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986).

Apesar da teoria comportamentalista apresentar argumentos lógicos para explicar a procrastinação parece não ser capaz de explicar as diferenças individuais que emergem. De facto, uma vez que a fuga e o evitamento são formas poderosas de condicionamento, deveriam existir sempre que uma tarefa aversiva é passível de ser procrastinada. Nesta linha de raciocínio, as pessoas que foram recompensadas por procrastinar ou que não foram suficientemente punidas por fazê-lo deveriam exibir este comportamento nas mesmas circunstâncias. No entanto, pode-se facilmente encontrar pessoas que não têm o hábito de procrastinar mas que o fazem quando confrontadas com uma nova tarefa, pessoas que não procrastinam de todo e pessoas que procrastinam apenas em determinadas circunstâncias. Será então necessário

ultrapassar a questão do reforço e analisar as diferenças pessoais que explicam estes factores (Ferrari, Johnson & McCown, 1995).

As teorias cognitivo-comportamentais tentam colmatar a lacuna das teorias comportamentais. A sua história é recente mas promissora. Teorias cognitivas derivadas da terapia comportamental racional-emotiva (Ellis & Knaus, 1977) propõem que as crenças emocionais disfuncionais ou irracionais são centrais nos problemas emocionais e comportamentais. Sugerem também que as crenças podem ser agrupadas em dois tipos de categorias. A primeira representa a avaliação do valor próprio baseado em certas e determinadas condições (ex.: tenho que ser bem sucedido/a para ter valor). A segunda categoria envolve a intolerância à frustração e representa a exigência da realidade ser como gostaríamos que fosse (e.g., a vida deve ser livre de contrariedades). Apesar destas categorias interagirem, acredita-se que têm relações distintas e únicas com a disfuncionalidade psicológica (Ellis, 1979). Ellis e Knaus (1977; Knaus, 2000) consideram que as pessoas procrastinadoras têm crenças irrealistas acerca do que constitui a conclusão adequada de uma tarefa. O fracasso é inevitável uma vez que os parâmetros de sucesso são demasiado elevados. Assim, as pessoas que procrastinam tendem a adiar o início da tarefa até não ser possível completá-la com sucesso ou a adiar repetidamente a sua conclusão com o intuito de a concluírem com o melhor resultado possível. Procrastinadoras e procrastinadores obtêm benefícios a partir deste comportamento na medida em que encontram uma desculpa satisfatória para o fracasso ou para o adiamento contínuo. A não conclusão da tarefa no prazo definido permite atribuir o baixo desempenho à falta de esforço, preguiça, pressão temporal ou à necessidade de perfeccionismo, em vez da capacidade pessoal (Ferrari, Johnson & McCown, 1995). A procrastinação é, no entanto, mantida no tempo apesar de tendencialmente criar, no último momento, um nível de activação que induz a pessoa procrastinadora à acção e à tentativa de conclusão da tarefa (Ferrari, 1992).

A crença de que o trabalho no último momento cria uma activação extraordinária e que as pessoas funcionam melhor sob pressão é, de facto, bastante comum. No entanto, a investigação empírica parece sugerir que tal não é verdade. Sob pressão, pessoas procrastinadoras não conseguem equilibrar eficazmente a velocidade e a qualidade de precisão de desempenho quando as exigências cognitivas da tarefa são elevadas (Baumeister, 1997; Ferrari, 2001; Vohs & Heatherton, 2000). Procrastinadores/as crónicos/as tendem a reduzir o seu esforço (baixa velocidade) e a obter resultados inferiores aos/às não procrastinadores/as. Para além disto, procrastinadores/as crónicos/as tendem a ser menos precisos/as no seu desempenho

em condições de elevada carga cognitiva (Ferrari, 2001). Esta conclusão é consistente com outras investigações no âmbito da procrastinação decisional (Ferrari & Dovidio, 2000; 2001) que indicam que, quando as pessoas que procrastinam se envolvem em diversas actividades cognitivas competitivas, estas tornam-se exigentes e geradoras de *stress*, potenciando desempenhos fracos e ineficazes sob pressão. Senécal, Koestner e Vallerand (1995) validaram indirectamente esta hipótese quando descobriram que a procrastinação académica de estudantes universitários/as (inferida através de auto-relatos) estava significativamente relacionada com falha na auto-regulação do afecto. Estes dados parecem também ser congruentes com literatura relativa ao processo de tomada de decisão (Kahnemann, Slovic & Tversky, 1982 *cit in* Ferrari, Johnson & McCown, 1995) que sugere que os seres humanos não conseguem tomar decisões adequadas baseando-se no simples adiamento, uma vez que tendem a confiar em regras internas simplificadas para conduzir os seus comportamentos. A concepção de que a procrastinação decisional pode ser benéfica parece ignorar a importância dada a uma tarefa específica e às recompensas associadas ao seu término. Na vida real, algumas tarefas são realizadas em primeiro lugar uma vez que a possibilidade de não serem concluídas se revelaria desastrosa. Outras são adiadas uma vez que não parecem estar associadas a consequências significativas (Ferrari, Johnson & McCown, 1995).

Ellis e Knaus (1977) sugerem, ainda, que a intolerância à frustração constitui uma das causas mais directas da procrastinação. No entanto, evidências empíricas acerca destas relações são limitadas (Harrington, 2005). Por um lado, não existem medidas de crenças irracionais adequadas; por outro, a intolerância à frustração tem sido conceptualizada como um construto unidimensional, não permitindo explorar vários aspectos do conceito.

Tem também sido argumentado que a procrastinação se relaciona com tentativas para obter alívio imediato de afecto negativo através do envolvimento em actividades distractivas (Tice, Bratslavsky & Baumeister, 2001). No entanto, outros estudos, não encontraram qualquer relação entre o afecto negativo e a procrastinação (Pylchyl, Lee, Thibodeau & Blunt, 2000) ou sugerem que isto pode apenas ser verdade para um número reduzido de procrastinadores/as com medo do fracasso (Schouwenburg, 1992).

Um outro mecanismo cognitivo que pode contribuir para a procrastinação é o optimismo acerca do tempo necessário para realizar uma tarefa. Este optimismo parece surgir do desejo de terminar rapidamente uma tarefa e de se ser demasiado optimista face ao planeamento. Foram identificados dois processos cognitivos que servem como mediadores da relação entre o desejo de terminar rapidamente uma

tarefa e a tendência para ser demasiado optimista: a) foco no futuro e ignorar possíveis barreiras que possam acontecer e b) negligenciar experiências prévias, particularmente fracassos (Buehler, Griffin & MacDonald, 1997). Esta linha de investigação não será desenvolvida neste espaço uma vez que a sua pertinência para o trabalho que se segue é reduzida.

A perspectiva cognitivo-comportamental deu origem a um número significativo de investigações experimentais que sugerem algumas observações. Em primeiro lugar, esta teoria enfatiza os “aspectos irracionais da procrastinação” (Ferrari, Johnson & McCown, 1995, p. 7), o que introduz um juízo de valor negativo no comportamento e é desadequado ao nível da investigação, explicação e intervenção científica. Em segundo lugar, as evidências empíricas acerca das relações entre a procrastinação e crenças irracionais são limitadas uma vez que não existem medidas adequadas de crenças irracionais. Em terceiro lugar, a natureza auto-derrotista da procrastinação parece poder ser contestada, afirmando-se que só se torna disfuncional quando dá origem a penalizações (Ferrari, 1993; McCown & Roberts, 1994). Verifica-se assim a necessidade de procurar outras explicações para este comportamento.

Consequentemente, a busca por explicações para a procrastinação tem-se mantido no tempo. Uma das mais recentes abordagens em relação à procrastinação prende-se com as teorias da motivação. Apesar da procrastinação ser um fenómeno disseminado e facilmente reconhecido tem sido bastante negligenciado enquanto tópico da área motivacional (Van Eerde, 2000).

Lazarus e Folkman (1984) postulam que a procrastinação é um mecanismo motivacional que tem a função de evitar temporariamente uma ameaça de forma a proteger o bem-estar a curto prazo. A procrastinação ocorre quando a ameaça é respondida com uma resposta evitante, que dá origem ao adiamento da acção. A resposta evitante pode ser considerada uma reacção de *coping* orientada para a acção, particularmente a que se caracteriza pela fuga ao problema. Esta explicação da procrastinação é consistente com o modelo de Milgram e colaboradores (1998) que defende que as pessoas tendem a avaliar se uma determinada situação constitui ou não uma ameaça para si próprias. Se consideram que os seus recursos não são adequados, reagem com reacções de ansiedade e stress e tentam fugir à situação. No caso da procrastinação, esta fuga consiste no adiamento da actividade que causa ansiedade, durante o mais longo período de tempo possível, o que conduz a uma redução do stress e, consequentemente, ao reforço que contribui para a manutenção de tal comportamento. Escapar completamente da situação nem sempre é possível pelo que as pessoas tendem a optar por comportamentos distractivos. Uma distração

é uma acção menos importante, mas mais atractiva, que pode ser iniciada e abandonada num curto espaço de tempo e que ajuda a não pensar na actividade desagradável (Sabini & Silver, 1982). Actividades distractivas pertencem ao leque daquelas que o sujeito tende a lamentar *a posteriori* ter feito. De forma relacionada, a procrastinação pode ainda ser um conflito entre “devo-quero” (Van Eerde, 2000), ou seja, a pessoa age em função do que deseja fazer e não em função do que deve fazer para obter recompensas futuras. As pessoas não parecem aprender a partir dos incidentes procrastinados e, apesar de tentarem parar, voltam a procrastinar em situações semelhantes. Como sugerido anteriormente, o reforço desempenha um papel fundamental nesse processo.

A inércia psicológica pode também desempenhar um papel na continuidade da procrastinação uma vez que o adiamento habitual das tarefas produz um incentivo afectivo, que pode ser emocionalmente constrangedor ao iniciar novas formas de trabalho (Baumeister, Heatherton & Tice, 1994). O reforço negativo parece desempenhar novamente um papel neste processo uma vez que a pessoa pode esperar ser punida pelo seu comportamento procrastinatório e tal não acontecer.

Uma das poucas áreas da investigação motivacional que tem abordado a procrastinação é a da auto-regulação da aprendizagem. Esta pode ser definida como:

“um processo activo no qual os sujeitos estabelecem os objectivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivação e comportamentos com o intuito de os alcançar”
(Rosário, 2004b, p. 37).

Os modelos que se dedicam a analisar esta perspectiva enfatizam a importância de factores cognitivos, metacognitivos e motivacionais em contextos académicos (Clearly & Zimmerman, 2004; Rosário, González-Pienda, Núñez & Mourão, 2005; Rosário, Núñez & González-Pienda, 2006; Schunk, 2005; Simão, 2002; Zimmerman & Schunk, 2001). De uma maneira geral, alunos/as auto-regulados/as tendem a ser descritos/as como pessoas decididas, estratégicas e persistentes no decurso da aprendizagem. São capazes de avaliar os seus progressos em relação a objectivos previamente definidos e aferir o seu comportamento de acordo com essas avaliações (Rosário, 2004; Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda & Rúbio, 2004; Silva, Pereira, Duarte & Simão, 2004; Zimmerman & Schunk, 2001). Uma vez que são pessoas mais auto-orientadas são também mais competentes na gestão das suas experiências de aprendizagem, não se limitando a ter uma postura reactiva ao controlo educativo externo (Boekaerts, 1999; Zimmerman & Bandura, 1994a *cit in* Rosário 1999). Estudantes auto-regulados/as possuem competências que, quando usadas

convenientemente, aumentam a aprendizagem (Pressley, Borkowsky & Schneider, 1987; Weinstein & Mayer, 1986). Alunos e alunas auto-regulados/as são assim pessoas capazes de utilizar estratégias específicas para alcançar objectivos escolares (Zimmerman, 1998), que incluem a organização e transformação dos conteúdos a serem aprendidos, a procura de informação, a repetição e a utilização da memória compreensiva (Zimmerman & Martinez-Ponz, 1986 *cit in* Rosário, 1999). Em síntese, pode-se afirmar que a auto-regulação é um processo auto-dirigido (Zimmerman, 2001).

A perspectiva sociocognitiva da auto-regulação defende que esta é situacional. Isto significa que a auto-regulação não é um traço ou um nível específico de desenvolvimento, pelo que não se pode afirmar que existem pessoas auto-reguladas e pessoas não auto-reguladas. Alunos e alunas podem então envolver-se de forma auto-regulada em certos domínios da aprendizagem e noutros não. A auto-regulação é possível quando as pessoas que estudam experenciam algumas escolhas no processo de aprendizagem (e.g., motivos, método, momento), podendo utilizar processos auto-regulatórios (Clearly & Zimmerman, 2004; Núñez, Solano, González-Pienda & Rosário, 2006; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda & Valle, 2006; Silva, Pereira, Duarte & Simão, 2004; Schunk, 2001).

Vários modelos analisam a auto-regulação da aprendizagem, mas um dos sistematicamente referenciados na literatura foi elaborado por Zimmerman (2000) e propõe-se explicar a interdependência de crenças motivacionais específicas acerca de determinadas tarefas e de processos de aprendizagem auto-regulada. Dado o potencial impacto da auto-regulação na procrastinação apresentar-se-á este modelo com algum detalhe.

No modelo de Zimmerman (2000), a auto-regulação da aprendizagem é encarada como um processo dinâmico que supõe uma actividade cíclica por parte do aluno e da aluna, ocorrendo em três fases principais: prévia, controlo volitivo, e auto-reflexão. A fase prévia remete para processos e crenças que ocorrem antes dos esforços de aprendizagem. A fase de controlo volitivo engloba os processos que ocorrem durante a implementação das acções, enquanto a fase de auto-reflexão inclui processos que ocorrem depois de cada esforço de aprendizagem (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2006; Zimmerman, 2002; Zimmerman & Kitsantas, 1997). Este modelo é considerado cíclico devido ao facto da informação de uma fase ser utilizada nas etapas subsequentes. Além desta característica, também se evidencia que o *feedback* de desempenhos anteriores é utilizado para produzir ajustamentos pessoais, comportamentais e ambientais.

Analisando cada fase, é possível verificar que a primeira – fase prévia – engloba processos e crenças que influenciam e precedem as aprendizagens, marcando o ritmo e o nível da aprendizagem (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). Nesta fase são importantes características como a análise da tarefa e as crenças auto-motivacionais. A análise da tarefa implica o estabelecimento de objectivos, ou seja, a especificação de acções ou resultados pretendidos, que facilitam a monitorização da aprendizagem e a auto-avaliação do desempenho pessoal, e o planeamento estratégico, que está relacionado com a selecção das estratégias de aprendizagem ou métodos utilizados para se alcançar objectivos escolares (Lemos, 1999; Ribeiro, Leal, Santos, Sá, Xará, Silva & Marques, 2000; Zimmerman, 2000). Estas duas estratégias são afectadas por crenças pessoais, designadamente as auto-motivacionais, tais como a percepção de auto-eficácia, as expectativas de resultados e interesse intrínseco nas tarefas (Zimmerman, 2002; Zimmerman & Kitsantas, 1997).

A fase do controlo volitivo envolve os processos que ocorrem durante a aprendizagem, afectando a concentração e o rendimento escolar (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). Nesta fase ocorrem dois grandes processos, o auto-controlo e a auto-monitorização. O primeiro refere-se ao desenvolvimento de métodos e estratégias específicos seleccionados durante a fase prévia e inclui as auto-instruções, as imagens mentais, a focalização da atenção, as estratégias utilizadas na realização de tarefas e a procura de ajuda. Em contrapartida, a auto-monitorização relaciona-se com a atenção que os/as estudantes dedicam a aspectos específicos da sua realização, às condições que lhe estão subjacentes e aos efeitos produzidos (Rosário, 2004; Zimmerman, 2000, 2002). A auto-monitorização é, portanto, uma forma de auto-atribuição, que consiste no registo cognitivo do funcionamento pessoal (Zimmerman, 2002).

Finalmente, a fase da auto-reflexão envolve os processos que ocorrem após os esforços de aprendizagem, influenciando a reacção das alunas e alunos a essas experiências (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996; Zimmerman & Kitsantas, 1997). Este processo interfere igualmente com a fase prévia e os processos posteriores que conduzem à aprendizagem, completando o ciclo auto-regulatório (Rosário, 2004; Rosário, Mourão, Soares, Chaleta, Grácio, Núñez & Gonzalez-Pienda, 2005; Zimmerman, 2000). Esta fase compreende dois processos auto-reflexivos, identificados por Bandura (1986) e integrados neste modelo por Zimmerman (2000, 2002), que se encontram intimamente relacionados com a auto-monitorização: o auto-julgamento e a auto-reacção.

O auto-julgamento refere-se à auto-avaliação e à atribuição de um significado causal aos resultados obtidos. Enquanto a auto-avaliação se relaciona com a

comparação das auto-observações dos desempenhos face a um critério, a atribuição causal remete para as crenças sobre a causa dos sucessos ou fracassos escolares (Zimmerman, 2002). Os processos de atribuição causal desempenham um papel fundamental nos processos de auto-reflexão e são influenciados por factores pessoais e contextuais. Os alunos e as alunas auto-reguladores/as da sua aprendizagem tendem a atribuir os seus fracassos escolares a causas que podem ser alteradas, nomeadamente ao esforço no estudo individual, e os seus sucessos à competência pessoal. Este padrão atribucional sugere que alunos e alunas desenvolvem auto-reacções positivas, mesmo quando a sua exposição aos insucessos é prolongada. No entanto, as atribuições causais com o foco na estratégia de aprendizagem não estão apenas relacionadas com as auto-reacções de umas e outros, mas também ajudam na identificação da causa dos seus erros no processo de aprendizagem e na reformulação das suas estratégias de aprendizagem (Rosário *et al.*, 2005; Zimmerman 1999, 2000).

A auto-reacção relaciona-se com a comparação da informação auto-monitorizada com um critério ou objectivo previamente definido. Uma forma de auto-reacção envolve sentimentos de auto-satisfação e afecto positivo relativamente ao desempenho académico. O aumento da auto-satisfação potencia a motivação, enquanto a diminuição da auto-satisfação reduz os esforços de aprendizagem (Schunk, 2001). As auto-reacções podem assumir a forma de respostas adaptativas ou defensivas. As respostas defensivas relacionam-se com tentativas para proteger a imagem pessoal através de desistência ou evitamento das oportunidades de aprendizagem. Em contrapartida, as reacções adaptativas remetem para ajustamentos realizados com o intuito de aumentar a eficácia dos métodos de aprendizagem (Zimmerman, 2002).

Estes processos de auto-regulação, como já foi referido, são intrinsecamente cíclicos e, nessa medida, estas fases tendem a criar um movimento no sentido de facilitar ou dificultar as seguintes fases do ciclo. À medida que os/as alunos/as vão adquirindo competências escolares, a auto-monitorização das tarefas escolares vai sendo cada vez menos intencionalizada, devido à automatização das rotinas na resolução de problemas (Rosário *et al.*, 2005; Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda & Rúbio, 2004; Zimmerman, 1999, 2000).

Em síntese, pode-se afirmar que estudantes auto-regulados/as possuem competências cognitivas e metacognitivas, conhecem o processo de aprendizagem e têm estratégias para monitorizar e controlar aspectos importantes do seu comportamento de aprendizagem (Butler & Winne, 1995; Pressley, Borkowski & Schneider, 1987). Finalmente, exibem um conjunto de crenças e atitudes

motivacionais adaptativas que incluem elevados níveis de auto-eficácia e a orientação em relação a objectivos de realização (Pintrich, 2000; Schunk & Ertmer, 2000).

A relação entre a auto-regulação da aprendizagem, enquanto área motivacional de excelência, e a procrastinação tem também sido uma área abordada pela literatura. No entanto, apesar da relevância da auto-regulação para a compreensão da procrastinação, o número de investigações que relacionam ambos os processos tem sido limitado (Van Eerde, 2000; Wolters, 2003). Ainda assim, um número alargado de investigadores e investigadoras tem caracterizado a procrastinação como um fracasso na auto-regulação (Blunt & Pylchyl, 2005; Dewitte & Lens, 2000; Ferrari, 2001; Van Eerde, 2000; Wolters, 2003).

Segundo esta perspectiva, seria lógico considerar que estudantes que procrastinam contrastam com estudantes que se podem caracterizar como sendo auto-regulados/as. Seria assim expectável que alunos/as muito auto-regulados/as apresentassem comportamentos procrastinatórios menos frequentes e menos acentuados. Este pressuposto parece ter sido parcialmente confirmado por Wolters (2003). Segundo este autor, as variáveis motivacionais podem ser responsabilizadas por uma percentagem significativa da variância explicada da procrastinação em estudantes. A procrastinação está correlacionada com as crenças dos e das estudantes relativamente à sua competência para concluir tarefas académicas com sucesso: estudantes que se sentem menos confiantes na sua capacidade para concluir o trabalho escolar com sucesso relataram que tendem a adiar o início desse trabalho com maior frequência do que estudantes que se sentem mais confiantes. Estes dados são também consistentes com as conclusões de Ferrari, Parker, e Ware (1992) e Lay (1992). A procrastinação pode servir para difundir a ideia de que se poderia ter tido um desempenho melhor, desde que se tivesse começado atempadamente. Um desempenho abaixo do esperado pode assim ser atribuído à falta de tempo e não à falta de competência cognitiva (Van Weerde, 2003).

Schouwenburg (2004) considera ainda que a auto-regulação implica necessariamente a auto-reflexão, tal como foi referido anteriormente. Para este autor, as pessoas procrastinadoras tendem a ter dificuldade em focar a sua atenção no comportamento de estudo, apresentam dificuldades em concentrar-se e subestimam o tempo necessário para concluir as tarefas relacionadas com a vida escolar, sendo optimisticamente irrealistas acerca da sua eficácia em relação ao estudo (DeWitte & Lens, 2000; Pylchyl, Morin & Salmon, 2000).

Apesar desta teorização da procrastinação parecer ser bastante explicativa, outros investigadores e outras investigadoras têm efectuado novas tentativas para

identificar causas da procrastinação no estudo. A capacidade para resistir a tentações sociais é uma outra dimensão da auto-regulação da aprendizagem que tem sido analisada. Seria lógico considerar que estudantes que procrastinam têm uma capacidade reduzida para resistir às “tentações” sociais em relação a estudantes que não procrastinam (Dewitte & Schouwenburg, 2002; Schouwenburg & Groenewoud, 2001). No entanto, a literatura parece demonstrar que pessoas procrastinadoras parecem não possuir mais défices motivacionais ou problemas em resistir a tentações sociais do que as restantes pessoas uma vez que todos os/as alunos/as cedem às distrações sociais quando um exame está mais longe no tempo (Steel, Brothen & Wambach, 2001).

Uma explicação alternativa para as diferenças entre alunos e alunas que auto-regulam a sua aprendizagem e aqueles e aquelas que não o fazem pode ser encontrada na sua capacidade para planear a realização das tarefas. A auto-regulação efectiva do desempenho exige que a pessoa encontre um equilíbrio entre trabalhar o mais rapidamente possível e manter o nível de eficácia (Baumeister, 1997; Vohs & Heatherton, 2000). Aparentemente, procrastinadores/as (quando comparados/as com não-procrastinadores/as) tendem a passar menos tempo a preparar tarefas em que poderiam ser bem-sucedidos/as (Lay, 1990), subestimam o tempo total necessário para efectuar uma tarefa (McCown, Johnson & Rupert, 1987) e dispendem menos tempo a procurar a informação que necessitam para a concluir (Ferrari & Dovidio, 2000). De facto, pessoas que procrastinam reportaram em estudo não experimental terem dificuldade em equilibrar a elevada a velocidade de performance e a precisão (Ferrari, 1993). Trabalhar num projecto ou numa tarefa com um limite de tempo definido faz com que as pessoas procrastinadoras se sintam ansiosas, deprimidas e aborrecidas pelo que evitam começar ou terminá-lo (Lay, 1987; Ferrari & Beck, 1998). É possível que, quando colocadas numa situação de stress (como uma situação onde existe limite temporal para o desempenho) pessoas procrastinadoras, quando comparadas com não procrastinadoras, tendam a completar menos fases da tarefa para prevenir as emoções negativas supracitadas. Conforme já foi referido anteriormente, embora os e as procrastinadores/as tendam a referir que “trabalham melhor sob pressão” o seu desempenho pode ser prejudicado e a tarefa é concluída com menor precisão (Baumeister, 1997).

Apesar da procrastinação ser um fenómeno disseminado e facilmente reconhecido tem sido bastante negligenciado enquanto tópico da área motivacional. Uma possível explicação para isto é o facto das teorias motivacionais se dedicarem a analisar diferentes aspectos da acção das pessoas, privilegiando diferentes variáveis e

processos na explicação do comportamento motivado. Os pensamentos e determinantes da acção estudados por estas abordagens incluem as atribuições, as avaliações de si próprios, os estados emocionais (Rosário, 2005; Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda & Rúbio, 2004) que descrevem como a motivação aumenta o desempenho, promove a satisfação e comportamentos de procura activa de resultados positivos. A procrastinação pode ser a ilustração de como as pessoas não estão suficientemente motivadas para o fazer e como podem evitar as consequências desses comportamentos (Van Eerde, 2000), o que, *per sí*, pode não constituir motivo de interesse para investigadores e investigadoras desta área.

Questões em torno da procrastinação no estudo

O estudo de uma nova variável implica necessariamente cartografar o perfil típico das pessoas que a exibem. A procrastinação não é excepção. Vários estudos têm tentado identificar a prevalência do fenómeno em vários grupos populacionais uma vez que variáveis como a idade, a etnia e a educação podem ter impacto diferenciado na procrastinação devido a diferentes valores e experiências (Van Eerde, 2003).

Conforme já foi mencionado anteriormente, a investigação demonstra que este é um fenómeno transversal a vários países industrializados (Diaz-Morales, Ferrari, Diaz & Argumedo, 2006; Ferrari, O'Callaghan & Newbegin, 2005; Milgram, 1991). No entanto, com a excepção de alguns estudos, a investigação acerca da procrastinação tem sido feita em contextos industrializados, que enfatizam a negatividade de tal comportamento (Van Eerde, 2003), o que constitui uma séria limitação a esta conclusão.

No que diz respeito à relação entre idade e procrastinação não parecem existir dados consistentes. As investigações tendem a ser efectuadas com estudantes universitários/as ou do Ensino Secundário, não existindo estudos empíricos frequentes com outras faixas etárias; excepções a esta regra são estudos efectuados em populações adolescentes (e.g.: Ferrari & Olivetti, 1993; 1994) e em populações infantis. No entanto, o estudo da procrastinação com crianças em idade escolar tem sido prejudicado, por exemplo, pela inexistência de medidas efectivas para esta população (Scher & Osterman, 2002), argumentação que pode ser facilmente generalizada para outras idades. Apesar da falta de dados, Milgram e Mowrer (1993) apresentam argumentos que indicam que a procrastinação pode diminuir ou aumentar com a idade. Por um lado, defendem que a procrastinação pode ser menos comum em estudantes do Ensino Secundário do que em estudantes universitários/as porque

os/as primeiros/as são monitorizados de forma mais próxima através da marcação e correcção do trabalho de casa, através da avaliação regular que a participação oral permite, e através da marcação frequente de testes. Por outro lado, a procrastinação de estudantes do Ensino Secundário pode ser tão elevada, senão mesmo mais elevada do que a de estudantes universitários/as uma vez que características orgânicas da média adolescência tendem a apoiar esta suposição. Estudantes do Ensino Secundário estão menos desenvolvidos/as, cognitivamente e emocionalmente. Uma vez que muitos dos alunos e das alunas do Ensino Secundário entram na universidade, que os temas aí abordados são mais difíceis e exigentes, que a calendarização dos exames é menos favorável à negociação por parte de estudantes e que as notas são mais definitivas, podem surgir motivações inerentes ao contexto e à tarefa para procrastinar. Concluem que parecem existir características que promovem e que restringem a procrastinação em ambos os grupos etários, pelo que se deve suspender a generalização de resultados a alunos e alunas do Ensino Secundário até se obterem dados específicos a estas populações. Ferrari, O'Callaghan e Newbegin (2005) defendem que a procrastinação parece tender a decrescer com a idade. Van Eerde (2003), em revisão meta-analítica da literatura, defende que a idade está negativamente correlacionada com a procrastinação e que parece existir uma maior probabilidade para encontrar procrastinadores em grupos etários mais jovens. Note-se, no entanto, que as idades mais precoces investigadas nesta revisão se situam na universidade. Ferrari, Johnson e McCown (1995) propõem que as diferentes taxas de procrastinação variam com a idade apenas porque reflectem diferentes formas de procrastinação. Contrariamente a esta perspectiva, McCown e Roberts (1994) defendem que a incidência da procrastinação tende a aumentar significativamente durante os quatro anos dos estudos de graduação e tende a atingir o seu expoente máximo por volta dos vinte anos, teoria esta que parece ser secundada por dados empíricos. De facto, a procrastinação estende-se a alunos/as pós-graduados/as, que tendem a reportar níveis mais elevados de procrastinação do que alunos/as graduados/as ou apenas com frequência de Ensino Superior (Walker, 2004; Onwuegbuzie, 2000; Onwuegbuzie & Collins, 2001). É ainda possível identificar comportamentos procrastinatórios em professores e professoras universitárias que, por exemplo, podem nunca chegar a concluir as suas teses de doutoramento ou a conseguir desejadas promoções devido à escassa produção escrita para publicação (Boice, 1993, 1995).

Conforme se pode facilmente constatar, a incidência da procrastinação em função da idade não é um dado consensual existindo por isso, a necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca deste fenómeno através de novas investigações.

A literatura demonstra que, quer a etnia (Ellis & Knaus, 1977; Ferrari, Keane, Wolfe & Beck, 1998; Van Eerde, 2003), quer a competência cognitiva não parecem ser um factor discriminativo na procrastinação (Ellis & Knaus, 1977; Ferrari, Keane, Wolfe & Beck, 1998; Prohaska, Morrill, Atilas & Perez, 2000).

Em síntese, a investigação empírica parece confirmar que estudantes que reportam procrastinação em contextos académicos tendem a ser jovens, estar em idade adequada para frequentar a escolaridade e não se identificam com qualquer categoria racial ou perfil cognitivo (Prohaska, Morrill, Atilas & Perez, 2000).

Para além do estudo das características associadas à procrastinação, uma outra linha de investigação no âmbito da procrastinação tem surgido. Centra-se na identificação do tipo de tarefas académicas e não académicas em que as pessoas procrastinam mais frequentemente.

Rothblum, Solomon e Murakami (1986) identificaram *a priori* um conjunto de tarefas relacionadas com a vida académica e as rotinas diárias e solicitaram a estudantes universitários/as para identificar quais as que costumavam habitualmente procrastinar. Foi possível concluir que os/as estudantes procrastinam tanto em tarefas académicas (estudar, realizar trabalhos, inscrever-se em exames, requisitar livros na biblioteca) como não académicas (realizar tarefas domésticas, fazer exercício físico, fazer ou responder a telefonas da família e amigos). As tarefas académicas mais frequentemente procrastinadas prendem-se com a elaboração de trabalhos escritos (46%), efectuar leituras obrigatórias (30%), estudar para exames (28%) ou tratar de tarefas académicas (23%) e administrativas (11%) (Rothblum, Solomon & Murakami; 1986; Solomon & Rothblum, 1984).

Ferrari e Scher (2000), utilizando metodologia semelhante, mas visando aprofundar o estudo anterior, solicitaram a alunos/as para listarem as tarefas académicas e não académicas em que procrastinam quer no início, quer no final do semestre. Posteriormente, examinaram as listas preenchidas nos dois momentos. Em consonância com as conclusões de Rothblum, Solomon e Murakami (1986), demonstraram que os/as estudantes procrastinam tanto em tarefas académicas como não académicas. Este estudo permitiu ainda perceber que a maioria dos/as alunos/as tinha referido que não procrastinaria nesse tipo de tarefas. Nos relatos efectuados no início do semestre, alunas e alunos referiram que completavam tarefas académicas e não académicas que implicavam mestria. Com a evolução do semestre, o desenvolvimento de mestria não pareceu ser uma variável discriminativa nas tarefas concluídas. Ferrari e Scher (2000) argumentam que talvez a pressão do fim de semestre não permitisse efectuar tal distinção; note-se ainda que os/as estudantes

identificaram as tarefas não concluídas como implicando maior esforço ou sendo causadoras de ansiedade pelo que o sentido de mestria poderia interferir no processo, sendo entendido como um incentivo para a conclusão da tarefa. O prazer parece ter contribuído como factor distintivo da realização ou não das tarefas no início do semestre, mas não no final no que diz respeito às tarefas não académicas.

Outras investigações demonstram que alunas e alunos tendem a reportar procrastinação em tarefas aversivas, difíceis e desagradáveis, que implicam uma dose elevada de esforço e são geradoras de ansiedade (Blunt & Pylchyl, 2000; Ferrari & Scher, 2002) e a preferir envolverem-se em actividades satisfatórias (Ferrari, Harriott, Evans, Lecik-Michna & Wenger, 1997). A percepção de que uma tarefa é agradável de realizar parece ser um factor que contribui para a diminuição da procrastinação.

Os resultados apresentados pela literatura podem ser alvo de críticas uma vez que estas investigações foram maioritariamente conduzidas através de questionários de auto-relato. Scher e Ferrari (2000) parecem demonstrar, contudo, que os e as estudantes são bastante precisos/as quando lhes é pedido para se lembrarem e listarem as tarefas de forma diária. Assim, pode-se afirmar que estas investigações fornecem importantes pistas para a intervenção, indicando que as tarefas escolares deverão ser repensadas para que alunos/as as percebam como implicando rigor académico mas sendo tanto quanto possível divertidas de realizar e não geradoras de ansiedade. Preferencialmente no início do semestre, as tarefas desenhadas deverão ainda ser percebidas por alunos/as como sendo potenciadoras da mestria, particularmente de uma forma não ameaçadora.

Solomon e Rothblum (1984) procuraram também identificar razões para a procrastinação em estudantes universitários/as. Descobriram que as razões mais frequentemente apontadas por estes/as estudantes eram dificuldades na gestão do tempo, aversão à tarefa e medo do fracasso em ordem descendente de frequência. A análise factorial das razões para procrastinar revelou dois factores: o medo do fracasso seria responsável por 49,4% da variância explicada e a aversão à tarefa e falta de energia por 18,0%. Estudos mais recentes de Shouwenburg (1992) com estudantes na Holanda replicaram estes dados.

De forma semelhante, outras investigações concluíram que alunos/as tendem também a evitar tarefas que são informativas acerca das suas verdadeiras capacidades (Ferrari, 1991) e preferem trabalhar em tarefas simples e pouco desafiantes: procrastinadores/as e não-procrastinadores/as tiveram a oportunidade para obter informação acerca da sua competência cognitiva, seleccionando itens de várias tarefas. Os itens variavam em função da capacidade informativa acerca das características pessoais. A análise das opções de escolha dos itens demonstrou que

procrastinadores/as tinham maior probabilidade de evitarem itens que pudessem fornecer informações negativas acerca do *self* (Ferrari, 1991a, 1991b). Esta conclusão foi ainda suportada por outras investigações (Ferrari, Johnson & MacCown, 1995; Scher & Ferrari, 2000). Uma possível explicação avançada para estas descobertas é a de que procrastinação (académica e não académica) serve para proteger a auto-estima. Procrastinar seria assim uma forma a manter a auto-estima e adoptar razões que a colocam em causa seria ilógico (Beck, Koons & Milgrim, 2000; Milgram & Mowrer, 1993).

A procrastinação enquanto uma estratégia protectora da auto-estima é suportada pelo conceito de auto-sabotagem, em que as pessoas elaboram desculpas para o potencial fracasso, evitando ameaçar a auto-estima (Arkin & Baugardner, 1985; Ferrari & Tice, 2000; Meyer, 2000). Ferrari (1991) e Wesley (1994) descobriram que, procrastinadores/as, quando comparados com não-procrastinadores/as, auto-sabotam o seu desempenho na tarefa mais frequentemente. Esta explicação é ainda consistente com diversas formulações acerca da relação entre a relação entre cognições e afectos (e.g.: Burka & Yuen, 1983; Meyer, 2000), que defendem que alunos/as têm maior probabilidade de encontrarem razões para procrastinar que lhes permitam manter a auto-estima do que razões que a ameçam. Mais ainda, quando escolhem razões que ameçam a auto-estima, têm maior probabilidade de sentirem mal-estar emocional do que quando escolhem razões que não ameçam a auto-estima (Ferrari & Tice, 2000).

Contrariamente a esta popular tendência da comunidade científica, Lay e Schouwenburg (1993) reportaram que a procrastinação académica em estudantes universitários/as não era motivada pelo medo do fracasso ou evitamento da tarefa e não estava correlacionada com competências de gestão do tempo. Torna-se assim necessário aprofundar a investigação para esclarecer os motivos da procrastinação.

Para além das investigações que visaram identificar o tipo de tarefa em que as pessoas procrastinam, outras visaram ajudar a esclarecer qual o tipo de contexto que mais favorece a procrastinação. Ferrari, Keane, Wolfe, e Beck (1998) comparam alunos/as de universidades selectivas e não selectivas em relação à procrastinação. Verificaram que alunos/as de universidades selectivas referiram mais frequentemente serem pessoas que procrastinam do que estudantes de universidades não selectivas. No entanto, não foram encontradas diferenças significativas entre contextos na percepção das consequências da procrastinação, ou seja, alunos e alunas de ambos os contextos acreditam que a procrastinação dá origem a problemas de desempenho, o que é consistente com Ferrari, Johnson e MacCown (1995). A razão para a

existência de diferenças na procrastinação pode estar relacionada com a prevalência subjectiva do fenómeno (Ferrari, Johnson & MacCown, 1995; Wesley, 1994). Universidades menos selectivas tendem a ser frequentadas por maior número de alunos e alunas com baixos desempenhos (Ferrari, Parker & Ware, 1992), o que torna pouco provável que umas e outros sejam mais pontuais do que alunos/as de universidades selectivas. A avaliação dos e das estudantes universitários/as não selectivos/as demonstrou que a maioria obtinha notas abaixo da média. Uma possível argumentação para este facto consiste no facto de alunos/as de que frequentam universidades mais selectivas poderem ter uma ética de trabalho mais rigorosa e, conseqüentemente, conseguirem obter desempenhos mais elevados (Ferrari, Keane, Wolfe, Beck; 1998).

De acordo com a teoria que postula que a procrastinação é uma forma de protecção da auto-estima, uma explicação possível para alunos/as universitários/as mais exigentes reportarem comportamentos procrastinatórios mais frequentes é o facto de a pressão para ser bem-sucedido/a ser mais elevada em escolas mais selectivas. Conseqüentemente, pode existir maior necessidade de alunos em escolas selectivas para procurarem atribuições externas que afastam as causas do potencial fracasso do *self* (Ferrari, Keane, Wolfe & Beck, 1998).

Por outro lado, a diferença na frequência da procrastinação entre as duas escolas foi associada a uma diferença no padrão de razões dadas para os atrasos na realização das tarefas. A aversão às tarefas pareceu motivar a procrastinação em universidades selectivas enquanto que o medo do fracasso e a desaprovação dos pares (entendida como a pressão social para a conformidade) motivaram a procrastinação em universidades menos selectivas (Ferrari, Keane, Wolfe & Beck; 1998). Estes padrões de motivos para a procrastinação podem explicar porque é que a procrastinação académica nem sempre está relacionada com o fracasso ou motivos aversivos (Lay & Shouwenburg, 1993). Talvez, neste estudo, alunas e alunos de universidades mais selectivas tenham conseguido encontrar formas de confrontar as exigências do trabalho académico e percebido que era exigente e difícil (aversão à tarefa); possivelmente, alunos/as de universidades menos selectivas se tivessem sentido mais relutantes ao arriscarem-se a ter um bom desempenho com receio da desaprovação social, assim como podem ter considerado que o nível de esforço mantido até ao momento é suficiente para obter os seus objectivos, pelo que não esperam efectuar um esforço adicional para se graduar (Ferrari, Keane, Wolfe & Beck, 1998; Schouwenburg, 1995; Solomon & Rothblum, 1984).

Tentando integrar as diferentes evidências empíricas surgiram modelos teóricos que desenvolveram um racional para conceptualizar a procrastinação como um comportamento dinâmico, que se altera ao longo do tempo em função da interação entre tarefas e contextos (Moon & Illingworth, 2005). Harris e Sutton (1983) consideram que a percepção das tarefas pode desencadear o comportamento procrastinatório. Consideram que existem três categorias de variáveis situacionais que são preditoras da procrastinação de determinada tarefa: (1) as características dessa mesma tarefa; (2) a relação entre a tarefa a realizar e as restantes tarefas e (3) os sistemas organizacionais. As características da tarefa incluem a dificuldade, a atractividade, a ambiguidade e a pressão exercida pelo prazo. A relação entre a tarefa a realizar e as restantes tarefas inclui a interdependência, a carga e a importância relativa. Os sistemas organizacionais incluem os sistemas normativos de recompensas e de informação. O impacto destes três tipos de características é moderado, uma vez que apenas determinadas pessoas têm a possibilidade de procrastinar. Muitos empregos não permitem a priorização das tarefas uma vez que implicam uma postura reactiva (e.g., atender telefones). Outros empregos permitem maior margem de manobra (e.g., profissões consultivas e criativas) uma vez que o resultado final está sujeito a muitas contingências e os atrasos podem facilmente ser explicados e defendidos. Este modelo nunca foi testado empiricamente (Van Eerde, 2000) mas pode ser facilmente adaptado ao contexto e tarefas escolares que permitem uma margem relativa de procrastinação.

Claramente, a literatura ainda não conseguiu mapear as causas concretas da procrastinação. No entanto, parece claro que é a natureza interactiva de um conjunto alargado de factores que contribui para a sua emergência e para a criação de um padrão pessoal e dinâmico de procrastinação (Walker, 2004)

Finalmente, uma outra linha de investigação acerca da procrastinação no estudo prende-se com a análise das possíveis consequências deste comportamento.

As consequências mais comuns da procrastinação são o subdesempenho em relação às capacidades pessoais e a redução do desempenho individual e organizacional (Dewitte & Schouwenburg, 2002). Obviamente, a procrastinação provoca também atrasos no estudo (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986; Tice & Baumeister, 1997), o adiamento do estudo diário, o atraso na escrita de trabalhos, o não cumprimento de prazos para a sua entrega e o adiar de tarefas administrativas relacionadas com a vida académica (Ferrari & Scher, 2000; Rothblum, Solomon & Murakami, 1986). Em geral, pode afirmar-se que a procrastinação provoca atrasos na

conclusão de trabalhos que implicam ritmos pessoais ou impede por completo a sua conclusão.

Uma consequência lógica para a procrastinação é o seu impacto no rendimento escolar. Vários estudos parecem comprovar que a procrastinação provoca uma descida do rendimento escolar, reflectindo-se em notas e médias mais baixas (Beck, Koon & Milgram, 2000; Boice, 1993; Scher & Osterman, 2002; Senécal, Koestner & Vallerand, 1995; Tice & Baumeister, 1997). Por outro lado, noutros estudos a procrastinação não foi correlacionada com as notas e rendimento (Howeel, Watson, Powell & Buro, 2006) e não foram encontradas diferenças significativas nas notas de procrastinadores/as e não-procrastinadores/as (Pylchyl, Morin & Salmon, 2000). A distinção entre os estudos que encontraram correlações significativas entre a procrastinação no estudo e o rendimento pode prender-se com o tipo de medidas utilizadas. No entanto, Owens e Newbegin (2000) podem ter encontrado uma solução intermédia para este problema. Concluíram que notas baixas a Matemática e a Inglês têm um forte efeito na procrastinação académica para rapazes e raparigas e que notas a Matemática têm um efeito significativo na auto-estima de ambos os sexos. Na disciplina de Inglês, a procrastinação académica conduziu a baixa auto-estima generalizada em relação à escola para os rapazes. Para as raparigas, a baixa auto-estima generalizada em relação à escola conduziu à procrastinação no Inglês mas não teve qualquer efeito na procrastinação em relação à Matemática. Parece claro que, tanto para rapazes como para raparigas, a experiência de obter resultados baixos contribui para a procrastinação na entrega de tarefas. Este estudo parece replicar parcialmente as conclusões de Wesley (1994) que reportou que a procrastinação seria mais provável entre estudantes que tinham baixas médias escolares e que tinham baixos desempenhos nos testes de aptidão.

Outras consequências reportadas da procrastinação no estudo são a desistência da frequência dos cursos, atrasos nos trabalhos escolares em curso (Scher & Osterman, 2002), conflitos com pais e mães e com amigos/as do mesmo sexo (Ferrari, Harriott & Zimmerman, 1999). A associação entre a psicopatologia (ansiedade, fobias e depressão) e a procrastinação não é conclusiva (Ferrari, Johnson & McCown, 1995).

Finalmente, uma das consequências mais óbvias da procrastinação no estudo é a apresentação de desculpas fraudulentas para o comportamento. Estudantes tendem a procrastinar nas tarefas académicas e a apresentar desculpas fraudulentas (Ferrari, Keane, Wolfe & Beck, 1998) porque os/as professores/as as aceitam sem qualquer tipo de comprovativo. Este tipo de desculpas é usado apesar de os e as estudantes reportarem culpabilidade e remorsos com as suas acções (Ferrari & Beck, 1998). A marcação de prazos e a obrigação do seu cumprimento deve ser um critério usado

pelo pessoal docente e não-docente, caso se queira permitir o desenvolvimento de competências para a vida activa (Ferrari & Scher, 2002).

Chu e Choi (2005) salientam que a procrastinação não implica necessariamente consequências negativas. Distinguem entre procrastinação passiva e activa; consideram que a procrastinação passiva se refere ao tipo tradicional de procrastinação, em que as pessoas procrastinam apesar de não o pretenderem fazer. A procrastinação activa refere-se a pessoas que são capazes de agir e manter as suas decisões de forma atempada; no entanto, suspendem as suas acções deliberadamente e centram-se noutras tarefas importantes que estão a decorrer. Afectivamente, quando um prazo se aproxima, procrastinadores/as passivos sentem-se pressionados/as e pessimistas em relação ao resultado. Os pensamentos de dúvida em relação às próprias capacidades e inadequação aumentam a possibilidade de fracasso e induzem sentimentos de culpa e depressão (Steel, Brothen & Wambach, 2001). Procrastinadores/as activos/as, por outro lado, sentem-se confortáveis a trabalhar sob pressão e quando confrontados/as com tarefas urgentes sentem-se motivados/as. Respostas cognitivas interagem também com respostas afectivas para dar origem a padrões comportamentais diferenciados: procrastinadores/as activos/as tendem a ser persistentes e capazes de concluir as tarefas no último momento. Procrastinadores/as passivos/as, por outro lado, são mais passíveis de desistir e falhar a conclusão das tarefas. Esta proposta é congruente com a tipologia de Lay (1987) e pode fazer reflectir acerca da importância de distinguir entre tipos de procrastinação para fomentar a intervenção eficaz e a prevenção deste comportamento.

Síntese

A procrastinação é um comportamento intemporal e, em diferentes momentos históricos, prevaleceram opiniões distintas sobre a sua natureza e conceptualização. A primeira tarefa levada a cabo neste capítulo prendeu-se assim com a tentativa de definir o construto e as indicar as principais distinções que permitem compreendê-lo.

Considerando que o interesse substancial por este tema ocorreu há apenas cerca de vinte e cinco anos, não deixa de ser surpreendente que a procrastinação seja já considerada um fenómeno generalizado nas sociedades ocidentais e que a literatura acerca do tema tenha proliferado. Deste modo, têm surgido teorias explicativas para o fenómeno. As correntes psicanalíticas enfatizam, com frequência, o papel do evitamento na procrastinação. As teorias psicodinâmicas chamam a atenção para a importância das experiências precoces e das práticas educativas parentais. As

comportamentais tendem a centrar-se no papel do reforço positivo e negativo, bem como da punição no processo de instalação e manutenção do comportamento procrastinatório. As teorias cognitivo-comportamentais enfatizam o papel das crenças irracionais e a intolerância à frustração como determinantes da procrastinação (Harrington, 2005). Finalmente, as teorias motivacionais salientam o papel das estratégias de *coping* na procrastinação e da auto-regulação da aprendizagem enquanto possível variável protectora do comportamento procrastinatório. Neste capítulo foram ainda apresentadas possíveis limitações a cada uma delas.

De uma maneira geral, a literatura parece indicar que a procrastinação dá origem à redução do desempenho individual (Dewitte & Schouwenburg, 2002; Ferrari, 2001) bem como a prejuízos pessoais e financeiros (McCown & Johnson, 1989). A procrastinação académica parece estar associada a notas mais baixas nos testes (Beck, Koons & Milgrim, 2000; Solomon & Rothblum, 1988) desistência da frequência dos cursos, atrasos no processo de estudo e nos trabalhos em curso (Scher & Osterman, 2002) e ao incumprimento de prazos (Ferrari & Scher, 2002) embora estes não sejam dados consensuais.

No entanto, a profusão de investigações e de tentativas explicativas não tem contribuído significativamente para a clarificação do conceito e para a criação de modelos explicativos integrativos pelo que se torna necessário continuar a consolidar conhecimentos e expandir a literatura acerca do tema.

II CAPITULO
O GÉNERO

Introdução

Na Psicologia, o sexo tem sido analisado como uma variável empírica de grande importância mas sem que haja uma consciência inequívoca do seu impacto e significado social (Stewart & McDermott, 2004). O género (ou as características socialmente construídas a partir da componente biológica, que distinguem as mulheres e os homens) nem sempre foi devidamente equacionado nas análises efectuadas, apesar de se considerar actualmente como um dos principais elementos organizadores das relações sociais (Vieira & Ruy, 2006); sabe-se que o género influencia a forma como mulheres e homens se percebem em áreas tão distintas como as competências, as tarefas mais adequadas a cada pessoa, os interesses que supostamente são condizentes com a sua pertença biológica e a forma como se avaliam as restantes pessoas. O carácter multidimensional deste constructo permite que, sob a mesma designação, se reúnam dimensões variadas como a identidade individual, os traços de personalidade, os papéis desempenhados ao longo do ciclo de vida e mesmo os comportamentos típicos, tradicionalmente associados à masculinidade e à feminilidade (Vieira & Ruy, 2006).

Sabe-se que a tendência para fazer juízos estereotipados sobre as pessoas com base no seu sexo é recorrente mas que a consistência com que cada pessoa apresenta comportamentos típicos de género, em domínios tão distintos como as características de personalidade ou as preferências vocacionais é modesta (Maccoby, 1988).

Este capítulo inicia-se pela distinção entre sexo e género e pela definição destes conceitos. Posteriormente procura-se apresentar de forma sintética a forma como a Psicologia concebe e investiga a investigação acerca das questões de género, fazendo uma breve síntese histórica dos modelos existentes. Finalmente, tentar-se-á explicitar o papel da socialização, sobretudo da família e escola e, uma vez que não existem estudos que correlacionem a procrastinação e o género, apresentar investigações que associam a procrastinação e o sexo uma vez que podem, mesmo assim apresentar dados que permitem interpretações à luz do género.

Definição e aproximação aos modelos

Psicólogas feministas como Unger (1979), Hare-Mustin e Marecek (1988) distinguem os conceitos de sexo e de género. De uma maneira geral, afirma-se que o termo sexo se refere a características biológicas, como factores genéticos, anatomia e funcionamento reprodutivo. Género é uma construção social e o princípio organizador de toda a sociedade (Freud, 1994); quando se fala em género as pessoas referem-se a características socialmente construídas, que distinguem as mulheres e os homens, variáveis no tempo e no espaço. O género pode ser associado a uma série de comportamentos, atitudes, valores e crenças que uma determinada sociedade considera apropriado e espera de mulheres e homens em função das suas características biológicas (Deaux, 1985).

No entanto, esta distinção nem sempre existiu. Ao longo dos séculos, muitos dos discursos vigentes, quer no âmbito da Teologia, da Filosofia, da Medicina, da Lei, da Pedagogia assinalaram e contribuíram para a manutenção das dicotomias público / privado, trabalho remunerado / tarefas domésticas, racionalidade / emocionalidade, cultura / natureza (entre outras), sendo o primeiro termo do binómio característico do sexo masculino e detentor de um maior poder (McDowell & Pringle, 1996). Estes discursos traçaram os princípios orientadores da educação do homem e da mulher, partindo da consideração do lugar que deveriam ocupar na sociedade e das obrigações a ele inerentes. A Psicologia foi uma das disciplinas que, numa fase inicial, tentou conferir credibilidade a estes discursos (Amâncio, 2001) através de estudos científicos de carácter frequentemente biológico, fisiológico e anatómico (sobretudo cerebral). A mulher tende a ser apresentada como uma figura inferior do ponto de vista intelectual e motor na esmagadora maioria das áreas. O ingresso de mulheres no mundo académico e a obtenção de bons resultados permitiu começar a questionar e contrariar estas concepções da investigação e do senso comum (Saavedra & Nogueira, 2006).

Por volta dos anos 20 do século XX, a inconsistência dos resultados encontrados sobre as diferenças entre os sexos fez com que este domínio da Psicologia fosse menos considerado. Algumas pessoas mantiveram, no entanto, esta linha de investigação e visaram identificar e medir atributos psicológicos de homens e mulheres com o intuito de revelar incongruências entre o sexo biológico e o sexo psicológico, identificar a homossexualidade ou predizer problemas no ajustamento conjugal. Esta linha de investigação preconizou uma série de estudos que visavam determinar as características típicas de homens e mulheres. O foco altera-se, assim,

das diferenças intelectuais para as diferenças de personalidade entre os sexos (Morawski, 1987). Um dos estudos mais conhecidos neste domínio é o de Parsons e Bales (1955), que identificou a existência de dois papéis fundamentais no seio da família: o expressivo (responsável pela coesão familiar e gestão das relações afectivas e que implica características como a sensibilidade para as outras pessoas e a capacidade para responder emocionalmente) e o instrumental (que assegura os contactos com o exterior e que implica características como a independência, assertividade e capacidade de decisão). Tradicionalmente, cada um dos cônjuges assumiria um dos papéis, cabendo o primeiro às mulheres e o segundo aos homens. Esta linha de investigação manteve-se até meados da década de 70 do século XX, considerando as diferenças entre os sexos como estáveis, universais e imutáveis (Nogueira, 1999, 2001; Saavedra, 2005), com prejuízo para as mulheres que viram os papéis sexuais normativos reforçados e legitimadas as práticas opressivas (Wilkinson, 1997).

Só a partir dos anos 70 do século XX estas concepções foram seriamente questionadas como resultado das mudanças sócio-culturais vigentes, da emergência da segunda vaga do movimento feminista (Amâncio, 2001) bem como dos estudos acerca das mulheres (Saavedra & Nogueira, 2006). Para além da introdução do conceito de género, os estudos sobre as mulheres introduziram ainda as questões feministas na agenda da investigação e desafiaram o conhecimento produzido, contestando-o. Começaram por denunciar as lacunas e mesmo as falsificações e generalizações abusivas de um saber que identifica a masculinidade com o universal e exclui e subordina as mulheres, seja como objecto seja como sujeito (Collin, 1991). A discussão vigente nesta época e nos vinte anos subsequentes visa analisar em que medida as mulheres são iguais aos homens e as razões que suportam esses posicionamentos. Nesses anos os pressupostos teóricos e as investigações vão dividir-se entre argumentações que visam justificar a igualdade entre o género masculino e feminino, criticando a forma como a investigação foi conduzida até ao momento, argumentações que visam justificar as diferenças entre cada género e argumentações que valorizam as diferenças entre o género masculino e feminino e a destruição da associação entre o sexo e género (Maccoby & Jacklin, 1974; Hare-Mustin & Marecek, 1990).

Na sequência da primeira linha de investigação, investigadoras consideram que as diferenças entre os sexos resultam de investigações conduzidas de forma deficiente ou análises estatísticas pouco cuidadosas (Carlson & Carlson, 1960; Hare Mustin & Marecek, 1990; Riger, 1992). Outras investigações defendem a ideia de que mesmo quando se encontram diferenças entre os sexos, elas explicam menos de 5%

da variância, o que indica que os homens e as mulheres são mais semelhantes do que diferentes (Maccoby & Jacklin, 1974).

A par desta tendência para minimizar as diferenças entre os sexos, outras autoras reforçam a existência de diferenças. Dentro desta linha de investigação podemos também encontrar subdivisões, na medida em que algumas investigadoras que assumem as diferenças, embora não as considerem desejáveis (Eagly, 1987) e investigadoras que assumem a superioridade feminina (Chodorow, 1978; Gilligan, 1982). Eagly (1987) considera que o estatuto de inferioridade do sexo feminino encontrado pela investigação não é intrínseco à mulher mas fruto da socialização. As diferenças encontradas entre mulheres e homens resultam dos papéis sociais que regulam o comportamento das pessoas na vida adulta e que são aprendidos pelas crianças através de processos de socialização. Devido à participação diferencial dos homens e das mulheres na reprodução e das crenças acerca das capacidades inerentes à respectiva natureza de umas e de outros, a divisão de papéis foi, muitas vezes encarada como inquestionável: os homens representaram-se e continuar a representar-se como grupo dominante e como o modo de ser dominante (Amâncio, 1997). As mulheres representaram-se, representam-se e, talvez por isso, continuam a ser representadas em termos de grupo dominado com uma esfera de acção restrita ao universo da família (Amâncio, 1994). Uma vez que mulheres e homens não estão proporcionalmente representados em papéis sociais específicos, acabam por adquirir diferentes competências que, por sua vez, afectam o seu comportamento social. Esta participação diferencial condiciona necessariamente o processo de socialização de raparigas e de rapazes bem como desenvolvimento da sua personalidade e o seu perfil de aptidões e competências (Vieira & Ruy, 2006). Apenas uma mudança na divisão social do trabalho poderia conduzir a uma mudança substancial no conteúdo dos papéis de género (Whitley, 1983). A ênfase na socialização é positiva na medida em que chama a atenção para o condicionamento cultural e para estereótipos sociais, embora possa ser alvo de críticas e de limitações (Amâncio, 1994; Hare-Mustin & Marecek, 1990).

É neste contexto que Bandura apresenta a sua teoria da aprendizagem social (Bandura & Walters, 1963). Este autor defende que muitas das características humanas, entre as quais se pode incluir a identidade sexual (Bandura ainda não utiliza o conceito de género, embora actualmente possamos facilmente perceber que se refere à identidade de género), são fruto do processo de socialização e não de diferenças biológicas:

“(...) apesar das características biológicas constituírem a base da diferenciação sexual, muitos dos papéis sociais a elas associadas não são determinados por

diferenças biológicas (...). O desenvolvimento dos papéis sexuais é, assim, sobretudo, um fenómeno psicossocial (Bandura, 1986, p. 2).

Raparigas e rapazes são socializados de forma diferencial através de pistas subtis que incluem, por exemplo, a decoração dos seus quartos, os brinquedos que são oferecidos e até da forma como as pessoas que os/as rodeiam se comportam e falam com umas e outros (Ding & Littleton, 2005).

Em traços gerais, Bandura acentua a importância de características cognitivas e simbólicas da aprendizagem humana e a sua contribuição mais duradoura é, provavelmente, a de aprendizagem observacional e do reforço; segundo esta tese, uma quantidade significativa da aprendizagem humana efectua-se através da observação e imitação do comportamento de outra pessoa, o que implica a mobilização de processos cognitivos de codificação da experiência. Ao observarem como as outras pessoas se comportam, as crianças tendem a imitar esse comportamento, recebendo reforço das figuras de referência (frequentemente pais, mães e outras figuras educativas, como professores e professoras) por acções consideradas apropriadas ao seu sexo (Bandura, 1986). Bandura e Walters (1963) analisaram a forma como as crianças em várias culturas desenvolvem os papéis de género. Segundo a sua teoria, o desenvolvimento da identidade de género efectua-se através de três grandes processos. O primeiro é a modelagem uma vez que um número significativo de informação relacionada com a identidade de género se efectua através da observação de modelos existentes no meio em que cada pessoa se movimenta e inclui pais e mães, pares, outras pessoas significativas em contextos diversos. Adicionalmente, os Media fornecem informação abundante acerca de papéis e conduta estereotipados em função do género. O segundo processo é a própria experiência e a reflexão despoletada pela acção e seus resultados. De facto, comportamentos que não se adequem às normas vigentes tendem a ser severamente punidos na maioria das sociedades pelo que a avaliação das reacções das outras pessoas é uma importante fonte de informação na construção da identidade de género. O terceiro processo é o aconselhamento directo, que se apresenta como uma forma conveniente para informar as pessoas acerca das diferentes formas de conduta e da sua ligação ao género. O impacto relativo de cada forma de influência varia em função do estado de desenvolvimento das pessoas e da sua estruturação das experiências. Assim, certas formas são mais importantes em determinados períodos desenvolvimentais do que outras (Bussey & Bandura, 1999). A modelagem está presente desde o nascimento. As crianças são particularmente atentas à modelagem e podem aprender através dela, especialmente em contextos interactivos (Bandura, 1976; Uzgiris & Kuper, 1992). Em culturas onde a divisão social do trabalho é muito

acentuada, Bandura (Bussey & Bandura, 1999) verificou que as raparigas tendem a observar e a imitar as suas mães nas actividades domésticas e que os rapazes tendem a acompanhar os pais e a copiar as suas actividades de trabalho, não só em termos dos padrões de comportamento mas também as características idiossincráticas de umas e de outros (Rogers & Rogers, 2004). À medida que as crianças adquirem competências e mobilidade para interagirem com o ambiente começam a agir, a perceber as reacções sociais e a reflectir acerca delas, regulando o seu comportamento. Com a aquisição das competências linguísticas as pessoas começam a explicar às crianças o que é ou não adequado em função do género (Bussey & Bandura, 1999).

Maccoby e Jacklin (1974) sugeriram quatro grandes temas como transversais aos argumentos apresentados para este tipo de aprendizagem de papéis de género. Em primeiro lugar, defendem que o reforço diferencial tem que estar presente; mas, por si só, não é capaz de explicar a velocidade e a forma compreensiva como a aquisição de papéis de género se efectua, pelo que processos de imitação estão certamente presentes. Reforçando esta ideia Sears (1965 *cit in* Rogers & Rogers, 2004) sugere que, como a identidade de género é algo muito extenso e subtil, é difícil imaginar que seja transmitida de forma directa. Em segundo lugar, Maccoby e Jacklin (1974) defendem que, como a maioria dos/as progenitores/as são facilmente acessíveis, existem relações privilegiadas entre ambos e as crianças, o que as torna nas figuras mais prováveis de serem alvo da modelagem no âmbito da aprendizagem dos papéis de género, particularmente em idades mais precoces. Actualmente esta concepção é questionada na medida em que as crianças tendem a ter acesso a outros modelos, sobretudo através da televisão (Rogers & Rogers, 2004). Em terceiro lugar, postulam que as crianças tendem a ser mais frequentemente expostas a modelos de comportamento do seu próprio sexo (Sears, 1965 *cit in* Rogers & Rogers, 2004); obviamente que este tipo de formulação é extremamente dependente do contexto sócio-cultural e não pode ser generalizada de forma tão simplista (Rogers & Rogers, 2004). Em quarto e último lugar, as crianças tendem a imitar modelos de comportamento que consideram mais semelhantes a si mesmas, pelo que os modelos do mesmo sexo são mais prováveis de serem alvo de modelagem do que os do sexo oposto (Sears, 1965 *cit in* Rogers & Rogers, 2004)); esta tese é também questionada na medida em que as crianças tendem a preferir modelar o comportamento da pessoa com quem estão mais em contacto (McIlveen & Gross, 2004).

As concepções de Eagly e de Bandura não são consensuais. A segunda vaga¹ do feminismo originou ainda linhas de investigação que se recusam a efectuar comparações entre os sexos argumentando que o género não é determinante do funcionamento psicológico e que criticam o conceito de modelagem na aquisição da identidade de género. Bem (1985), por exemplo, considera que esta visão condiciona as crianças a um comportamento demasiado passivo. Segundo ela, as crianças aprendem comportamentos “apropriados” em termos da identidade de género através da observação; no entanto, o processamento de informação activo da criança também contribui para a formação de categorias cognitivas esquemáticas em relação à identidade de género, que lhes permite formar uma moldura para o seu conhecimento em relação a essas questões. Os esquemas podem ser definidos como guias de processamento de informação que actuam estruturando experiências, regulando comportamentos e fornecendo bases para a realização de inferências e interpretações (Martin & Halverson, 1981); são considerados centrais na forma como as pessoas interpretam a informação em relação ao género, uma vez que correspondem a mapas acerca da masculinidade e feminilidade, permitindo a compreensão acerca do próprio comportamento e personalidade (Zittleman, 2006). Janoff-Bulman e Frieze (1981) consideram que os esquemas de género são cruciais para a construção da identidade e constituem a base para a realização de inferências e interpretações assim como do próprio comportamento, influenciando desde as decisões diárias mais simples até à forma como se estrutura e percepção o mundo. Estes esquemas são relativamente estáveis, persistem durante a vida adulta e continuam a influenciar a forma como mulheres e homens se comportam (Rogers & Rogers, 2004).

Segundo Spence (1999), os aspectos que contribuem para a diferenciação de cada dimensão integrante do género possuem histórias de desenvolvimento idiossincráticas e são influenciados por uma multiplicidade de variáveis não necessariamente relacionadas com o género. Adicionalmente, tais factores podem apresentar graus e tipos de associações variadas entre si, resultando o comportamento exibido por mulheres e homens de uma interacção complexa das suas diversas componentes. Este é também um factor que determina uma variabilidade intra-sexo e inter-sexos na constelação de características congruentes com o género que cada pessoa é susceptível de manifestar.

¹ Os feminismos que se desencadeiam a partir de 1960, e se prolongam até aos anos 80, são designados por “segunda vaga”. A sua principal característica é a crítica à opressão generalizada da mulher, seja no trabalho, seja na família e de que todas as mulheres partilham uma opressão generalizada. Esta época é caracterizada por uma entrada acentuada da mulher no mundo do trabalho e na academia (Saavedra, 2005).

No auge desta perspectiva, Bem (1974, 1985), introduz o conceito de androginia psicológica, que pode ser definido como a presença de traços de masculinidade e de feminilidade em qualquer indivíduo, independentemente do seu sexo. A pessoa andrógina possui assim um leque de comportamentos alargado, que lhe permite ser flexível, autónoma e com maior capacidade de adaptação a diversos contextos (Saavedra, 2005; Saavedra & Nogueira, 2006). Unger (1979) considera que o maior contributo da androginia é a independência entre o sexo biológico e as componentes psicológicas da identidade de género. Consequentemente, este modelo defende que as pessoas podem possuir (porque aprenderam anteriormente) características consideradas masculinas ou femininas, que podem ser utilizadas em contextos e circunstâncias diversos. No entanto, esta linha de investigação contínua a assumir o género em termos de características internas e persistentes, perpetuando o mito de que os dois sexos são diferentes (Nogueira, 2001) e descurando a complexidade dos comportamentos que nascem durante as interações sociais, bem como as estruturas sociais das desigualdades (Amâncio, 1994).

Todas as linhas de investigação nascidas a partir da segunda vaga do feminismo, apesar das inovações e críticas introduzidas na investigação psicológica, são passíveis de serem criticadas na medida em que continuam a organizar o mundo através de dicotomias, que conduzem inevitavelmente a comparações e contrastes (Hare-Mustin & Marecek, 1990). A distinção entre "sexo" e "género" foi uma tentativa fundamental para separar o sexo biológico do social. No entanto, a força cultural do essencialismo acabou por manter a distinção e as "diferenças sexuais" deram lugar às "diferenças de género".

A partir dos anos 90 do século XX, tornou-se claro para um número significativo de pessoas que é impossível determinar a "verdade" acerca das diferenças ou semelhanças entre homens e mulheres. Autoras como Harding (1986) defendem uma abordagem pós-moderna ao estudo do género. Esta abordagem recusa a possibilidade de discursos universalistas e generalizáveis acerca da mulher ou de todas as mulheres. Discute-se agora a existência de identidades essencializadoras e focaliza-se a atenção na construção social das categorias que são usadas para analisar e compreender o mundo social. Na Psicologia, este desafio do conhecimento como socialmente construído consubstancia-se na perspectiva do construcionismo social (Nogueira, 2001). Esta perspectiva defende assim que a Psicologia não pode pretender descobrir "verdades" acerca das pessoas e da vida social porque as explicações estão limitadas no tempo e na cultura; devem sim, chamar a atenção para o estudo histórico da emergência de formas correntes da vida social, assim como de práticas sociais que as sustentam. Consequentemente, o construcionismo social está

em desacordo com as noções usadas no quotidiano de que o sexo é uma forma importante e básica de distinção e diferenciação (Davis & Gergen, 1997) e postula que deve apenas ser analisada e compreendida como um processo ideológico e não biológico. Assim, o género é considerado uma invenção das sociedades humanas, que permite construir pessoas adultas, homens e mulheres, desde a infância. O género provoca fenómenos como a divisão das esferas da vida em privado e público (Hare-Mustin & Marecek, 1990) e desenvolve-se através de peças discursivas, organizadas num sistema de significados disponíveis às pessoas, de forma a darem sentido às suas posições, o que historicamente acaba por ser marcado por respostas femininas e masculinas (Wetherell, 1997).

Esta conceptualização construcionista social ajuda a reconciliar os resultados empíricos de que as mulheres e homens são mais similares do que diferentes na maioria das características, com a percepção comum de que parecem comportar-se de forma diferente. Apesar de poderem ter as mesmas competências, mulheres e homens enfrentam circunstâncias, expectativas e constrangimentos distintos, o que obriga a tomadas de decisão diferenciadas em relação à acção (Nogueira, 1999, 2001). Desta forma acabam por reafirmar os arranjos baseados em categorias sexuais como sendo naturais e legitimando a ordem social vigente.

Assim sendo, as abordagens às questões de género dentro do construcionismo social são, sobretudo qualitativas, e visam identificar formas de construção de diferentes identidades masculinas e femininas. No entanto, o estudo empírico das questões de género continua a merecer a atenção de profissionais da Psicologia. Autoras como Hyde, Eagly e Halpern argumentam a favor da pesquisa sobre as questões de género (Nogueira, 1999). Eagly (1987) salienta mesmo que uma boa razão para continuar a efectuar este tipo de investigação é a de que os dados científicos podem oferecer correcções quer para os dogmas feministas, quer para os anti-feministas; sugere ainda que a investigação deve apresentar as diferenças de género de forma aberta, o que tende a rotinizar essas diferenças, tornando os relatórios redundantes. Considera, ainda, que mais importante do que a pesquisa sobre as diferenças sexuais é a sua interpretação, uma vez que tenderão a ser transmitidas para a sociedade em geral e, conseqüentemente, afectar a vida diária das pessoas. Halpern (1994) concorda que a resposta à questão das diferenças sexuais não deve ser do tipo simplista, mas sim procurar respostas que permitam a influência de múltiplos determinantes (biológicos e ambientais). É neste contexto que o presente trabalho se insere, visando contribuir para a desconstrução da imagem bipolarizada da realidade e contribuir para a tomada de consciência acerca das desigualdades nas

relações entre mulheres e homens, raparigas e rapazes e dos contextos em que se movem (Saavedra, 2005).

Socialização e género

Pais e mães, educadores e educadoras socializam as crianças desde a mais tenra idade para que se tornem homens e mulheres bem sucedidos. A educação foi e continua a ser influenciada por uma constelação dicotómica de crenças acerca do que é desejável e adequado a cada um dos sexos (Vieira & Ruy, 2006). Apesar da resistência destas convicções à mudança, factores como o acesso à educação e a melhoria das condições de vida têm contribuído para uma liberalização das concepções educativas de raparigas e rapazes (Ruble & Martin, 1998). No entanto, a Psicologia continua a demonstrar que educadores/as e pessoas prestadoras de cuidados às crianças continuam a tratar rapazes e raparigas de forma distinta (Oliveira, 1994; Leaper, 2002; Maccobby, 2000; Tenenbaum & Leaper, 2002; Vieira, 2003) e que esse facto se fica a dever a crenças estereotipadas de pais e mães acerca dos papéis de género e não das características reais das crianças (Vieira & Ruy, 2006).

De facto, este tratamento diferencial ocorre desde a vida intra-uterina da criança. Estudos realizados com mães grávidas evidenciaram que estas tendem a perceber de forma diferente os movimentos do feto em função do conhecimento deste; no caso de estarem à espera de um rapaz, tendem a descrever os seus movimentos como “vigorosos”, “tranquilos mas fortes”, por exemplo; no caso de estarem à espera de uma rapariga tendem a apresentar os movimentos como “muito suaves” e “vivos, mas não energéticos” (Beal, 1994).

Esta influência dos estereótipos faz-se sentir também ao longo de toda a infância e adolescência. Mesmo não evidenciando diferenças significativas ao nível da constituição física, pais e mães têm tendência a descrever, vinte e quatro horas após o parto, as filhas como mais pequenas, delicadas, bonitas, mais agradáveis e menos vigilantes do que os rapazes. Consequentemente, as bebés costumam ser tratadas como se fossem mais frágeis e vulneráveis (Vieira, 2003). Durante a infância, as pessoas adultas tendem a estimular com maior intensidade crianças que julgam ser menino em termos de actividade muscular do que outras que julgam ser meninas (Basow, 1992) e brincam de forma mais activa e desorganizada (ex.: manipulando objectos, fazendo movimentos bruscos, exibindo maior actividade física) com uma criança que julgam ser do sexo masculino (Beal, 1994). Por outro lado, as evidências

empíricas tendem também a demonstrar que existe uma maior tendência por parte do progenitor do sexo masculino para fazer a distinção entre os rapazes e as raparigas (Tenenbaum & Leaper, 2002), que parecem resultar de estereótipos de género mais rígidos. Estes estereótipos tendem a levar os progenitores masculinos a serem, por exemplo, mais afectuosos com as raparigas (por considerarem esta manifestação de comportamento inadequada para com o rapaz) ou a ser a figura parental mais punitiva quando as filhas e os filhos, mas sobretudo os filhos, se desviam das normas por ele consideradas reguladoras da conduta (Ruble & Martin, 1998). Os rapazes tendem ainda a ser socializados de forma mais rígida pois recebem mais *feedback* positivo e negativo por parte de todos os agentes socializadores e são sujeitos a maiores pressões no sentido de apresentarem comportamentos de género adequados.

As consequências de tais comportamentos estereotipados no desenvolvimento das crianças e nos seus comportamentos ao longo do ciclo de vida é uma linha de investigação que tem merecido substancial verificação empírica. Dentro dos comportamentos e estratégias familiares estereotipadas de educação, pode aludir-se à organização diferencial dos espaços, à oferta diferencial de brinquedos, à atribuição de tarefas distintas em casa, à valorização desigual de certos comportamentos pessoais e sociais dos rapazes e das raparigas (Vieira & Ruy, 2006), entre os quais se poderá incluir a procrastinação em relação ao estudo. A maioria destes aspectos não será alvo de uma atenção cuidada ao longo deste trabalho uma vez que não se revelam significativos para a compreensão do mesmo. Opta-se assim por salientar algumas áreas onde a intervenção de pais e mães na transmissão e manutenção de estereótipos de género é demonstrativa desta realidade.

Uma simples análise do senso comum demonstra que os brinquedos, as mobílias de quarto das crianças, as cores utilizadas nestes ambientes e no próprio vestuário são distintas entre rapazes e raparigas. De uma maneira geral, as raparigas tendem a possuir mais bonecas, animais de pelúcia e a cor predominante dos seus quartos e vestuário é o rosa; já os rapazes tendem a possuir mais roupas desportivas, veículos e a cor dominante é o azul (Vieira, 2003; Vieira & Ruy, 2006). Estas estratégias constituem formas subtis de canalização de comportamentos e interesses das crianças para determinados domínios e actividades e ocorrem muito antes das crianças terem idade para compreender a distinção biológica entre os sexos ou para manifestar comportamentos típicos de género (Ruble & Martin, 1998). Consequentemente, meninos e meninas associam certos indicadores físicos e simbólicos do espaço em que se inserem ao facto de serem do sexo feminino ou masculino.

Para além dos espaços físicos diferenciados, que veiculam mensagens de género às crianças, tem-se observado que quanto mais cedo as mães e os pais enveredam por práticas socializadoras tradicionais, mais depressa as crianças conseguem designar correctamente a sua categoria sexual (Fagot & Leinbach, 1993). É também consistente verificar-se que, quanto mais típicos de género são os brinquedos oferecidos às crianças, mais cedo começam a perceber as diferenças entre mulheres e homens e a dar provas da estabilidade do seu género (Vieira & Ruy, 2006). A influência de brinquedos diferenciados em função do sexo tem um impacto significativo a médio e longo prazo: os brinquedos tipicamente oferecidos às meninas tendem a encorajar mais os comportamentos de imitação (e.g., tratar de bonecos) e a promover utilizações mais prescritas (e.g., tachos e panelas servem para cozinhar). As raparigas são ainda mais incentivadas a brincar sobretudo dentro de casa, sob a orientação de figuras de autoridade e em espaços com mobilidade mais restrita (Vieira, 2003). De forma oposta, os rapazes tendem a ser incentivados a ocupar espaços exteriores, com menor supervisão de pessoas adultas e os brinquedos fornecidos tendem a favorecer mais a criatividade (e.g., *legos*, ferramentas), a exploração do espaço e a manipulação de objectos (Vicente, 1998).

Uma outra linha de investigação indica-nos que pais e mães tendem a criar expectativas distintas no que diz respeito aos filhos e às filhas (Vieira & Ruy, 2006). Na análise das competências de umas e de outros, pais e mães tendem a supor que, para atingir os mesmos níveis de desempenho e objectivos, as raparigas precisam de se esforçar mais do que os rapazes, especialmente durante a adolescência. Tendencialmente, o sucesso dos rapazes é atribuído à competência enquanto o sucesso das raparigas é atribuído ao esforço (Marry, 2000). Este tratamento diferencial parece ainda tornar-se mais notório à medida que a escolaridade aumenta (Carter & Wojtkiewicz, 2000). De facto, vários estudos demonstram que pais e mães, mas sobretudo pais, estão mais convictos da inteligência superior dos rapazes. Esta avaliação enviesada das competências cognitivas é passível gerar comportamentos diferenciados por parte do pai e mãe: as raparigas têm maior probabilidade de receberem ajuda no desempenho das mesmas tarefas escolares, ainda que não o tenham solicitado ou existam diferenças reais nas notas diferenciadas de raparigas e rapazes (Funham & Gasson, 1998). Os rapazes podem então assimilar indirectamente esta suposta superioridade e interiorizá-la (Vieira & Ruy, 2006).

A variável género continua, assim, a servir como um filtro através do qual rapazes e raparigas são educados/as e a família apresenta-se como um espaço privilegiado de aprendizagem de comportamentos estereotipados em função do género (Raley & Bianchi, 2006; Vieira, 2003). A análise das consequências de práticas

educativas diferenciadas na formação do género é um terreno fértil para a especulação, uma vez que é praticamente impossível estabelecer relações de causa-efeito entre as várias variáveis envolvidas neste processo. No entanto, pode-se afirmar que, as expectativas diferenciadas de pais e mães podem contribuir de forma significativa para que rapazes e raparigas façam escolhas baseadas nessas assumpções (na sua maioria infundadas) em vez das suas reais capacidades.

Embora a importância da influência familiar pareça inquestionável na formação das identidades de género nem todos os autores e autoras estão de acordo com esta premissa havendo quem defenda que quando comparados com outras figuras de influência, as figuras parentais assumem uma relevância secundária, sobretudo em certos períodos da adolescência (Vieira & Ruy, 2006).

Neste contexto, uma das instituições que certamente mais contribui para a socialização e construção da identidade e categorias de género é a escola (Saavedra, 2001; Vieira & Ruy, 2006; Youdell, 2005). Apesar do Sistema Educativo manifestar nos seus princípios uma preocupação com que a escola, na sua acção educativa, possibilite a rapazes e raparigas libertarem-se do seu determinismo social (Saavedra, 2001), esta assume-se quer como um factor de mudança social quer como um factor de reprodução social (Acioly-Regnier, Filiod & Morin, 2001). No que diz às questões de género continua a contribuir para a criação de identidades estereotipadas, uma vez que reproduz e transmite os valores e comportamentos de uma determinada sociedade (Martelo, 1999).

Ao analisarmos a dimensão educativa que é preconizada pela escola acerca da representação das relações sociais entre os sexos temos que atender quer ao currículo explícito quer ao currículo implícito ou oculto. O currículo explícito (a sua estrutura, forma de ser aplicado no processo de ensino/aprendizagem, os manuais...) transmite e reforça valores e normas de conduta social claramente marcados por estereótipos de género, em todos os níveis de ensino. O currículo oculto, presente na forma como os espaços escolares se organizam e são ocupados por raparigas e rapazes e nas relações estabelecidas em contexto escolar (e.g., a distribuição diferencial de espaços privilegiados para raparigas e rapazes são construídos dentro das escolas e a conseqüente valorização de espaços sobretudo ocupados por rapazes – como as áreas desportivas; a distribuição desequilibrada de sexos por tipo profissional dentro da escola; os cargos de visibilidade e liderança serem ocupados sobretudo por homens), contribui para transmitir às diferentes gerações uma visão unilateral do processo histórico e da realidade social (Martelo, 1999).

Uma das dimensões que constitui o currículo oculto é a dinâmica da sala de aulas. De facto, professores e professoras estão numa posição privilegiada para

moldar a cultura de cada turma pelo que muitas das investigações se centram no comportamento de ensino (Gaine & George, 1999; Walkerdine, 1988). Foi verificado que o corpo docente tende a considerar que os rapazes são mais interessantes e aventureiros do que as raparigas, enquanto estas últimas eram percebidas como sendo mais conformistas, conscienciosas e calmas. Muitos estudos demonstraram a enorme pressão exercida sobre as raparigas para se conformarem a determinados códigos de comportamento (Measor & Woods, 1984). Kelly (1986) efectuou uma revisão bibliográfica sobre a interacção na sala de aula e verificou que se verifica, consistentemente, que os rapazes recebem mais atenção por parte do/a professor/a; verificou ainda que os professores tendem a dar menor atenção às raparigas do que as professoras e que as raparigas tendem a receber menos críticas, mas também menos instruções directas; os rapazes tendem a receber mais críticas devido ao seu comportamento. Verifica-se ainda que, quando existe formação específica acerca das questões da igualdade, este tratamento diferenciado tende a diminuir. Estudos mais recentes acerca da interacção na sala de aula questionam as condições sob as quais o comportamento dos e das docentes é produzido. O papel das estratégias e significados que as crianças trazem para a sala de aula é salientado. MacIntosh (1990) salienta que as raparigas se apercebem que os professores como as professoras prestam mais atenção aos rapazes; conclui que, conseqüentemente, tanto rapazes como raparigas tendem a aprender que as actividades dos rapazes são merecedoras de maior atenção.

Conseqüentemente, e a nível escolar, verificamos a existência de desigualdades entre raparigas e rapazes. De uma maneira geral, as raparigas tendem a ter maior sucesso escolar e académico e excelência do que os rapazes (Oliveira, 2004; Mullis, Fierros, Goldberg & Stemler, 2000; Rebelo, 2004; Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda & Valle, 2006) verificando-se um número bastante superior de raparigas a obterem melhores médias e notas escolares em todos os graus do ensino (Vaquinhas, 2000) bem como a frequentar o ensino superior. Estes dados poderiam dar uma perspectiva de superioridade em relação aos rapazes. No entanto, só a sua análise num quadro mais global de realização pessoal e eficácia social permite demonstrar que a ideia é apenas aparente. Bouchard e Saint-Amant (1996) definem três aspectos que são inerentes a este conceito: (i) o sucesso escolar, que implica frequência escolar e a obtenção de qualificações relevantes; (ii) o sucesso educativo, que resulta do processo de socialização da escola e se refere à transmissão de atitudes, comportamentos, valores e interacções humanas, sendo sobretudo determinado pelo currículo oculto; (iii) o sucesso social, que considera as relações entre as qualificações escolares e o lugar que cada pessoa ocupa na sociedade e o seu poder para

influenciar essa mesma sociedade. Neste contexto, só na convergência destas três dimensões se pode falar realmente em sucesso. No entanto, quando se confronta o sucesso escolar das raparigas com o seu sucesso social consta-se um total desfasamento, uma vez que não alcançam na sociedade o destaque e a visibilidade que o seu suposto sucesso académico preconizaria (Pinto, 2000). É notório que a escola e a sociedade tendem a veicular conteúdos supostamente neutros mas onde o paradigma masculino é hegemónico e promove sobretudo o sucesso escolar das raparigas e o sucesso educacional e social dos rapazes, prejudicando (a médio e longo prazo) tanto raparigas como rapazes e contribuindo para a manutenção de uma ordem social desigual. Assim, enquanto a escola continuar a enfatizar a dicotomia sucesso/insucesso escolar, o sistema de ensino continuará a não se auto-analisar e aprofundará a brecha entre sucesso escolar e o sucesso social e não promove a necessária relação entre sucesso, realização pessoal e cidadania activa (Araújo & Henriques, 2000).

Em síntese pode-se afirmar que rapazes e raparigas continuam a ser socializados e socializadas de forma diferencial pelas principais instituições da sociedade. Apesar de tanto umas como outros não serem meras e meros imitadores de modelos, nem reagirem de forma passiva à diversidade de estímulos com que se confrontam. Consequência desta prática estereotipada é, possivelmente, uma série de comportamentos multifacetados que podem corresponder aos tradicionais estereótipos de género (Vieira, 2003).

Género e procrastinação

Se os estudos que se debruçam sobre a temática da procrastinação são incipientes, a literatura que agrega a procrastinação e o género é extremamente escassa. Sem surpresa, a literatura tende a debruçar-se essencialmente na identificação de diferenças entre o sexo feminino e masculino ou na identificação de diferenças intra-individuais de cada grupo (Stewart & McDermott, 2004). A análise dessas diferenças à luz das questões de género não tem sido uma preocupação evidenciada.

Até à data, a maioria dos estudos que incluem a variável sexo no estudo da procrastinação procuraram identificar diferenças entre mulheres e homens, raparigas e rapazes no comportamento procrastinatório. A revisão da literatura efectuada demonstra que os resultados acerca desta variável não têm sido consensuais. A maioria das investigações não tem encontrado diferenças significativas entre mulheres

e homens na incidência da procrastinação (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986; Solomon & Rothblum, 1984; McCown & Roberts, 1994; Ellis & Knaus, 1977; Ferrari, Keane, Wolfe & Beck, 1998; Ferrari, Doroszko & Joseph, 2005). Outras investigações (Haycock, McCarthy & Skay, 1998; Paludi & Frankell-Hausser, 1986) revelam que as mulheres podem estar em maior risco de procrastinar. No entanto, segundo a revisão meta-analítica da literatura de Van Eerde (2003), o sexo parece estar correlacionado com a procrastinação, sendo menos provável que as mulheres procrastinem do que os homens. Uma vez que este resultado infirma os resultados da maioria dos estudos, o autor efectuou uma nova reanálise, tendo chegado à conclusão de que os efeitos em função do sexo tendem apenas a surgir em grandes amostras. Assim sendo, é possível que as investigações que não encontrarem diferenças em relação ao sexo e à procrastinação tenham sido conduzidas com amostras pequenas e com fraco poder discriminativo. A conclusão de que os homens parecem ser mais procrastinadores do que as mulheres é suportada por outros artigos não analisados naquela revisão meta-analítica (Brownlow & Reasinger, 2000; Clark & Hill, 1994; Prohaska, Morril, Atilas & Perez, 2000).

Estudos que relacionam a procrastinação com índices de depressão, auto-estima e ansiedade revelam diferenças significativas entre raparigas e rapazes, dimensões que Beswick *et al.* (1988 *cit in* Owens & Newbegin, 2000) demonstraram estarem associadas à procrastinação no estudo. Zeidner e Safir (1989) mediram diferenças significativas na ansiedade em relação aos testes em raparigas, uma área que Owens e Newbegin (1997) demonstraram estar correlacionada com a procrastinação no estudo.

Ferrari e Olivetti (1993, 1994) adoptaram uma linha distinta de investigação, da procrastinação: a sua influência numa amostra de raparigas adolescentes e a relação com estilo educativos. Depois de administrarem medidas de procrastinação e medidas de estilo parental (Baumerind, 1967) a jovens mulheres, alunas da universidade, puderam concluir que as adolescentes que percebem os progenitores do sexo masculino como tendo um estilo parental autoritário (caracterizados por inflexibilidade e excessivo controlo) apresentam uma maior tendência para a indecisão crónica. O estilo autoritário dos progenitores do sexo masculino explicava cerca de 10% da variância decisional e evitante (Ferrari & Olivetti, 1994). Por outro lado, progenitores do sexo masculino com estilo democrático apresentam uma baixa probabilidade de educar uma filha para ser procrastinadora. Curiosamente, o estilo parental das progenitoras do sexo feminino não pareceu estar correlacionado com os resultados das filhas em testes de procrastinação. Com base neste argumento seria possível concluir que a procrastinação pode ser a resposta rebelde a um estilo parental

autoritário (Pylchyl, Coplan & Reid, 2002) ou a formas punitivas de avaliação. A procrastinação pode ainda ser a resposta à expectativa de que os progenitores do sexo masculino vão responder às características pessoais de forma dura e controladora (Flett, Hewitt & Martin, 1995).

Mais recentemente, Ferrari, Harriott e Zimmerman (1999) examinaram a qualidade das relações entre mulheres e homens procrastinadores com as suas mães e pais, bem como com a sua rede de apoio mais geral. Estes autores revelaram que a tendência para procrastinar estava significativamente correlacionada com mais conflitos na relação com pais e mães, melhor amigo/a do mesmo sexo bem como com menor profundidade na relação com os pais (homens) e amigos/as do mesmo sexo.

Pylchyl, Coplan e Reide (2002), analisaram índices de procrastinação, auto-conceito, estilo parental (Baumerind, 1967) em alunos e alunas do ensino secundário. Os resultados deste estudo revelaram a existência de correlação negativa significativa entre o estilo democrático maternal e a procrastinação. O estilo paternal autoritativo estava correlacionado com a procrastinação de forma negativa, mas apenas para as raparigas. Com os rapazes o estilo democrático de mãe e pai não estavam correlacionados com a procrastinação. O estilo autoritário parece apenas estar relacionado positivamente com a procrastinação no que diz respeito aos progenitores masculinos tanto para rapazes como para raparigas. O estilo permissivo não obteve correlações significativas com a procrastinação. Assim sendo, o estilo parental dos progenitores do sexo masculino parece ter um impacto mais evidente na procrastinação. Parke (1996) adiantou uma possível explicação para estas diferenças de género, referindo que as mães tendem a encorajar a abertura e a proximidade nas filhas, enquanto os pais tendem a encorajar a criação de um sentido de identidade e autonomia em filhos e filhas. Apesar desta tentativa explicativa ser claramente insuficiente, parece claro que o estilo parental de pais e de mães desempenha um papel distinto no desenvolvimento das raparigas. No que diz respeito aos rapazes, não são encontradas relações significativas entre a procrastinação e os estilos parentais, o que sugere que a procrastinação pode ter um significado diferente para rapazes e que não está associada aos estilos parentais. Pode ainda argumentar-se que a procrastinação é um tipo de comportamento desviante que é mais comumente aceite em rapazes do que em raparigas, à semelhança por exemplo dos comportamentos agressivos (Pylchyl, Coplan & Reide, 2002).

Owens e Newbegin (2000) apresentaram ainda um modelo que visa correlacionar a procrastinação no estudo a Matemática e a Inglês em adolescentes de ambos os sexos. Segundo estes autores, as notas baixas a Matemática e a Inglês influenciam fortemente o comportamento procrastinatório de ambos os sexos. As

notas baixas a Matemática têm também um impacto significativo na auto-estima de ambos os sexos. Em relação a Inglês, nos rapazes, níveis elevados de procrastinação no estudo conduzem a baixa auto-estima generalizada em relação à escola; nas raparigas, a baixa auto-estima generalizada em relação à escola conduz à procrastinação no estudo na disciplina de Inglês mas não teve qualquer efeito na procrastinação a Matemática. De uma maneira geral, estes autores afirmam ainda que, para as raparigas, as suas atitudes afectam o comportamento procrastinatório, enquanto isto não acontece para os rapazes. De facto, os rapazes experenciam baixas notas e, conseqüentemente, procrastinam. Esta diferença em padrões de comportamento sugere que a procrastinação das raparigas na submissão de trabalhos escolares é mais influenciada pela forma como se sentem acerca de si próprias do que a procrastinação dos rapazes. No entanto, quer para rapazes quer para raparigas, parece ser claro que o factor que mais influencia o comportamento procrastinatório é a experiência passada de maus resultados. No entanto, estes resultados podem estar enviesados pelo facto dos e das participantes frequentarem escolas não mistas. Os resultados devem assim ser analisados com cautela e generalizados com cautela a contextos coeducativos.

Em síntese, é possível afirmar que os estudos que se dedicam a analisar as relações entre o sexo e a procrastinação são reduzidos. As conclusões a que chegam são também frequentemente contraditórias e algumas vezes inconsistentes, o que dificulta a extracção de conclusões acerca desta variável. Em relação à análise dos resultados em função do género, como se verifica, não foram encontrados estudos que a façam.

Síntese

A variável género parece continuar a servir como um filtro, através do qual, as pessoas tendem a ser avaliadas e a avaliar-se no desempenho de uma série de tarefas, independentemente das suas reais capacidades (Vieira, 2004). A diversidade, variedade de atitudes e comportamentos, sendo uma riqueza única da especificidade da natureza humana não se afigura como sendo o exercício de uma liberdade própria do ser humano porque continua subjugada por códigos que determinam que a mulher está destinada “para uma função social específica” e o homem para “várias instâncias do social” (Amâncio, 1994). Este ciclo vicioso, em que as expectativas sociais geram comportamentos que, por sua vez, reforçam as primeiras, conferindo-lhes maior

robustez, remete-nos para a actuação de profecias de realização automática (Géis, 1993).

Apesar dos avanços efectuados ao nível da mudança de atitudes há ainda um longo caminho a percorrer em direcção à igualdade de género (Tinklin, Croxford, Ducklin & Frame, 2005). A família e a escola são apenas duas das instituições que contribuem para a reprodução e transmissão de comportamentos estereotipados em função do género e a Psicologia, enquanto disciplina que se dedica ao estudo do comportamento humano, durante muito tempo contribuiu para legitimar a desigualdade. Actualmente, novas correntes de estudo procuram encontrar explicações alternativas e metodologias de análise que permitam explicações que admitam a influência de múltiplos determinantes (biológicos e ambientais) para este tema.

Dado que a procrastinação é um tema que só começou a ser investigado recentemente, não foi ainda uma temática abrangida pela análise de género. Os estudos efectuados dedicaram-se unicamente à busca de diferenças de sexo entre as pessoas sem a preocupação de se efectuar qualquer outra análise explicativa. Existe, portanto, terreno fértil para a investigação em ambas as áreas.

II PARTE

I CAPITULO

A PROCRASTINAÇÃO NO ESTUDO, AUTO-REGULAÇÃO E GÉNERO

Introdução

Neste capítulo serão lembradas as questões orientadoras do estudo desenvolvido bem como os seus objectivos. À luz da teoria subjacente equacionar-se-á e fundamentar-se-á as hipóteses levantadas assim como se explicitará as opções metodológicas que se entendeu serem mais adequadas à elaboração do presente estudo.

O principal objectivo deste estudo é orientar-se para a recolha de informação no sentido de mapear os comportamentos procrastinatórios escolares de alunos e alunas do 3.º CEB assim como analisar variáveis relacionadas. Paralelamente, pretende-se analisar o impacto da procrastinação no estudo nos perfis auto-regulatórios face ao estudo.

Os objectivos específicos são: (i) elaborar um instrumento de operacionalização e avaliação da procrastinação no estudo de alunos e alunas do 3.º CEB; (ii) analisar o impacto das variáveis: sexo, do ano de escolaridade, do número de reprovações, nível instrutivo do pai e da mãe e da nota a Português e Matemática; (iii) comparar o perfil auto-regulatório de estudantes face ao estudo com os seus comportamentos procrastinatórios; (iv) analisar os resultados obtidos em cada variável em função da perspectiva de género.

De acordo com os objectivos delineados estabeleceu-se dois momentos fundamentais na planificação e desenvolvimento do estudo. Em primeiro lugar, procedeu-se à construção de um instrumento que permitisse operacionalizar e avaliar as atitudes e comportamentos procrastinatórios dos e das estudantes, dada a inexistência de instrumentos disponíveis para a implementação destes objectivos, adaptados à população escolar portuguesa. Em segundo lugar, procedeu-se à análise do impacto desses comportamentos com as variáveis anteriormente referidas.

A investigação efectuada incorporou ainda a aplicação de um segundo instrumento intitulado “Inventário de processos de auto-regulação de Alunos (IPAA)” (Rosário, 2004), já validado e adaptado à população portuguesa. Os dados da avaliação do perfil auto-regulatório dos alunos e das alunas da amostra e a procura da sua eventual correlação com os dados recolhidos sobre a procrastinação no estudo foram animados pela curiosidade no cruzamento das duas temáticas mas também pela quase inexistência de dados a nível internacional.

Transversalmente, procurar-se-á efectuar análises em função do género. A consciência de que tal objectivo é muito ambicioso e a necessidade de parcimónia deste trabalho, obrigaram à selecção de algumas variáveis específicas para fazer

cumprir este objectivo, variáveis essas que pareceram ser mais impactantes na procrastinação.

Hipóteses de trabalho

De acordo com os objectivos já referenciados, várias hipóteses estruturam a parte empírica deste trabalho de dissertação. O objectivo foi orientado para mapear a procrastinação no estudo de alunos e alunas do 3.º CEB. Neste sentido, foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1 – As alunas tendem a apresentar menos procrastinação face ao estudo.

H2 - Os alunos e as alunas tendem a apresentar mais procrastinação face ao estudo à medida que avançam na escolaridade.

H3 - Os alunos e as alunas com menos reprovações tendem a apresentar menos procrastinação face ao estudo.

H4 – Os alunos e alunas cujos pais e mães têm níveis instrutivos mais elevados tendem a apresentar menos procrastinação face ao estudo.

H5 – Os alunos e alunas que com notas mais elevadas nas disciplinas de Português e Matemática tendem a apresentar menos procrastinação face ao estudo.

H6 – O comportamento de auto-regulação da aprendizagem exibido por alunas e alunos relaciona-se negativamente com a procrastinação face ao estudo.

Para testar as hipóteses recorreu-se a testes de comparações de médias (*t-test* e ANOVA) e a correlação bivariada.

Amostra

A amostra tomada é constituída por 1310 estudantes pertencentes a 5 escolas públicas e privadas dos distritos do Porto e de Braga.

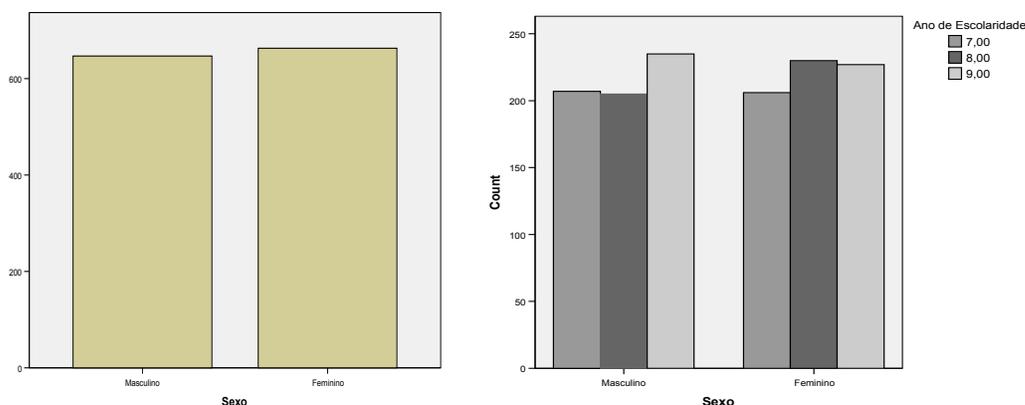
Atendendo a que a análise e interpretação dos dados obtidos podem ser enriquecidas com a descrição pormenorizada da amostra e que muita dessa informação pode ser relevante para os objectivos propostos descreve-se, em seguida algumas das suas características.

Relativamente ao sexo das pessoas participantes, 49,4% pertencem ao sexo masculino e 50,6% ao sexo feminino, distribuídos de forma relativamente equitativa do 7.º ao 9.º ano de escolaridade. No seguinte descreve-se a amostra em função do sexo, idade e ano de escolaridade.

Quadro 1 – Características demográficas dos e das participantes

Ano de Escolaridade	Sexo		Idade		
	Feminino	Masculino	M	DP	Amp.
7.º ano	49,9%	50,1%	12,4	0,7	11-15
8.º ano	52,9%	47,1%	13,3	0,6	12-16
9.º ano	49,1%	50,9%	14,5	0,7	13-17

Considerando as variáveis descritas no Quadro 1. pode-se verificar que a amostra é equilibrada em função do sexo embora o sexo feminino apresente valores ligeiramente superiores. Os Gráficos 1 e 2 facilitam a visualização da distribuição em função do sexo.



Gráficos 1 e 2. Visualização da variável sexo na amostra tomada

A idade dos e das participantes oscila entre os 11 anos (2 pessoas) e os 17 anos (15 pessoas) situando-se a média de idades nos 14 anos. O desvio padrão da totalidade da amostra situa-se em 1,1. A esmagadora maioria dos sujeitos apresenta idades ajustadas ao ano de escolaridade frequentado, como é sugerido pelos dados apresentados.

A análise desta variável pode ser efectuada com maior pormenor no Gráfico 3.

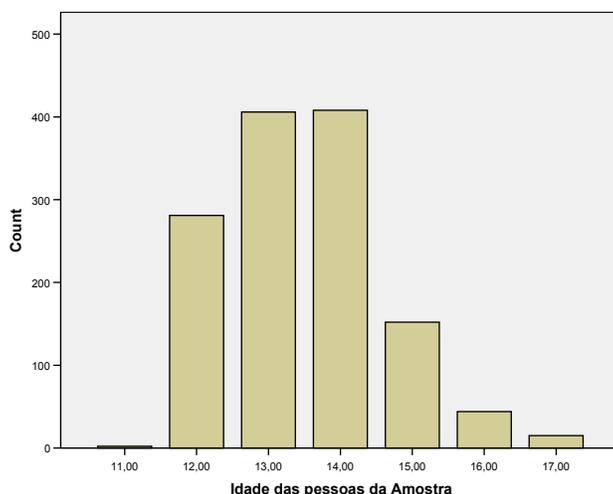


Gráfico 3. Visualização da variável idade na amostra tomada

Procedimentos de aplicação

A aplicação da versão definitiva dos questionários realizou-se durante o 2.º período do ano lectivo 2005/2006 (Fevereiro e Março) uma vez que se pretendeu que a recolha de dados não fosse influenciada quer pelo período de adaptação a novos professores, quer por factores externos relacionados com a menor ou maior pressão para o desempenho que poderiam influenciar os resultados (Moon & Illingworth, 2005).

O preenchimento do questionário decorreu numa semana “normal”, isto é, assegurou-se que não coincidissem com o final ou início do período lectivo de aulas, com visita de estudo e não ocorresse antes ou depois de uma prova. Foram entregues 1310 questionários, correspondentes ao número total de alunos e alunas e recolhidos todos os questionários ministrados.

Como referido anteriormente, a recolha da informação foi efectuada em 5 escolas EB 2/3, Escolas Secundárias com 3.º CEB e Colégios Privados dos distritos do Porto e Braga. Em cada estabelecimento de ensino foi obtida a autorização para a realização do estudo junto do Conselho Executivo ou Direcção do Colégio. As escolas foram seleccionadas por motivos de ordem pragmática, nomeadamente de carácter geográfico. A aplicação realizou-se sensivelmente ao mesmo espaço de tempo.

Em cada estabelecimento de ensino foram seleccionadas aleatoriamente, e de forma sempre que possível equitativa, turmas dos três anos de escolaridade abrangidos pela amostra. As aplicações foram colectivas e efectuadas na sala de aula, para cada turma. Todos os alunos e todas as alunas presentes na sala foram alvo do

processo de amostragem e instruídos/as para preencher o questionário durante o tempo cedido.

As aplicações do questionário foram realizadas pela investigadora e pela equipa constituída para o efeito. Não se recorreu a pessoas externas à investigação de forma a minimizar as variáveis parasitas. Antes da administração dos questionários foram efectuadas reuniões de uniformização de procedimentos. Esta opção foi tomada como estratégia para gerir as idiossincrasias de cada uma das pessoas da equipa e de maximizar a fiabilidade dos resultados. Durante estas reuniões procurou-se que as instruções gerais de administração contemplassem vários elementos informativos, de entre os quais, a importância da investigação para docentes e estudantes e o carácter confidencial dos resultados obtidos. Foram ainda considerados cuidados éticos, principalmente no que concerne à referência de que não iria emergir nenhuma consequência negativa da não participação no estudo. Foi igualmente explicado aos/às professores/as e aos/às adolescentes o objectivo do estudo, assegurando-se a confidencialidade das informações obtidas.

De uma maneira geral, a actividade foi realizada de forma interessada, sem que tivessem existido recusas na colaboração.

Instrumentos de medida utilizados

Os instrumentos de medida utilizados na investigação e que se descreve em seguida são:

1. FDPEF (Ficha de dados pessoais, escolares e familiares de estudantes)
2. IPAA (Inventário de Processos de Auto-Regulação dos/as Alunos/as)
3. QPE (Questionário de Procrastinação no Estudo)

Para informações adicionais acerca do instrumento referido nos pontos anteriores confrontar anexos 1, 2 e 4.

Avaliação das variáveis

Com a ficha de dados pessoais, escolares e familiares dos alunos e das alunas, o Questionário de Procrastinação no Estudo e o Inventário de Processos de Auto-Regulação dos/as Alunos/as procedeu-se à recolha das variáveis sócio-demográficas,

escolares, familiares e de âmbito psico-motivacional. A descrição das variáveis envolvidas neste processo e da sua forma de avaliação é efectuada de seguida.

Procrastinação no estudo

Com base na revisão bibliográfica efectuada ao longo de todo este processo e, conforme referido anteriormente, verificou-se que não existem instrumentos adaptados à população portuguesa que permitam o mapeamento da procrastinação no estudo de estudantes em qualquer nível de escolaridade ou em qualquer outro âmbito. Assim, optou-se pela construção de um questionário original, com o objectivo de avaliar a procrastinação no estudo.

Nesta secção descrever-se-á o processo de construção e validação do instrumento para que seja possível perceber como a variável *procrastinação no estudo* foi avaliada.

Elaboração do instrumento de avaliação da procrastinação no estudo

Dada a complexidade do processo procrastinatório foi necessário tomar decisões acerca do rumo do projecto empírico a desenvolver. Em primeiro lugar decidiu-se qual a abrangência e restrições ao estudo da procrastinação no estudo em termos de anos e níveis de escolaridade. Em segundo lugar, escolheu-se a população alvo objecto do projecto.

A segunda questão foi a mais simples de solucionar dado que se pautou por critérios de proximidade física à população-alvo. Por outro lado, a revisão bibliográfica efectuada demonstrou que, a nível internacional, existe um número restrito de medidas efectivas para avaliar a procrastinação no estudo em alunos e alunas não universitários/as, o que tem prejudicado a investigação empírica (Scher Osterman, 2002). Os estudos efectuados internacionalmente tendem a generalizar resultados obtidos com populações académicas a estudantes mais jovens, o que tem constituído uma séria limitação empírica (Milgram & Mowrer, 1993). Visando suprimir estas limitações, seleccionou-se assim, alunos e alunas do 3.º CEB.

A opção de analisar os comportamentos dos e das jovens do 3.º CEB em detrimento das percepções das pessoas adultas (professores/as ou pais e mães) justifica-se com o facto destas pessoas apenas conhecerem o comportamento dos e das jovens na sala de aula ou no estudo em casa respectivamente, o que daria origem

a uma visão limitada da realidade (Scher & Osterman, 2002). Por outro lado, apesar de relatos de terceiros/as serem também uma forma eficaz de analisar a procrastinação no estudo, não têm sido utilizados de forma frequente (Van Eerde, 2003) possivelmente porque se trata de um processo intra-individual que é regulado por normas e definições internas do que é o adiamento. Consequentemente, a definição de procrastinação de uma pessoa pode ser a definição de pontualidade de outra (Silver, 1974; Milgram, Sroloff & Rosenbaum, 1988).

Tendo sido dada a voz a alunos e alunas foi necessário relegar para segundo plano as vozes de profissionais da educação e de encarregados/as de educação. No entanto, a importância dos seus posicionamentos e a necessária complementaridade para um melhor entendimento da procrastinação no estudo não foi esquecida. A parcimónia e as restrições temporais inerentes a um trabalho de mestrado conduziram-nos a esta opção.

Considerando que a procrastinação provoca atrasos na conclusão de trabalhos que implicam ritmos pessoais ou impede por completo a sua conclusão; considerando ainda que as consequências mais comuns em contexto escolar são o atraso no estudo para testes (Rothblum, Solomon & Murakami, 1986; Tice & Baumeister, 1997), o adiamento do estudo diário, o atraso na escrita de trabalhos, o não cumprimento de prazos para a sua entrega e o adiar de tarefas administrativas relacionadas com a vida académica (Ferrari & Scher, 2000; Rothblum, Solomon & Murakami, 1986) analisou-se estas dimensões e cruzou-se com as que se revelam mais adequadas ao 3.º CEB. Assim sendo, optou-se por considerar que o atraso no estudo para os testes e o adiamento do estudo diário seriam dimensões mais representativas da procrastinação no estudo no 3.º CEB.

Para construir o instrumento de avaliação da procrastinação no estudo recorreu-se à revisão da literatura já apresentada na primeira parte deste trabalho. Incidiu-se nas correntes teóricas e modelos anteriormente apontados. Não se identificou um modelo teórico específico da procrastinação, mas optou-se por efectuar uma síntese aturada dos factores e variáveis enunciados pelas pessoas que investigaram a temática da procrastinação e que se assume convergir neste trabalho.

No que se refere à construção dos itens subjacentes ao questionário de avaliação da procrastinação no estudo, foi essencial a revisão da literatura sobre este tema bem como a consulta de outros instrumentos já construídos (Aitken, 1982; Lay, 1987; Solomon & Rothblum, 1984; Tuckman, 1991; Milgram, 1998).

O Questionário Procrastinação no Estudo procura avaliar comportamentos específicos de procrastinação durante o estudo. Neste sentido, procurou-se especificar categorias de comportamentos que representassem a procrastinação associada ao

trabalho escolar diário e ao estudo para os testes (cf. Anexos). A formulação dos itens foi efectuada de modo a atender a esses comportamentos concretos em relação ao estudo (Schouwenburg, 1995). Na formulação dos itens optou-se igualmente por um formato tipo *Likert*, na medida em que é mais sensível a diferenças individuais (Zimmerman & Kitsantas, 2005). Neste formato, cada item segue uma escala de pontos (na situação adoptada, 5 pontos), que exprimem a intensidade de acordo do sujeito face ao item em questão (Pasquali, 2001).

No que se refere à procrastinação no estudo diário (realização de trabalhos de casa, estudo diário, actividades preparatórias do dia escolar, actividades na sala de aula) incluíram-se quinze questões relativas a este comportamento (itens 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 20). No que se refere à procrastinação em relação ao estudo para os testes incluíram-se cinco questões (itens 6, 8, 14, 16, 19). Quanto ao número de itens construídos para a primeira versão da escala procurou-se cobrir grande parte da extensão semântica dos construtos, o que justifica o elevado número de itens na sub-escala procrastinação no estudo diário. Como posteriormente se verificará, alguns destes itens foram eliminados na fase de validação (Pasquali, 2001).

A construção dos itens envolveu a adopção de critérios comportamentais uma vez que se procurou que os itens expressassem comportamentos e não abstracções. Tentou-se ainda que os itens transmitissem objectividade, simplicidade (cada item deve expressar uma única ideia), variedade (os itens devem variar em termos de linguagem e de escalas de preferência, para evitar o erro de respostas estereotipada), credibilidade (os itens não devem parecer despropositados) e clareza, através da construção de frases curtas e expressões simples e passíveis de serem compreendidos por todas as pessoas (Almeida & Freire, 2003; Pasquali, 2001).

Teve-se igualmente a preocupação de criar instruções de administração e cotação que tornassem a tarefa dos/as respondentes não ambígua. Com este fim, foram formuladas instruções curtas, que contemplavam informações gerais sobre o questionário, procurando inibir sentimentos de desajustabilidade social e ansiedade.

Seguindo as indicações da literatura (Almeida, 1988; Pasquali, 2001) foi efectuada a reflexão falada dos itens por alunos e alunas do 3.º CEB. Verificou-se que as instruções eram claras e objectivas, orientando as pessoas participantes no processo de resposta. No que se refere aos itens, a grande maioria não suscitou dúvidas na compreensão, tendo sido interpretados no sentido pretendido. No entanto, foram rectificadas três itens do questionário (e.g., no estudo “deixo para amanhã o que posso fazer hoje”), no sentido de os tornar mais perceptíveis e não ambíguos. Efectuou-se ainda curtas entrevistas a profissionais da área educativa (professores/as e psicólogos/as) que costumam trabalhar com estudantes da faixa etária

correspondente à amostra. As entrevistas com profissionais e estudantes tiveram particular relevância uma vez que permitiram assegurar a adequação da formulação dos itens e facilitar a sua leitura e compreensão junto do grupo etário questionado.

Validação do Questionário de Procrastinação no Estudo

Em seguida descrever-se-á os procedimentos metodológicos tidos em consideração na análise e selecção dos itens do Questionário de Procrastinação no Estudo. Finalmente, apresentar-se-á os resultados obtidos em relação à validade interna do questionário. Com esse fim proceder-se-á ao estudo da consistência interna e análise factorial da escala, cujos dados se descreverá posteriormente. Importa referir, antes de mais, que o tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no programa estatístico SPSS 14.0.

Assim, após a aplicação dos questionários, conforme procedimentos descritos anteriormente, procedeu-se à realização da análise factorial exploratória. Os resultados obtidos foram submetidos a uma análise quantitativa de índole descritiva dos itens em função das médias (M), desvios-padrão (DP), distribuição de resultados (valores mínimos e máximos), indicadores de curtose e assimetria e coeficiente de *Alpha de Cronbach* (Almeida & Freire, 2000).

As análises foram realizadas separadamente para as escalas de procrastinação no estudo diário e de procrastinação no estudo para os testes.

A primeira versão da escala de Procrastinação no Estudo Diário (Pro. Estudo) incluiu 15 itens. As correlações item-total variam entre 0.286 e 0.512. Sete itens apresentaram valores de poder discriminativo inferior a 0.40. A média das respostas é de 33.12 (DP = 7.46), valor este que se situa no intervalo de confiança (32.71 – 33.52). O valor é próximo da média aparada (33.03). A razão entre o coeficiente de assimetria e curtose e os respectivos erros padrão é de 2.47 e -0.10. Nesta distribuição verificou-se a presença de *outliers* moderados que não foram tratados devido ao facto da média e da média aparada apresentarem valores similares.

O estudo da consistência interna foi efectuado através do cálculo do coeficiente *alpha de Cronbach*, situando-se em 0.783.

A escala original de Procrastinação no Estudo para os Testes (Pro. Testes) incluiu 5 itens. As correlações item-total variam entre 0.443 e 0.593. A média das respostas é de 14.66 (DP = 14.51), valor este que se situa no intervalo de confiança (14.30 – 14.72) e se aproxima da média aparada (14.47). A razão entre o coeficiente de assimetria e curtose e os respectivos erros padrão é de 2.01 e 0.59. Nesta

distribuição verificou-se a presença de *outliers* moderados que não foram tratados devido ao facto da média e da média aparada apresentarem valores similares.

O coeficiente *alpha* de *Cronbach* situa-se em 0.738, o que aponta para um bom índice de fidelidade da escala.

Decorrente da análise exploratória efectuada com a versão provisória do Questionário de Procrastinação no Estudo procedeu-se à introdução de algumas alterações no questionário. Na selecção final dos itens para as duas escalas tomaram-se como critérios: (i) serem saturados por um único factor; (ii) as saturações serem superiores a 0.40; (iii) os itens apresentarem um poder discriminativo superior ou igual a 0.40; (iv) influenciarem de modo adequado o coeficiente de consistência interna, isto é, se retirados não se observar um incremento no *alpha*. Tendo por base estes critérios eliminaram-se 10 itens (itens 1, 3, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 17, 18 da versão provisória).

A versão final do Questionário de Procrastinação no Estudo (QPE) inclui 10 itens, dos quais 5 pertencem à escala de procrastinação no estudo diário e 5 à escala de procrastinação no estudo para os testes. O Quadro 2 descreve os valores de poder discriminativo de cada item, assim como o valor de *alpha* se os itens fossem retirados. Por uma questão de pertinência lógica proceder-se-á a partir deste ponto à renumeração dos itens de acordo com a apresentação final da escala.

Quadro 2 – Análise dos itens da versão final do QPE

	N.º item	Poder discriminativo	Alpha sem o item
Escala de Procrastinação no Estudo Diário	Item 1	,486	,793
	Item 4	,487	,792
	Item 5	,481	,793
	Item 7	,469	,795
	Item 10	,488	,792
Escala de Procrastinação no Estudo para os Testes	Item 2	,409	,773
	Item 3	,629	,736
	Item 6	,389	,777
	Item 8	,533	,751
	Item 9	,589	,739

Foi sobre estes itens que se procedeu ao estudo da sensibilidade, fidelidade e validade dos resultados de cada escala.

Na escala de Procrastinação no Estudo Diário, a média dos resultados foi de 12.87 (DP = 3.48). A média situa-se entre os valores máximo (13.06) e mínimo (12.68)

e aproxima-se da média aparada (12.83). A assimetria situa-se nos 0.102 e o desvio padrão da assimetria nos 0.069. A razão entre o coeficiente de assimetria e o respectivo erro padrão é de 1.47. A curtose situa-se nos -0.099 e o desvio padrão da curtose nos 0.138. A razão entre o coeficiente de curtose e o seu erro padrão é de -0.71. A análise do Gráfico 4, Caixa de Bigodes, sugere a existência de *outliers* moderados nesta distribuição.

Na escala de Procrastinação no Estudo para os Testes, a média das respostas foi de 11.72 (DP = 3.43), valor este que se situa entre os valores máximo (11.92) e mínimo (11.54) e se aproxima da média aparada (11.64). A assimetria situa-se nos 0.306 e o desvio padrão da assimetria nos 0.069. A curtose situa-se nos 0.191 e o desvio padrão da curtose nos 0.138. A razão entre os coeficientes de assimetria e curtose e os erros padrão correspondentes é respectivamente 4.43 e 1.38. A análise do Gráfico 5 sugere a existência de *outliers* moderados nesta distribuição.

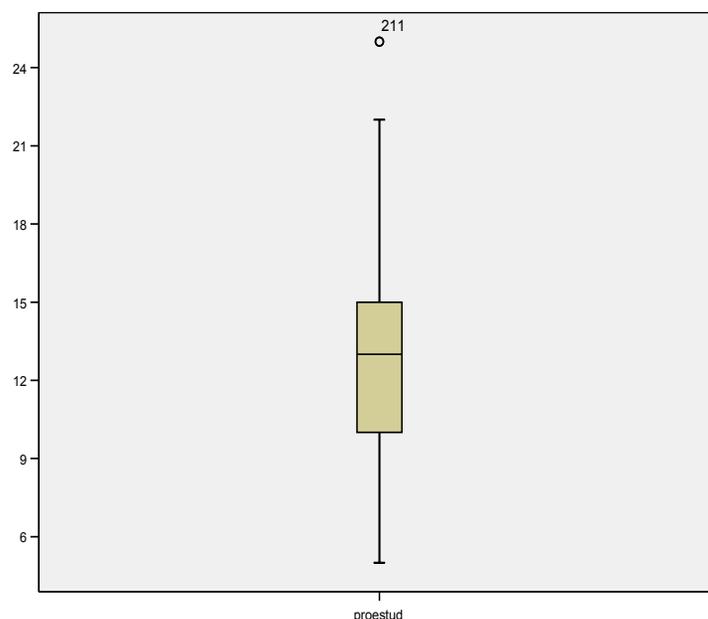


Gráfico 4 – Caixa de bigodes representativa da distribuição na escala de Procrastinação no estudo diário

O resultado global do QPE foi de 24.59 (DP = 5.98). A média situa-se entre os valores máximo (46.00) e mínimo (10.00) e é idêntica à média aparada (24.59). A assimetria situa-se nos 0.001 e o desvio padrão da assimetria nos 0.069. A razão entre o coeficiente de assimetria e o respectivo erro padrão é de 0.014. A curtose situa-se nos 0.142 e o desvio padrão da curtose nos 0.138. A razão entre o coeficiente

de curtose e o seu erro padrão é de 1.02. A análise do Gráfico 6, Caixa de Bigodes, sugere a existência de *outliers* moderados nesta distribuição.

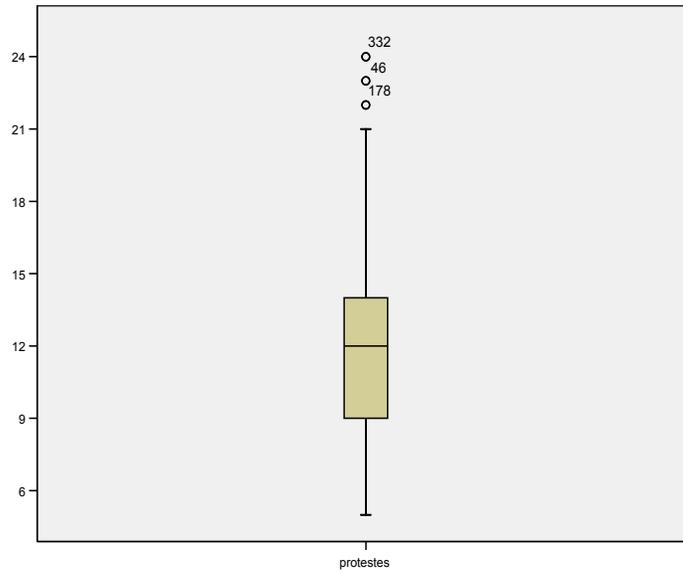


Gráfico 5 – Caixa de bigodes representativa da distribuição na escala de Procrastinação no estudo para os testes

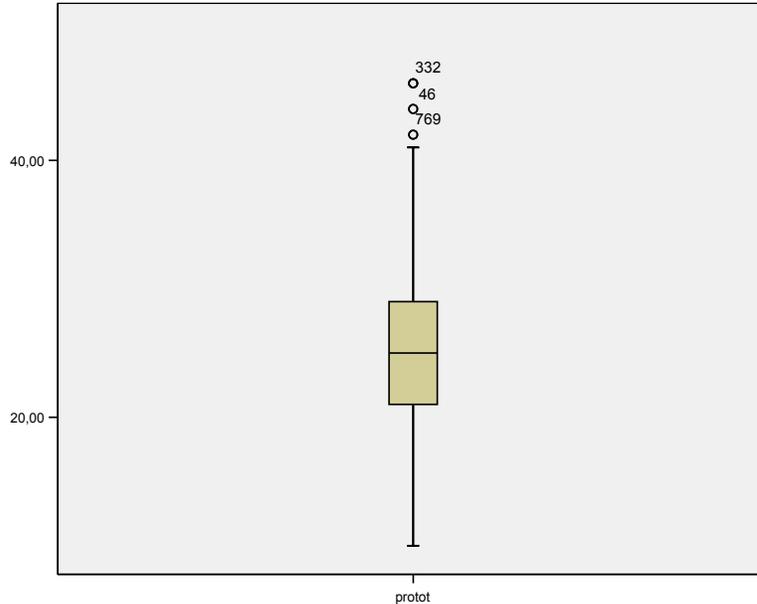


Gráfico 6 – Caixa de bigodes representativa da distribuição na escala de Procrastinação Total

No que se refere ao estudo da fidelidade final do QPE foi utilizado o coeficiente *alpha* de *Cronbach*. O instrumento QPE apresenta um coeficiente de 0.809. No Quadro 3 encontram-se os valores do *alpha* para as duas escalas.

Cada escala incluiu um pequeno número de itens, facto que em algumas circunstâncias reduz os valores de consistência interna. No entanto, verifica-se os valores se situam acima do que é sugerido na literatura como valor mínimo (Almeida & Freire, 2003).

Quadro 3 – Valores do *Alpha* de *Cronbach* para cada escala

Escala	Número Itens	Valores do <i>Alpha</i>
Escala de Procrastinação no Estudo Diário	5	,733
Escala de Procrastinação no Estudo para os Testes	5	,747

O estudo da validade de construto foi efectuado com recurso à análise em componentes principais, com rotação *varimax*. Na extracção dos factores foram considerados os seguintes critérios: (i) a estrutura esperada, de acordo com a concepção teórica subjacente à construção do instrumento, ou seja, dois factores indicadores dos tipos de estudo procrastinados; (ii) as referências da literatura, que sugerem que “para $K > 30$, usar o *scree plot*, isto é, o gráfico da variância pelo número de componentes, onde os pontos no maior declive são indicativos do número apropriado de componentes a reter”, em que K representa o número de variáveis em estudo (Pestana & Gageiro, 2003, p. 504). A representação gráfica (cf. Gráfico 7) aponta para a presença de dois factores principais, sendo compatível com a hipótese subjacente à elaboração do questionário.

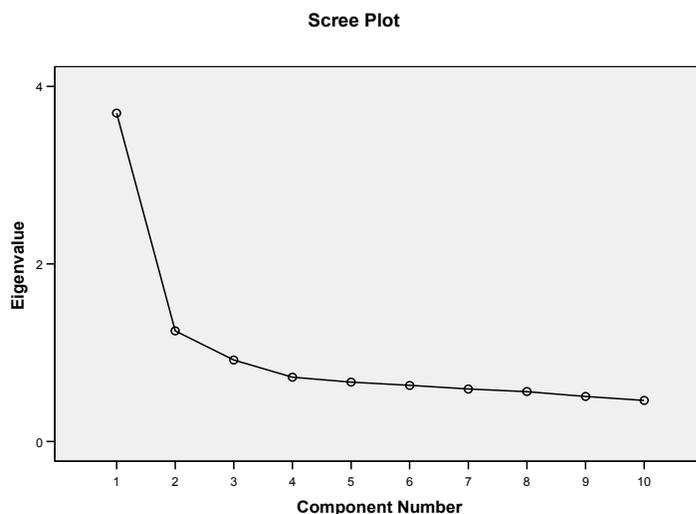


Gráfico 7 – Variância pelo número de componentes

Os dois factores explicam no seu conjunto 49.43% da variância total e correspondem à procrastinação no estudo evidenciada por esta faixa etária (cf. Quadro 4).

Quadro 4 – Resultados da análise em componentes principais do QPE

	Factores	
	1	2
Item 1	,419	
Item 4	,677	
Item 5	,464	
Item 7	,686	
Item 10	,779	
Item 2		,649
Item 3		,653
Item 6		,704
Item 8		,716
Item 9		,672
<i>Eigenvalue</i>	1,24	3,69
% var. exp.	12.45%	36.98%

O factor 1 corresponde à “Procrastinação no Estudo Diário”, que aglutina o adiamento da realização das tarefas na sala de aula, de trabalhos escolares e o estudo contínuo. Este factor explica 12.45% da variância dos resultados, verificando-

se que as saturações variam entre 0.582 e 0.751 e os *eigen-values* são superiores a 1 (1.24).

O factor 2 corresponde à “Procrastinação no Estudo para os Testes”, estando relacionado com comportamentos que interferem com o estudo para os testes através do adiamento desse tipo de estudo propriamente dito ou através da realização de tarefas competitivas. As saturações variam entre 0.649 e 0.716, verificando-se que este factor explica 36,98% da variância dos resultados com *eigen-values* superiores a 1 (3.69).

No Quadro 5 pode-se encontrar os itens que compõem o questionário e analisá-los com maior pormenor.

Quadro 5 – Distribuição dos itens do Questionário de Procrastinação no Estudo

Dimensões	Formulações	Itens
Procrastinação no Estudo Diário	Estou a par das matérias porque estudo todos os dias.	1
	Quando o professor manda fazer uma tarefa na aula começo a fazê-la imediatamente.	4
	Quando não percebo um assunto ou exercício da aula tento esclarecer a dúvida o mais rapidamente possível.	5
	Cumpro o meu plano de estudo.	7
	Quando tenho que fazer um “trabalho para a escola” importante começo o mais cedo possível.	10
Procrastinação no Estudo para os Testes	Estou com a “cabeça na lua” enquanto estudo para os testes.	2
	Perco-me em tantas coisas/actividades que não me sobra tempo para estudar.	3
	Interrompo o tempo de estudo para fazer outras tarefas (ex., ver TV, ouvir música, falar ao telemóvel...).	6
	Quando um trabalho é muito difícil desisto e passo para outra tarefa.	8
	No estudo adio para o dia seguinte o que devia ter feito hoje.	9

O questionário final é assim composto por 10 itens distribuídos por duas dimensões: procrastinação no estudo diário (5 itens) e no estudo para os testes (5 itens). As pontuações obtidas para cada uma das sub-escalas correspondem à soma aritmética dos seus itens. Estes são apresentados num formato *Likert* de 5 pontos,

indicando a frequência do comportamento, desde *nunca* (1) até *sempre* (5). Optou-se por criar itens com sentido invertido pelo que estes foram assinalados no instrumento pelo símbolo (R) e devem ser cotados de forma igualmente invertida.

Sexo

A variável *sexo* foi uma das variáveis consideradas neste estudo. Para a avaliar, os alunos e as alunas identificaram, na ficha de dados pessoais, escolares e familiares de estudantes a opção M (correspondente ao sexo masculino) ou F (correspondente ao sexo feminino).

Como referido anteriormente, a distribuição em função do sexo das pessoas da amostra inclui 49,4% do sexo masculino e 50,6% do sexo feminino, distribuídos de forma equitativa do 7.º ao 9.º ano de escolaridade. Uma vez que dados adicionais foram já apresentados aquando da descrição da amostra, opta-se por não os repetir neste secção.

Note-se, no entanto, que a variável *sexo* teve um papel central em todo o estudo, uma vez que são apontadas frequentemente na literatura diferenças em função do sexo no que concerne à procrastinação no estudo (Van Eerde, 2003) e não existe, até ao momento, acordo entre especialistas. A análise efectuada em relação a esta variável incidirá, no entanto, nas questões de género, uma vez que se acredita que poderão contribuir com dimensões explicativas do fenómeno que têm sido negligenciadas pela literatura.

Ano de Escolaridade

A variável *ano de escolaridade* foi também uma das variáveis consideradas neste estudo. Para a avaliar, tal como na variável anterior, os alunos e as alunas identificaram, na ficha de dados pessoais, escolares e familiares de estudantes a o ano de escolaridade que frequentam.

Como se pode verificar através da análise do Quadro 6, a distribuição dos alunos e alunas por cada ano de escolaridade e por sexo é bastante equilibrada.

Quadro 6 – Distribuição dos alunos e alunas por ano de escolaridade

		Ano de escolaridade			Total (N)
		7.º (N)	8.º (N)	9.º (N)	
Sexo	Masculino	207	205	235	647
	Feminino	206	230	227	663
Total		413	435	462	1310

Número de reprovações

A variável *número de reprovações* foi também uma das variáveis consideradas neste estudo. Para a avaliar, os alunos e as alunas identificaram, na ficha de dados pessoais, escolares e familiares de estudantes o número de reprovações que tiveram até ao momento.

Como se pode constatar pela análise do Quadro 7, 81,6% das pessoas nunca reprovou anteriormente. Apenas 11% tinham já reprovado uma vez, 6% duas vezes e 0,9% três vezes. Não foram registados números superiores de reprovações por pessoa.

Quadro 7 – Número de reprovações dos e das participantes

Número de reprovações	%
0	81,5%
1	11,4%
2	6,0%
3	0,9%

O Gráfico 8 facilita a visualização da distribuição em função do número de reprovações.

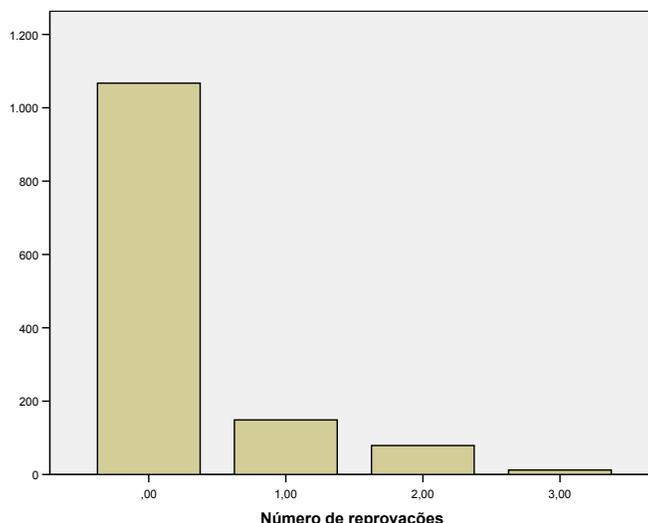


Gráfico 8. Visualização da variável número de reprovações na amostra tomada

Para ser possível analisar posteriormente os resultados e mapear de forma efectiva esta variável e a sua relação com a procrastinação no estudo foram criados três grupos (nunca reprovou, reprovou apenas uma vez e reprovou duas ou mais vezes). Com base nesta recodificação efectuaram-se as análises estatísticas posteriores.

Nível Instrutivo do pai e da mãe

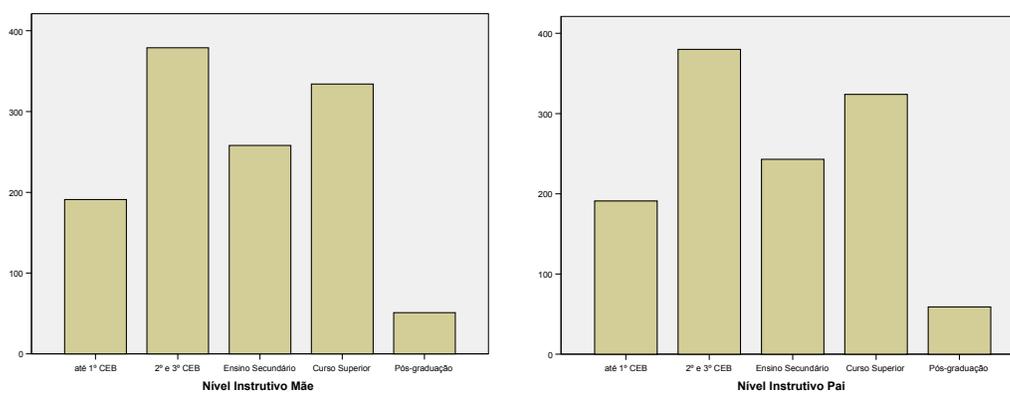
A *variável nível instrutivo do pai e da mãe* foi avaliada através da questão: “Até onde estudou o teu pai/ mãe?” Os alunos e as alunas puderam escolher entre várias opções possíveis: (i) até ao 4º ano; (ii) até ao 9º ano; (iii) Ensino Secundário; (iv) Curso Superior; (v) Pós-Graduação (Mestrado ou Doutoramento). No Quadro 8 pode-se analisar a distribuição do nível instrutivo dos pais e mães dos e das jovens da amostra.

Quadro 8 – Nível instrutivo dos pais e mães dos e das participantes

	Nível Instrutivo									
	1.º CEB		2.º e 3.º CEB		Ensino Secundário		Curso Superior		Pós-Graduação	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mãe	191	15,7	379	31,2	258	21,3	334	27,5	51	4,2
Pai	191	16,0	380	31,7	243	20,3	324	27,1	59	4,9

Pode-se verificar que cerca de 15% dos pais e mães da amostra possuem o 1.º CEB, cerca de 31% o 2.º e/ou 3.º CEB, cerca de 20% o Ensino Secundário, cerca de 27% um Curso Superior e cerca de 4% uma Pós-Graduação. Como é também visível através da análise do Quadro 8, a distribuição do sexo feminino e do sexo masculino por nível instrutivo é bastante aproximada.

Os gráficos relativos ao nível instrutivo dos pais e das mães supra representados poderão facilitar a visualização e mapeamento desta variável. Analise-se portanto, os Gráficos 9 e 10.



Gráficos 9 e 10. Visualização do nível instrutivo de mães e pais da amostra tomada

De forma a facilitar as análises posteriores e analisar as diferenças entre os vários níveis apresentados criou-se três grupos quer nos pais quer nas mães correspondentes a três níveis instrutivos: Ensino Básico (inclui as pessoas com o 1.º, 2.º e 3.º CEB), Ensino Secundário e Ensino Superior (inclui as pessoas com Curso Superior e Pós-Graduação).

Rendimento a Matemática e a Português

O *rendimento escolar*, nas disciplinas de *Matemática e Português*, foi avaliado a partir dos níveis atribuídos aos alunos e alunas, no final do 1.º período do ano lectivo alvo de investigação.

Na variável nota a Matemática verifica-se que a média dos e das participantes foi de 3.08 (DP = 0.93).

O Quadro 9 indica o rendimento a Matemática em função do sexo, enquanto o Quadro 10 mostra a mesma distribuição mas a Português.

Quadro 9 – Rendimento escolar na disciplina de Matemática em função do sexo

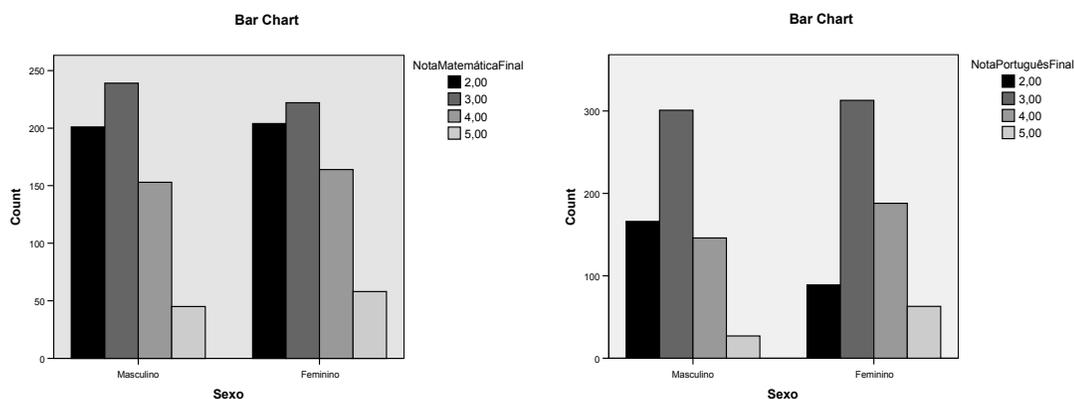
		Rendimento escolar a Matemática				Total
		2	3	4	5	(N)
		(N)	(N)	(N)	(N)	(N)
Sexo	Masculino	201	239	153	45	638
	Feminino	204	222	164	58	648
Total		405	461	317	103	1286

Na variável rendimento escolar a Português verifica-se que a média dos e das participantes foi de 3.19 (DP = 0.83).

Quadro 10 – Rendimento escolar na disciplina de Português em função do sexo

		Rendimento escolar a Português				Total
		2	3	4	5	(N)
		(N)	(N)	(N)	(N)	(N)
Sexo	Masculino	166	301	146	27	640
	Feminino	89	313	188	63	653
Total		255	614	334	90	1293

Os Gráficos 11 e 12 mostram-nos a distribuição gráfica destas variáveis.



Gráficos 11 e 12. Visualização da distribuição do rendimento escolar a Português e Matemática em função do sexo na amostra tomada

É ainda possível analisar a distribuição do rendimento escolar a Matemática e a Português em função do ano de escolaridade. Analise-se os Quadros 11 e 12.

Quadro 11 – Rendimento escolar na disciplina de Matemática em função do ano de escolaridade

		Rendimento escolar a Matemática				
		2	3	4	5	Total
		(N)	(N)	(N)	(N)	(N)
Ano de	7.º	89	150	117	46	402
escolaridade	8.º	115	157	123	28	423
	9.º	201	154	77	29	461
Total		405	461	317	102	1286

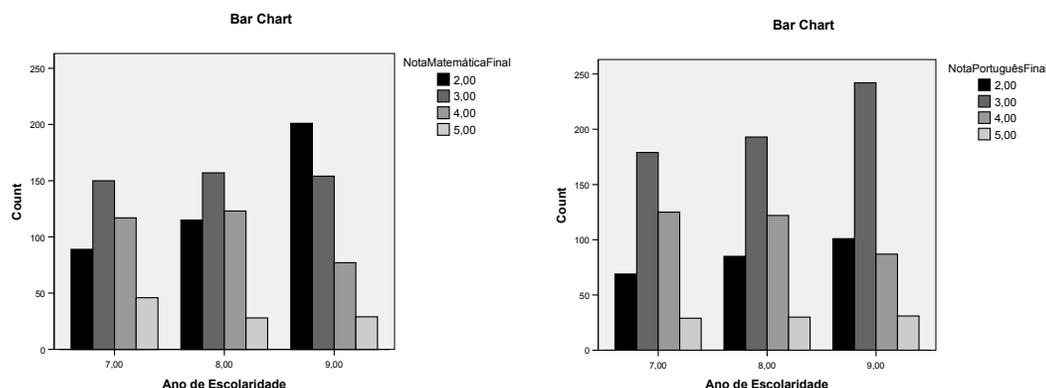
A comparação entre o rendimento escolar daquelas duas disciplinas permite apenas afirmar que existe um maior número de alunos e alunas com rendimento positivo a Português.

Quadro 12 – Rendimento escolar na disciplina de Português em função do ano de escolaridade

		Rendimento escolar a Português				
		2	3	4	5	Total
		(N)	(N)	(N)	(N)	(N)
Ano de	7.º	69	179	125	29	402
escolaridade	8.º	85	193	122	30	430
	9.º	101	242	87	31	461
Total		255	614	334	90	1293

Analise-se os Gráficos 13 e 14 para perceber melhor a distribuição do rendimento a Matemática e a Português em função no ano de escolaridade.

No sentido de se analisar as diferenças entre procrastinação no estudo e o rendimento a Matemática e a Português foram criados três grupos: rendimento inferior (notas 1 e 2), rendimento médio (nota 3) e rendimento superior (notas 4 e 5).



Gráficos 13 e 14. Visualização da distribuição do rendimento escolar a Português e Matemática em função do ano de escolaridade na amostra tomada

Auto-regulação da aprendizagem

A variável *auto-regulação da aprendizagem* foi avaliada através do IPAA (Inventário de Processos de Auto-Regulação dos/as Alunos/as). Os alunos e as alunas puderam fazer a sua escolha a partir de uma escala de tipo *Likert* em cinco pontos (Nunca 1; Raramente 2; Às vezes 3; Frequentemente 4; Sempre 5).

A média dos resultados é de 41,75. O desvio padrão situa-se em 7,90.

Apresentação dos resultados

Por uma questão de organização passaremos a apresentar os resultados da investigação por ordem das hipóteses formuladas para este estudo. Para cada hipótese apresentada efectuar-se-á a posterior análise e discussão dos dados à luz das teorias que nortearam o trabalho teórico.

Antevê-se desde já alguma dificuldade na análise estanque de cada uma das hipóteses, dada a interacção existente entre algumas das variáveis e respectivos resultados evidenciados na amostra. Sabe-se ainda que a procrastinação no estudo resulta da convergência de factores pessoais e situacionais pelo que um dos objectivos primeiros, após a construção do instrumento, foi perceber os efeitos dessas interacções, advindo daí a necessidade de um grande número de análises comparativas que serão apresentadas.

Sexo

No seguimento do objectivo central de mapear a procrastinação no estudo exibida por alunos e alunas do 3.º CEB, a primeira hipótese de trabalho estabelecida referia-se às diferenças entre os sexos. Para testar esta hipótese efectuou-se um *t-test*.

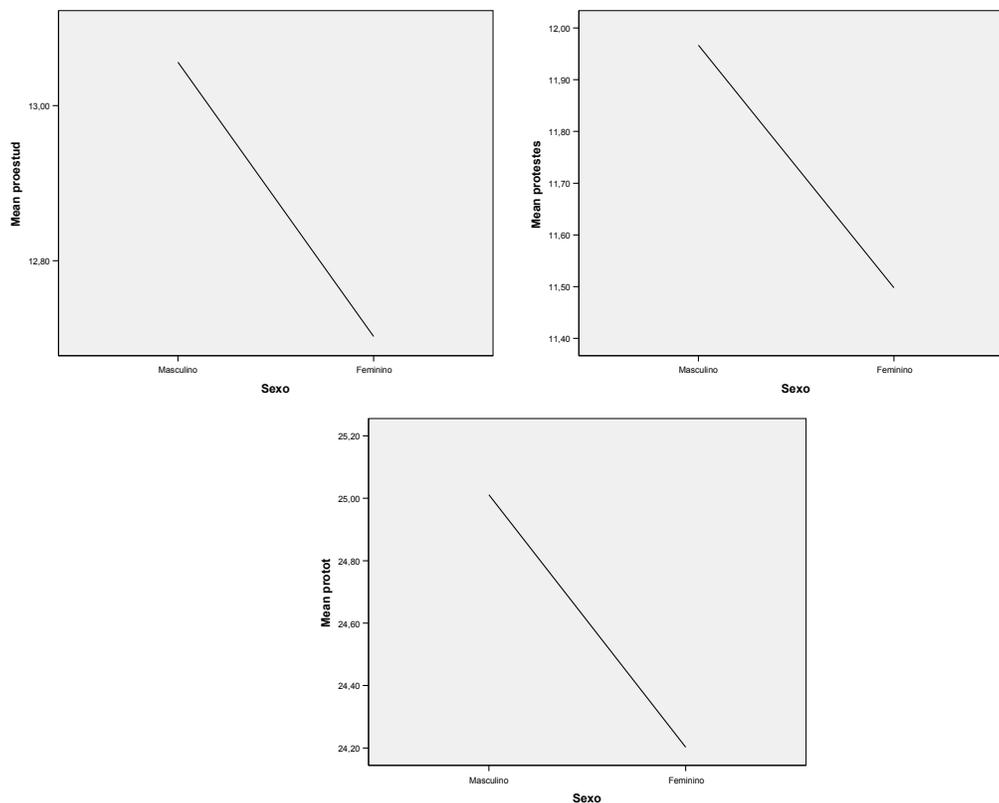
A análise dos dados recolhidos permite constatar que os rapazes apresentam uma média ligeiramente superior à das raparigas (cf. Quadro 13), em relação à procrastinação no estudo diário, à procrastinação no estudo para os testes e na procrastinação total. Estas diferenças são estatisticamente significativas no que diz respeito à procrastinação no estudo para os testes $t(1281)=2.45$; $p<0.05$) e na procrastinação total $t(1256)=2.39$; $p<0.05$. Pode-se assim afirmar que as raparigas procrastinam menos do que os rapazes em relação ao estudo, principalmente no estudo para os testes, e rejeitar a hipótese nula.

Quadro 13 – Análise da procrastinação no estudo em função do sexo

	Sexo Masculino		Sexo Feminino	
	M	DP	M	DP
ProcEstudo	13.06	3.52	12.70	3.41
ProcTestes	11.97	3.52	11.50	3.31
ProcTotal	25.01	5.95	24.20	5.99

Os Gráficos 15, 16 e 17 permitem visualizar com maior pormenor as distribuições apresentadas.

Os dados sugerem assim que as raparigas são menos procrastinadoras e são congruentes com as descobertas empíricas de Van Eerde (2003), Prohaska, Morril, Atilas e Perez (2000). Todos estes estudos indicam que as mulheres procrastinam menos do que os homens.



Gráficos 15, 16 e 17. Relação entre a variável sexo e as sub-escalas procrastinação no estudo diário, procrastinação no estudo para testes e na procrastinação global

Ano de escolaridade

A segunda hipótese levantada afirma que as raparigas e rapazes que frequentam níveis mais baixos de escolaridade tendem a apresentar menos procrastinação face ao estudo. Para a testar procedeu-se a uma análise de variância univariada.

Verifica-se que na escala procrastinação em relação ao estudo para os testes, procrastinação em relação ao estudo diário e procrastinação total a associação com a variável *ano de escolaridade* é positiva e significativa registando, respectivamente: $F(2,1280)=8.04;p<0.05$; $F(2,1274)=26.124;p<0.05$ e $F(2,1255)=20.786$; $p<0.05$ pelo que se rejeita a hipótese nula.

Quadro 14 – Análise da procrastinação no estudo em função do ano de escolaridade

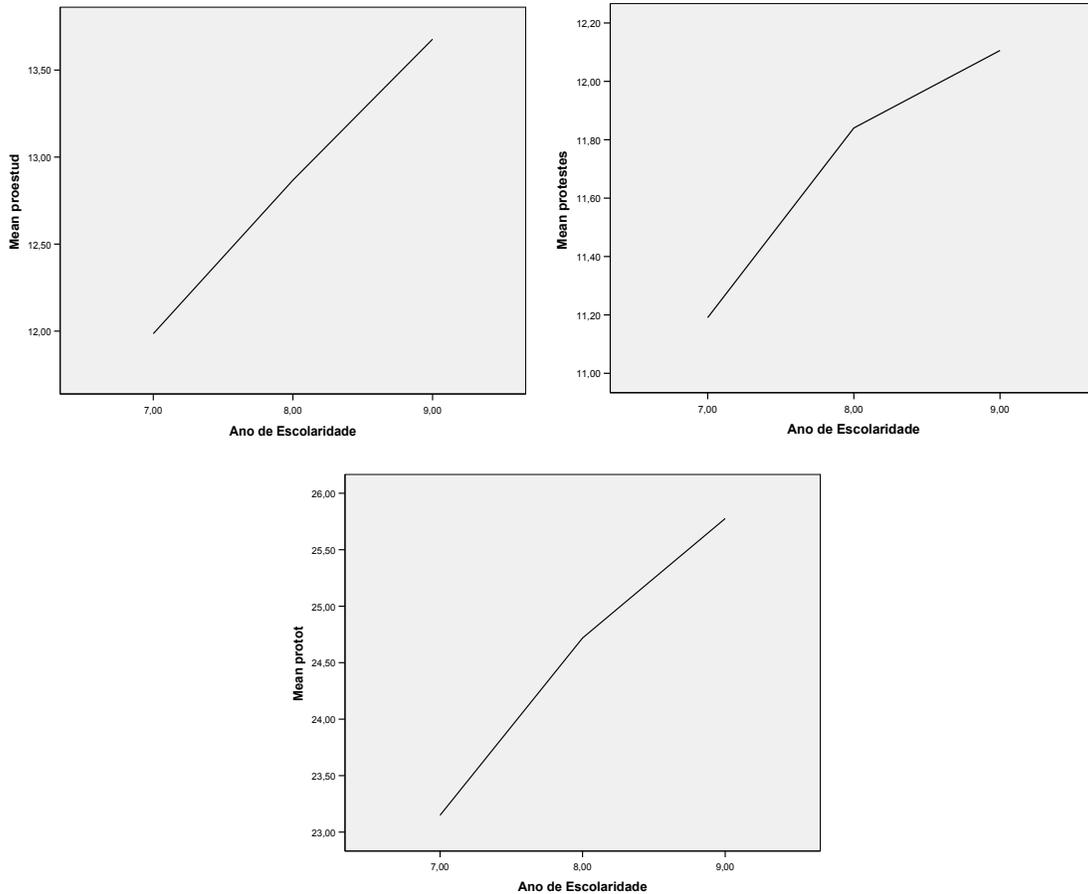
	7.º ano		8.º ano		9.º ano	
	M	DP	M	DP	M	DP
ProcEstudo	11.99	3.61	12.87	3.32	13.68	3.29
ProcTestes	11.19	3.83	11.84	3.31	12.11	3.07
ProcTotal	23.15	6.24	24.72	5.89	25.78	5.58

Ao analisar o Quadro 14 constata-se que a procrastinação no estudo diário aumenta do 7.º (M= 11.19; DP= 3.83) para o 8.º ano (M= 11.84; DP= 3.31) e do 8.º para o 9.º ano (M=12.11; DP=3.07) sendo este aumento estatisticamente significativo ($p<0.05$) entre o 7.º e 8.º anos, o 7.º e o 9.º ano assim como entre o 8.º e 9.º ano.

A procrastinação no estudo para os testes apresenta uma distribuição semelhante aumentando do 7.º (M=11.99; DP=3.61) ao 8.º (M=12.87; DP=3.32) e do 8.º ao 9.º anos (M=13.68; DP=3.29) embora este aumento apenas seja estatisticamente significativo ($p<0.05$) entre o 7.º e 8.º anos e o 7.º e 9.º anos.

Assim, a procrastinação total apresenta uma distribuição semelhante aumentando do 7.º (M=23.15; DP=6.24) para o 8.º (M=24.72; DP=5.89) e do 8.º para o 9.º anos (M=25.78; DP=5.58). Note-se, no entanto, que este aumento é apenas estatisticamente significativo ($p<0.05$) entre o 7.º e 8.º anos e entre o 7.º e 9.º anos.

Analise-se o Gráfico 18, 19 e 20 para analisar com maior pormenor esta tendência.



Gráficos 18, 19 e 20. Associação entre a variável Ano de Escolaridade e as sub-escalas procrastinação no estudo diário, procrastinação no estudo para testes e procrastinação global

Número de reprovações

No início do trabalho foi formulada a hipótese de que os alunos e alunas com menos reprovações tendem a apresentar menos procrastinação no estudo. Para testar esta hipótese procedeu-se a uma nova análise de variância univariada.

Os resultados sugerem que existem diferenças positivas e significativas em função da escolaridade na escala procrastinação em relação ao estudo diário, procrastinação em relação ao estudo para os testes e procrastinação total. Respectivamente, os valores encontrados foram: $F(2,1274)=17,895$; $p < 0.05$, $F(2,1280)=26.133$; $p < 0.05$ e $F(2,1255)= 28.992$; $p < 0.05$, pelo que se rejeita a hipótese nula.

A procrastinação no estudo diário em alunos e alunas que nunca reprovaram ($M= 12.62$; $DP= 3.47$) é menor do que a procrastinação de pessoas com uma reprovação ($M= 13.68$; $DP= 3.23$) e por sua vez, ambas são menores do que a

procrastinação de pessoas que reprovaram duas ou mais vezes ($M=14.59$; $DP=3.22$) sendo este aumento estatisticamente significativo ($p<0.05$) entre zero e uma reprovações e entre zero e duas ou mais reprovações. Não se registam outras diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 15 – Análise da procrastinação no estudo em função do número de reprovações

	0 reprovações		1 reprovação		2 ou mais reprovações	
	M	DP	M	DP	M	DP
ProcEstudo	12.62	3.47	13.68	3.23	14.59	3.22
ProcTestes	11.42	3.32	12.78	3.56	13.64	3.46
ProcTotal	24.03	5.91	26.47	5.83	28.25	5.31

No que diz respeito à procrastinação no estudo para os testes constatamos que aumenta em função do número de reprovações sendo este aumento estatisticamente significativo ($p<0.05$) entre todas as categorias analisadas. Pormenores adicionais podem ser analisados no Quadro 15.

Consequentemente, a procrastinação total em alunos e alunas que nunca reprovaram ($M=24.03$; $DP=5.9$) é menor do que a procrastinação de pessoas com uma reprovação ($M=26.47$; $DP=5.83$) e por sua vez, ambas são menores do que a procrastinação de pessoas que reprovaram duas ou mais vezes ($M=28.25$; $DP=5.31$) sendo este aumento estatisticamente significativo ($p<0.05$) entre zero e uma reprovações e entre zero e duas ou mais reprovações. Não se registam outras diferenças estatisticamente significativas.

Pode, assim, afirmar-se que alunos e alunas com menor número de reprovações são menos procrastinadores/as em relação ao estudo.

Nível Instrutivo do pai

Procedeu-se a uma análise de variância univariada com o intuito de verificar se existem diferenças significativas entre a variável nível instrutivo do pai e a procrastinação no estudo.

Os resultados sugerem que existem diferenças positivas e significativas em função do nível instrutivo do pai na escala procrastinação em relação ao estudo diário

e procrastinação total, que apresentam o valores de: $F(2,1165)=8.054$; $p<0.05$; $F(2,1148)=9.207$; $p<0.05$, respectivamente. No que diz respeito à procrastinação no estudo para os testes não foram encontradas diferenças significativas: $F(2,1171)=4.906$; n.s.

Quadro 16 – Análise da procrastinação no estudo em função do nível instrutivo do pai

	Ensino Básico		Ensino Secundário		Ensino Superior	
	M	DP	M	DP	M	DP
ProcEstudo	13.23	3.59	12.61	3.14	12.35	3.36
ProcTestes	11.99	3.60	11.67	3.09	11.28	3.25
ProcTotal	25.26	6.19	24.23	5.26	23.58	5.90

A procrastinação no estudo diário em alunos e alunas cujos pais possuem a escolaridade básica ($M= 13.23$; $DP= 3.59$) é superior à de pessoas cujos pais possuem o Ensino Secundário ($M= 12.61$; $DP= 3.14$) e também à de pessoas cujos pais possuem uma licenciatura ou pós-graduação ($M=12.35$; $DP=3.36$) sendo esta diminuição estatisticamente significativa ($p<0.05$) apenas entre os níveis de ensino básico e superior.

Não foram encontradas outras diferenças estatisticamente significativas.

A partir dos resultados anteriormente apresentados é possível concluir que a procrastinação total em alunos e alunas cujos pais possuem a escolaridade básica ($M=25.26$; $DP=6.19$) é superior à procrastinação de pessoas cujos pais possuem o Ensino Secundário ($M=24.23$; $DP=5.25$) e também à procrastinação de pessoas cujos pais possuem uma licenciatura ou pós-graduação ($M=23.58$; $DP=5.90$). De forma semelhante à anteriormente apresentada, esta diminuição é estatisticamente significativa ($p<0.05$) apenas entre os níveis de ensino básico e superior.

Pode-se assim afirmar que o nível instrutivo do pai influencia a procrastinação no estudo dos/as respectivos/as filhos/as e que essa procrastinação é tanto maior quanto menor é o nível instrutivo do pai.

Nível instrutivo da mãe

Uma vez mais foi efectuada uma análise de variância univariada com o intuito de verificar se existem diferenças significativas entre a variável nível instrutivo da mãe e a procrastinação no estudo.

Os resultados sugerem que existem diferenças positivas e significativas em função da escolaridade da mãe em todas as escalas. Os valores para a procrastinação em relação ao estudo diário, estudo para os testes e procrastinação total $F(2,1179)=10.29$; $p<0.05$; $F(2,1184)=9.56$; $p<0.05$) e $F(2,1160)= 13,16$; $p<0.05$, são estatisticamente significativas pelo que se rejeita a hipótese nula.

Quadro 17 – Análise da procrastinação no estudo em função do nível instrutivo da mãe

	Ensino Básico		Ensino Secundário		Ensino Superior	
	M	DP	M	DP	M	DP
ProcEstudo	13.32	3.53	12.61	3.23	12.32	3.35
ProcTestes	12.17	3.49	11.32	3.27	11.30	3.32
ProcTotal	25.49	5.99	23.93	5.67	23.59	5.96

A procrastinação no estudo diário em alunos e alunas cujas mães possuem a escolaridade básica ($M= 13.32$; $DP= 3.53$) é superior do que a procrastinação de pessoas cujas mães possuem o Ensino Secundário ($M= 12.61$; $DP= 3.23$) e também à procrastinação de pessoas cujas mães possuem uma licenciatura ou pós-graduação ($M=12.32$; $DP=3.35$) sendo esta diminuição estatisticamente significativa ($p<0.05$) apenas entre os níveis de ensino básico e superior. Não foram encontradas outras diferenças significativas.

A procrastinação no estudo para os testes em alunos e alunas cujos progenitores do sexo feminino possuem a escolaridade básica ($M= 12.17$; $DP= 3.49$) é maior do que a procrastinação no estudo de pessoas cujos progenitores do sexo feminino possuem o Ensino Secundário ($M= 11.32$; $DP= 3.27$) e por sua vez, ambas são maiores do que a procrastinação de pessoas cujas mães possuem uma licenciatura ou pós-graduação ($M=11.30$; $DP=3.32$) sendo esta diminuição estatisticamente significativa ($p<0.05$) entre os níveis de ensino básico e secundário e de ensino básico e superior. Não foram encontradas outras diferenças significativas.

A procrastinação total em alunos e alunas cujos progenitores do sexo feminino possuem a escolaridade básica ($M=25.49$; $DP=5.99$) é maior do que a procrastinação de pessoas cujas mães possuem o Ensino Secundário ($M=23.93$; $DP=5.67$) e por sua

vez, ambas são superiores à procrastinação no estudo de pessoas cujos progenitores do sexo feminino possuem uma licenciatura ou pós-graduação ($M=23.59$; $DP=5.96$) sendo esta diminuição estatisticamente significativa ($p<0.05$) entre os níveis de ensino básico e secundário e de ensino básico e superior. Não foram encontradas outras diferenças significativas.

Pode-se assim afirmar que nível instrutivo da mãe também influencia a procrastinação no estudo dos/as respectivos/as filhos/as e que essa procrastinação apresenta um relacionamento inversamente proporcional ao nível instrutivo da mãe. Em relação à influência do nível instrutivo dos pais, o nível instrutivo das mães parece ter um impacto mais abrangente na procrastinação no estudo.

Nota a Matemática

Procedeu-se a uma análise de variância univariada com o intuito de se verificar se existem diferenças significativas entre a variável nota a Matemática e a procrastinação no estudo. Os resultados sugerem que existem diferenças positivas e significativas na escala procrastinação em relação ao estudo diário, procrastinação em relação ao estudo para os testes e a procrastinação total. Os valores encontrados para cada sub-escala são respectivamente: $F(2,1251)=34.44$; $p<0.05$, $F(2,1256)= 43.48$; $p<0.05$ $F(2,1232)=52.85$; $p<0.05$.

Quadro 18 – Análise da procrastinação no estudo em função da nota a Matemática

Nota	1-2		3		4-5	
	M	DP	M	DP	M	DP
ProcEstudo	13.83	3.39	12.92	3.40	11.86	3.32
ProcTestes	12.88	3.47	11.72	3.39	10.69	3.08
ProcTotal	26.75	5.94	24.62	5.68	22.54	5.66

O resultado do teste de Scheffe indica que essas diferenças são estatisticamente significativas em todas as escalas e em todos os subgrupos considerados. Assim sendo, pode-se afirmar que a procrastinação no estudo diário, no estudo para os testes e na procrastinação no estudo total tende a diminuir à medida que a nota na disciplina de Matemática sobe. Para pormenores adicionais acerca deste assunto analisar Quadro 18.

Nota a Português

Procedeu-se a uma análise de variância univariada com o intuito de se verificar se existem diferenças significativas entre a variável nota a Português e procrastinação no estudo. Os resultados sugerem que existem diferenças estatisticamente significativas em todas as escalas. Os valores recolhidos são $F(2,1259)=24.60$; $p<0.05$; $F(2,1263)=28.66$; $p<0.05$ e $F(2,1240)=35.07$; $p<0.05$ e que se referem respectivamente à escala procrastinação em relação ao estudo diário, procrastinação em relação ao estudo para os testes e procrastinação total.

Quadro 19 – Análise da procrastinação no estudo em função da nota a Português

Nota	1-2		3		4-5	
	M	DP	M	DP	M	DP
ProcEstudo	13.77	3.53	13.11	3.36	11.98	3.35
ProcTestes	12.72	3.45	12.01	3.50	10.81	3.04
ProcTotal	26.52	5.73	25.11	5.91	22.80	5.73

A procrastinação no estudo diário, no estudo para os testes e na procrastinação total em alunos e alunas cuja nota a Português é 1 ou 2 é superior à procrastinação de pessoas cuja nota é 3 e por sua vez, ambas são maiores do que a procrastinação de pessoas cuja nota é 4 ou 5, sendo esta diminuição estatisticamente significativa ($p<0.05$) apenas entre as notas 1-2 e 4-5 e entre as notas 3 e 4-5. Não foram encontradas outras diferenças significativas. Para pormenores adicionais em relação à Média e Desvio Padrão da cada uma das escalas consultar o Quadro 19.

Pode-se assim afirmar que a nota a Português influencia a procrastinação no estudo dos e das estudantes no sentido de que quanto maior é a nota a procrastinação, menor é a nota à disciplina de Português.

Auto-regulação

Seguindo as sugestões da literatura (Blunt & Pylchyl, 2005; Dewitte & Lens, 2000, Ferrari, 2001; Van Eerde, 2000; Wolters, 2003) analisaram-se as correlações entre as variáveis procrastinação no estudo e auto-regulação. Para o fazer, utilizou-se o IPAA (Inventário dos Processos de Auto-regulação dos/as Alunos/as). Pretendia-se

demonstrar que o perfil auto-regulatório dos alunos e alunas da amostra se correlacionava com a procrastinação no estudo.

A análise dos resultados do QPE e do IPAA permite demonstrar que existem correlações negativas significativas entre a procrastinação no estudo e a auto-regulação na procrastinação no estudo para os testes ($r>0.481$; $p<0.05$), na procrastinação no estudo diário ($r>0.684$; $p<0.05$) e na procrastinação total ($r>0.677$; $p<0.05$). Para pormenores adicionais confrontar o Quadro 20.

Quadro 20 – Correlações entre as diferentes escalas do QPE e a auto-regulação

	Proc. Testes	Proc. Estudo	Proc. Total	Auto- Regulação
Proc. Testes	1			
Proc. Estudo	.499**	1		
Proc. Total	.864**	.868**	1	
Auto-Regulação	-.481**	-.684**	-.677**	1

(** $p < 0.05$)

Conclui-se assim que os alunos e as alunas que obtêm pontuações mais elevadas na procrastinação no estudo são aqueles/as que paralelamente denunciam um comportamento auto-regulatório menos proficiente, o que confirma a hipótese inicialmente apresentada.

Discussão dos resultados

A discussão dos resultados é efectuada de acordo com os objectivos e hipóteses delineadas para este estudo. Deste modo, ir-se-á analisar a procrastinação no estudo em função do sexo, ano de escolaridade, número de reprovações, nível instrutivo da mãe e do pai, nota a Português, nota a Matemática e auto-regulação.

É inegável que a procrastinação parece ser um problema comportamental que implica que as pessoas não façam atempadamente aquilo que pretendem fazer numa determinada altura ou momento (Schouwenbourg, 2004). No entanto, as dimensões cognitivas parecem desempenhar também um papel fundamental neste processo uma vez que os/as estudantes que procrastinam não são simplesmente preguiçosos/as ou desmotivados/as. Estas pessoas tendem a envolver-se e a interessar-se por actividades diversificadas (normalmente associadas ao lazer) mas procrastinam

outras, que tendem a ser consideradas aversivas e onde sentem baixa auto-eficácia (Blunt & Pychyl, 2000; Ferrari, 2001).

Alguns dos dados apresentados neste trabalho parecem confirmar isso mesmo. Uma das inovações deste estudo prende-se com a análise da relação entre o número de reprovações e a procrastinação no estudo. Tal como postulado na hipótese inicial, não ter reprovado é um importante factor protector em relação à procrastinação no estudo. A vinculação a um grupo e a pressão de pares quando estes estão centrados na tarefa escolar funciona como motor do envolvimento de alunos e alunas na aprendizagem. O contrário parece também ser verdade. À medida que o número de reprovações aumenta, a percepção pessoal do esforço necessário para ser bem-sucedido/a pode aumentar exponencialmente, assim como a percepção de que o estudo é algo aversivo, difícil e desagradável (Blunt & Pylchyl, 2000; Ferrari & Scher, 2002; Scher & Ferrari, 2000). Por outro lado, procrastinar pode ser uma estratégia protectora da auto-estima uma vez que a procrastinação no estudo fornece uma desculpa perfeita para o potencial fracasso, podendo este ser atribuído à falta de esforço e não à competência pessoal (Arkin & Baugardner, 1985; Burka & Yuen, 1983; Ferrari & Tice, 2000; Meyer, 2000). Estes dados devem ser tidos em consideração pelas professoras e professores na atribuição das notas ao longo do ano e, sobretudo, nas últimas reuniões de notas.

De forma similar e congruente com as hipóteses formuladas, a procrastinação no estudo parece aumentar à medida que a nota nas disciplinas de Matemática e Português diminui. Parece claro que, tanto para rapazes como para raparigas, a experiência passada de obter resultados baixos contribui para a procrastinação na submissão de tarefas (Beck, Koons & Milgram, 2000; Moon & Illingworth, 2005; Owens & Newbegin, 2000; Tice & Baumeister, 1997; Van Eerde, 2003; Wesley, 1994).

Estes resultados apontam para a necessidade de considerar outras dimensões na apreciação dos efeitos da procrastinação no estudo no rendimento escolar uma vez que os dados não permitem afirmar de forma definitiva se a procrastinação origina ou é originada por reprovações sucessivas e se origina ou é originada por notas mais baixas às disciplinas de Português e Matemática. Torna-se assim necessário efectuar análises e investigações adicionais para compreender melhor a direcção unívoca ou biunívoca destas relações. Entrevistas a alunos e alunas mais e menos procrastinadores/as em relação aos seus comportamentos de estudo poderia ajudar a compreender o fenómeno.

No que diz respeito à relação entre a procrastinação no estudo e o ano de escolaridade (indirectamente aferido a partir da idade) a literatura não é consensual (Milgram & Mowrer, 1993). Os dados reunidos neste estudo demonstram que a

procrastinação no estudo aumenta à medida que o ano de escolaridade também aumenta, o que parece ser consensual com vários estudos (Onwuegbuzie, 2000; Onwuegbuzie & Collins, 2001; Walker, 2004). Estes dados são ainda congruentes com a teoria de Milgram e Mower (1993), que indica que em níveis mais baixos de escolaridade pode existir uma maior monitorização das tarefas e actividades, que previne de forma mais eficaz o aparecimento da procrastinação no estudo. Por outro lado, à medida que aumenta a familiaridade com os ambientes e contextos educativos, umas e outros podem tender a diminuir a sua concentração na tarefa. Este facto é visível, por exemplo, no (des) cuidado com os cadernos de apontamentos, na realização de trabalhos de casa e, em geral, no cuidado com o material escolar. No entanto, é necessário continuar a aprofundar os dados acerca da incidência da procrastinação no estudo em função do nível de escolaridade através de novas investigações.

Um outro factor contextual que, segundo os dados apresentados, parece influenciar a procrastinação no estudo é o sexo. Tal como postulado por diversos autores e autoras, as práticas educativas parentais (Oliveira, 1994; Leaper, 2002; 1991; Maccobby, 2000; Tenenbaum & Leaper, 2002; Vieira, 2003) e escolares (Kelly, 1986; Martelo, 1999; Measor & Woods, 1984) continuam a ser diferenciadas em função do sexo das crianças e não das suas características reais (Vieira & Ruy, 2006). Apesar de tanto umas como outros não serem meras/os imitadoras/es de modelos, nem reagirem de forma passiva aos estímulos que recebem, as consequências destas práticas estereotipadas são, possivelmente, uma série de comportamentos multifacetados que podem corresponder aos tradicionais estereótipos de género (Vieira, 2003).

Em contexto escolar verifica-se que as raparigas tendem a obter melhores médias e notas escolares em todos os graus do ensino (Vaquinhas, 2000). Esta distinção entre raparigas e rapazes, mais do que demonstrar uma suposta superioridade das primeiras, parecem ser uma consequência de uma construção social que distingue profundamente os dois sexos enquanto simultaneamente adopta o discurso da neutralidade. É possível supor que as raparigas obtêm melhores resultados porque tendem a estudar mais. É possível ainda pressupor que, mesmo que não o explicitem, sabem que se irão confrontar no futuro (sobretudo no mercado de trabalho) com uma série de preconceitos em relação à sua disponibilidade e competência. Consequentemente, é defensável que, quanto mais elevada for a sua formação e desempenho, melhores possibilidades terão de ser competitivas (Vicente, 2002). A menor procrastinação em relação ao estudo para os testes, mas sobretudo em relação ao estudo diário, apresentada pelas raparigas parece assim poder ser facilmente compreendido e integrado na ordem social vigente.

Curiosamente, a variável sexo é novamente introduzida uma vez que se verifica uma diferença no impacto do nível instrutivo de pais e mães. De uma maneira geral, os dados demonstram que níveis instrutivos mais elevadas por parte dos pais e das mães parecem ser indicativos de menores índices de procrastinação no estudo na juventude. Uma possível explicação para estes dados é a consciência que pais e mães com qualificações mais elevadas podem ter da importância do estudo contínuo para sucesso educativo dos filhos e das filhas e tentarem inculcar esta ética de trabalho numas e noutros. A juventude percebe e interioriza a importância atribuída pelo pai e mãe, adoptando comportamentos adequados (Scher & Ferrari, 2000). Níveis instrutivos mais elevados podem ainda estar associados a um maior apoio ou a um apoio de maior qualidade durante o estudo para os testes e o estudo diário, o que preveniria a procrastinação no estudo. Epstein (2001), valida indirectamente esta hipótese ao demonstrar que pais e mães com níveis educativos superiores estão mais envolvidos na vida escolar e educativa das suas crianças dado que se sentem mais preparados/as para o fazer e dado que mantêm expectativas futuras mais elevadas em relação a umas e outros. Por outro lado, pais e mães com níveis instrutivos superiores podem possuir níveis de auto-regulação para o estudo mais elevados e tal competência pode ser transmitida de pais e mães para filhos e filhas através da modelagem social, do ensino e do *feedback* directo, prevenindo assim a procrastinação na vida escolar (Zimmerman, 2000). De acordo ainda com Grolnick e Ryan (1989), que identificaram dimensões de estilos parentais que podem prever a auto-regulação e competência da criança, os pais e as mães de crianças mais auto-reguladas deverão providenciar maior apoio à autonomia, mais estrutura e maior envolvimento que, por sua vez, promovem maior auto-regulação nas crianças.

No entanto, os dados apresentados ao longo desta dissertação mostram que os níveis instrutivos das mães influenciam a procrastinação no estudo de forma mais determinante, uma vez que essa influência se faz sentir quer no estudo diário, quer no estudo para os testes. Considerando que a literatura da procrastinação nos revela que o envolvimento de pais e mães nos trabalhos escolares das suas crianças e adolescentes reduz a tendência da sua procrastinação no estudo (Milgran & Toubiana, 1999); que parecem existir diferenças entre o envolvimento de mães e de pais nas actividades escolares das crianças: os pais tendem a envolver-se sobretudo em actividades que implicam índices elevados de tempo e energia, enquanto as mães parecem envolver-se também em actividades escolares que implicam níveis baixos de investimento (Milgran & Toubiana, 1999); considerando ainda que as mulheres continuam a ser as principais prestadoras de cuidados às crianças (Vicente, 2002; INE, 2001) estes dados não são surpreendentes.

A avaliação da procrastinação no estudo em função do nível instrutivo de pais e mães constituiu um aspecto inovador deste estudo e verifica-se que constitui um dos factores explicativos. No entanto, é possível que variáveis como a autonomia das crianças, a auto-eficácia (entre outras) sejam mediadoras deste processo (Nadeau, Senécal & Guay, 2003) pelo que se torna necessário efectuar novas investigações para apurar de forma mais efectiva as relações entre as variáveis.

Finalmente, outra variável analisada foi o impacto da auto-regulação da aprendizagem na procrastinação no estudo. Tal como foi assumido na hipótese delineada, a procrastinação no estudo está negativamente correlacionada com a auto-regulação: alunos/as muito auto-regulados/as tendem a apresentar menos comportamentos de procrastinação ou, pelo menos, comportamentos procrastinadores menos generalizados (Wolters, 2003), sobretudo no estudo diário e contínuo. Estes dados parecem suportar a literatura que percepciona a procrastinação no estudo como um fracasso na auto-regulação (Blunt & Pylchyl, 2005; Dewitte & Lens, 2000, Ferrari, 2001; Van Eerde, 2000; Wolters, 2003). Se se considerar que a aprendizagem auto-regulada ocorre na medida em que um aluno ou uma aluna “*é capaz de utilizar processos pessoais para estrategicamente regular o seu comportamento e ambiente educativo circundante*” (Zimmerman, 1989, p. 330) pode-se especular que as pessoas procrastinadoras parecem tender a ter particular dificuldade a diferentes níveis da auto-regulação. Um deles é, desde logo, a formulação de objectivos para a sua aprendizagem. Outros são a selecção das estratégias para atingir esses objectivos, o controlo volitivo no incremento de técnicas pessoais eficazes para promover o sucesso escolar (sobretudo ao nível da focalização da atenção), a auto-monitorização do trabalho efectuado assim como a auto-reflexão acerca de todo o trabalho efectuado.

De uma maneira geral, pode-se concluir a existência de níveis diferenciados de procrastinação no estudo diário e na procrastinação no estudo para os testes parece demonstrar que a natureza das tarefas, as características do contexto e alguns factores pessoais interagem, sendo a procrastinação um comportamento dinâmico, que se altera ao longo do tempo, embora possa existir, até certo ponto, uma certa predisposição pessoal para procrastinar (Blunt & Pylchyl, 2000; Lonergan & Maher, 2000; Milgram, Sroloff & Rosenbaum, 1988; Pylchyl, Lee, Thibodeau & Blunt, 2000; Rothblum, 1990; Senécal, Lavoie & Koestner, 1997; 1997; Van Eerde, 2000).

Conclusão

Este trabalho foi iniciado e motivado por uma série de dúvidas e (pré) ocupações. Ao terminá-lo, depois de longos meses de aturada reflexão, leitura e escrita, não é possível terminá-lo sem um sentimento de satisfação.

Procurou-se estudar de forma o mais profunda possível a procrastinação no estudo de alunas e alunos do 3.º CEB, recorrendo a modelos, autores/as e linhas de investigação variadas.

Como referem Owens e Newbegin (2000), “a procrastinação escolar é normalmente considerada como uma prática debilitante” (p. 1). Ao longo desta dissertação foi possível constatar que a procrastinação possui ainda uma história recente e que os seus antecedentes e efeitos permanecem nebulosos. Enquanto alguns autores e autoras apontam a existência de benefícios em procrastinar (Chu & Choi, 2005), a maioria salienta as suas inúmeras desvantagens.

O tema tem sido analisado à luz de diferentes modelos explicativos, que frequentemente são contraditórios, e que não conseguiram ainda gerar modelos explicativos consubstantivos.

As possíveis causas e consequências da procrastinação foram analisadas ao longo da dissertação, salientando-se entre elas, o seu impacto no rendimento escolar e as possíveis relações com a auto-regulação da aprendizagem. Note-se, no entanto, que a parca bibliografia existente acerca do tema condicionou todo o processo de forma inegável.

Ao longo da reflexão teórica foi igualmente possível compreender a importância do género para a estruturação diferencial da personalidade de raparigas e rapazes, bem como o impacto dos contextos educativo e familiar naquela variável.

Foi igualmente efectuada uma tentativa para relacionar a procrastinação no estudo e o género, tendo-se verificado que a literatura não se dedicou ainda a tentar relacionar as duas variáveis. No entanto, é particularmente importante atender às características em que a procrastinação emerge, entre as quais se destacam as práticas educativas que originam comportamentos estereotipados numas e noutros, já que por si só podem inibir ou facilitar o desenvolvimento da procrastinação no estudo. O carácter inovador desta abordagem ao longo da tese (sobretudo da parte empírica) não pode deixar de ser salientado.

Durante esta segunda parte do trabalho de dissertação foi proposto delinear e desenvolver um trabalho de investigação cujo objectivo principal foi o de recolher informações e mapear a procrastinação no estudo de alunos e alunas do 3.º CEB.

Analisando o panorama de investigação sobre a procrastinação verifica-se que têm sido desenvolvidos poucos estudos neste âmbito, com alunos e alunas que frequentam aquele nível de escolaridade (Scher & Osterman, 2002). Com este estudo pretendeu-se, portanto, iniciar a investigação sobre a procrastinação no estudo em Portugal, bem como contribuir para o alargamento do corpo de conhecimentos acerca do género.

Esta tese apresentou ainda como um dos seus objectivos centrais a construção de um instrumento fiável, que permitisse aceder à procrastinação no estudo dos alunos e das alunas durante o estudo diário e o estudo para os testes. O Questionário de Procrastinação no Estudo foi desenhado especificamente para esta investigação, adequado à população alvo e empiricamente validado, o que constitui uma mais valia significativa do trabalho efectuado.

Com base nos dados reunidos, analisou-se o impacto das seguintes variáveis na procrastinação no estudo: sexo, ano de escolaridade, número de reprovações, nível instrutivo do pai e da mãe, nota às disciplinas de Português e Matemática e auto-regulação. Os resultados obtidos apontam para a existência de associações e relações estatisticamente significativas entre as variáveis referenciadas e o perfil de procrastinatório. Assim, podem-se verificar que: (i) as alunas apresentam níveis menores de procrastinação no estudo do que os alunos particularmente em relação ao estudo diário; (ii) os alunos e alunas denunciam perfis de procrastinação no estudo mais reduzidos no 7.º ano do que no 8.º ou no 9.º anos; (iii) os alunos e alunas que evidenciam menor número de reprovações tendem a exibir menor procrastinação no estudo do que os/as que já reprovaram anteriormente e este padrão de funcionamento tende a aumentar conforme aumenta o número de reprovações; (iv) a procrastinação no estudo dos alunos e alunas tende a aumentar à medida que o nível instrutivo dos pais e das mães diminui, sendo esta afirmação particularmente verdadeira para no que diz respeito ao nível instrutivo das mães; (v) a procrastinação no estudo aumenta nos alunos e alunas à medida que a nota a Português e, particularmente, a Matemática diminui; (vi) a quantidade de procrastinação no estudo em alunos e alunas é inversamente proporcional ao nível de auto-regulação apresentado.

Apesar deste estudo ter sido realizado com uma amostra bastante robusta, mais do que pretender que estes contributos sejam generalizáveis para a população escolar do 3.º CEB, visa-se contribuir para a compreensão acerca das implicações da procrastinação no estudo em geral nos diferentes níveis de ensino mas, sobretudo, fomentar a compreensão da procrastinação no estudo diário e no estudo para os testes em rapazes e raparigas do 3.º CEB e, se possível, incentivar novas investigações no âmbito desta problemática.

Não obstante o sentimento de satisfação existente, a inquietude é também uma sensação dominante. Pensa-se ter encontrado algumas respostas significativas e associações esclarecedoras. No entanto, estas afiguram-se ainda como incipientes pelo que se pensa ser possível começar a apontar novas direcções e finalidades para futuros trabalhos e investigações.

Assim, afigura-se como fundamental replicar a investigação efectuada mas também identificar novas formas de planeamento, uma vez que, no planeamento adoptado, é difícil perceber quais as relações estabelecidas entre algumas das diferentes variáveis e a procrastinação no estudo. Possivelmente, a realização de análises de carácter qualitativo poderão ajudar a introduzir novos dados sobre as questões.

A realização de um estudo transversal foi uma escolha consciente considerando que, face aos múltiplos objectivos desta tese e aos constrangimentos temporais a ela inerentes, não teria sido possível efectuar outra opção metodológica. No entanto, o *design* utilizado não permite analisar a evolução dos alunos e das alunas ao longo do tempo. Julga-se assim pertinente que, em futuras investigações, se realizem avaliações repetidas durante os períodos lectivos, segundo um modelo de medidas repetidas no tempo.

Obviamente, ter-se-á que aprofundar as dinâmicas do comportamento procrastinatório em alunas e alunos do 3.º e outros ciclos do Ensino Básico, assim como do Ensino Superior.

Sente-se ainda que, embora tenha sido possível encontrar respostas esclarecedoras para as disciplinas de Matemática e de Português, é necessário identificar outras rotas de exploração. Torna-se fundamental avaliar a procrastinação no estudo relativamente a outras áreas de conhecimento, de modo a verificar-se se os resultados deste estudo se mantêm constantes em diferentes áreas disciplinares.

Paralelamente, é ainda importante atender à percepção que educadores e educadoras em geral (pais e mães, professores e professoras) têm da procrastinação em relação ao estudo das crianças e jovens de forma a poder-se encontrar formas alternativas para intervir na procrastinação (em particular) e na motivação para a aprendizagem (em geral). É ainda fundamental aprofundar o conhecimento relativo à dinâmica familiar, ao envolvimento (ou falta dele) de pais e mães no estudo diário e estudo para os testes bem como outras variáveis que podem ter um impacto significativo na procrastinação no estudo. Urge ainda mapear os comportamentos de professores e professoras face à procrastinação no estudo de alunos e alunas. Só o contacto e o conhecimento da literatura permitirão eventuais mudanças nas atitudes e comportamentos adoptados pelos educadores e pelas educadoras e a adopção de

abordagens à parentalidade e à sala de aula que previnam comportamentos de evitamento do fracasso.

Apesar das limitações apontadas, os contributos já lançados através do trabalho desenvolvido, fazem pensar que os alunos e as alunas apresentam comportamentos procrastinadores uma vez que não foram ensinados/as a estudar, não tiveram a oportunidades de usufruir de ambientes modeladores da aprendizagem, quer na escola, quer fora dela. Os aspectos que compõem a da auto-regulação em geral e a auto-regulação da aprendizagem em particular assumem aqui uma particular importância.

Consequentemente, ao reflectir acerca dos possíveis contributos deste trabalho para a prática educativa identificam-se vários. Como referido anteriormente na revisão bibliográfica e na investigação efectuada, a procrastinação no estudo tem um impacto negativo no rendimento escolar, contribuindo para que o estudo diário, o trabalho para os testes assim como outras tarefas escolares sejam adiados. A prática diária indica que, nas nossas escolas e de uma maneira geral em todo o país, não existe uma preocupação real com a adopção de medidas promotoras da motivação da aprendizagem e da auto-regulação. Professores e professoras, assim como algumas escolas tendem a adoptar medidas mais ou menos avulsas e cuja eficácia pode ser questionada. Sem surpresa, e ao contrário do que acontece noutros países, a procrastinação no estudo e o seu impacto não têm sido devidamente valorizados e atendidos. Em termos educacionais, é ainda visível que, ao contrário do que se passa noutros países, não tem existido qualquer preocupação com a adopção de programas de prevenção e intervenção na procrastinação no estudo. Urge, assim, que Portugal defina linhas orientadoras para estas temáticas, criando uma verdadeira política educativa nacional integrada, que se preocupe mais com os processos subjacentes à aprendizagem do que com os resultados propriamente ditos. Só assim será possível atingir a proficiência educativa.

De um ponto de vista mais geral, é fundamental consciencializar e formar professores e professoras, pais e mães para a importância de promover a auto-regulação da aprendizagem (através da formulação de objectivos, da monitorização dos progressos, da gestão do tempo), enfatizar a promoção de experiências de sucesso e a protecção dos objectivos em relação a comportamentos distractores. Bloquear o acesso a “tentações” a curto prazo pode ser, de facto uma estratégia adequada e ser efectuada através do desenvolvimento de competências de estudo que previnam as distrações (e.g., estudar na biblioteca, manter a mesa de trabalho arrumada, não ter a TV ligada, estudar com a porta fechada, etc...). Estes aspectos poderão ajudar a aumentar o valor dos componentes motivacionais e fazer diminuir o

tempo entre a exibição do comportamento e a consequente recompensa ou reforço. Simultaneamente, as expectativas de sucesso podem ser aumentadas em alunos e alunas procrastinadores/as através da realização de planos de trabalho que incluem objectivos intermédios, um ambiente de trabalho adequado e a alocação de tempo suficiente à realização da tarefa. Na sua essência, estas são técnicas especificamente indicadas para a gestão eficaz do tempo, frequentemente utilizadas em intervenções de carácter cognitivo-comportamental mas que podem ter um impacto significativo na prevenção da procrastinação no estudo.

Na escola, o Estudo Acompanhado pode ser considerado uma das áreas mais favoráveis para o desenvolvimento destas competências, sendo verdadeiramente rentabilizado como um espaço de desenvolvimento de competências transversais que potenciem real mudança nos comportamentos de estudo. Em casa, pais e mães, devem assumir o seu papel de modeladores/as de comportamentos; no entanto, para o fazerem, deverão antes ser eficazmente consciencializados/as do seu papel.

De facto, sabe-se que a introdução de acções destinadas a prevenir a procrastinação no estudo implica um esforço pessoal considerável. Considerando que a adesão e manutenção de comportamentos pode ser considerado um dos pontos fracos dos procrastinadores e das procrastinadoras, só com a mobilização dos vários intervenientes do processo educativo se poderá diminuir a incidência da procrastinação ao nível do estudo.

Tal como repetidamente é referido na literatura, o planeamento e implementação de grupos de intervenção e desenvolvimento de competências para a gestão da procrastinação no estudo poderá consubstanciar-se também como uma estratégia eficaz, pelo que as escolas poderão organizar-se para proporcionar este tipo de actividades.

Para finalizar, entende-se ainda que as universidades podem e devem ter um papel relevante a desempenhar na promoção da melhoria na formação inicial e contínua de professores e professoras. Só o conhecimento profundo dos aspectos que influenciam e condicionam o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo das componentes motivacionais e mais especificamente das componentes auto-regulatórias e da procrastinação no estudo, poderão contribuir para promover a qualidade da aprendizagem e para o desenvolvimento de alunos e alunas mais autónomos/as, auto-regulados/as e proficientes.

O incremento desta série de estratégias poderá contribuir de forma determinante para melhores desempenhos e consequente promoção do auto-conceito académico, aumento do sentimento de eficácia pessoal, diminuição da ansiedade, maior motivação escolar e interesse por disciplinas específicas, como a Matemática. A sua

adopção é particularmente importante no contexto da disciplina de Português, mas sobretudo de Matemática, onde os índices de insucesso nos exames nacionais do 9.º ano assumem níveis alarmantes, abrangendo mais de metade dos alunos e alunas inscritos. Estes resultados, reforçados pelos resultados do *Project for International Student Assessment* (PISA, 2003), são particularmente preocupantes. O PISA 2003 compara a nível internacional, os resultados dos sistemas educativos em termos de desempenho dos/as alunos/as e demonstrou em que Portugal apresenta níveis de desempenho bastante modestos quando comparados com outros países da OCDE. Especialmente na literacia Matemática, verificou-se existir uma percentagem demasiado elevada de alunos/as portugueses/as de 15 anos com nível de proficiência considerado muito baixo, o que configura uma situação grave para cerca de 1/3 dos e das estudantes. Os resultados do PISA 2006 são aguardados com expectativa. No entanto, percebe-se com facilidade que, enquanto Portugal não efectuar um investimento financeiro e formativo significativo na educação das crianças e dos/as jovens, esta situação tenderá a manter-se no tempo.

Esperamos ter contribuído ainda para o esclarecimento da noção de sucesso educativo, área que em Portugal tem comportamentos procrastinadores muito acentuados.

REFERÊNCIAS

- Acioly-Regnier, N., Filiod, J., & Morin, C. (2001). *Meios escolares e questões de género: Elementos de reflexão para a prática do ensino*. Lisboa: CIDM.
- Aitken, M. (1982). *A personality profile of the college student procrastinator*. Doctoral dissertation. University of Pittsburgh.
- Almeida, L. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens: Avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Arkin, R., & Baumgardner, A. (1985). Self-handicapping. In J. Harvey, & G. Weary (Eds.), *Attributions: Basic Issues and Applications*. New York: Academic Press.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Alexander, F. (1933). The relation of structural and instinctual conflicts. *Psychoanalytic Quarterly*, 2, 181-207.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino: A Construção Social da Diferença*, Porto: Afrontamento.
- Amâncio, L. (1997). "The importance of being male: ideology and context in gender identities". *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 2, 79-94.
- Amâncio, L. (2001). O género na psicologia: uma história de desencontros e rupturas. *Psicologia*, XV, 9-26.
- Anderson, R. (1987). Envy and jealousy. *Journal of College Student Psychotherapy*, 1, 49-81.
- Araújo, H., & Henriques, F. (2000). Política para a igualdade entre os sexos na educação em Portugal. Uma aparência de realidade. *Ex aequo*, 2/3, 141-151.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A., & Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Basow, S. (1992). *Gender, stereotypes and roles* (3rd Ed.). Pacific Grove: Brooks/ Cole Publishing Company.
- Baumeister, R. (1997). Esteem threat, self-regulatory breakdown, and emotional distress as factors in self-defeating behaviours. *Review of General Psychology*, 1, 145-174.

- Baumeister, R., Heatherton, T., & Tice, D. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. London: Academic Press.
- Baumerind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs* 75:43-88.
- Beal, C. (1994). *Boys and Girls: the development of gender roles*. New York: McGraw-Hill.
- Beck, A., Steer, R., Epstein, N. & Brown, G. (1990). Beck Self-Concept Test. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2, 191-197.
- Beck, B., Koons, S., & Milgram, D. (2000). Correlates and consequences of behavioural procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem, and self-handicapping. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 3-13.
- Bem, S. (1974). The measurements of psychological androgyny. *Journal of Counselling and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Bem, S. (1985). Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration. In T. Sonderegger (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1984: Psychology and Gender*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Bijou, S., Morris, E., & Parsons, J. (1976). A PSI course in child development with a procedure for reducing student procrastination. *Journal of Personalized Instruction*, 1, 36-40.
- Blatt, S., & Quinlan, P. (1967). Punctual and procrastinating students: A study of temporal parameters. *Journal of Consulting Psychology*, 31, 169-174.
- Blunt, A., & Pylchyl, T. (1998). Volitional action control and inaction in the lives of undergraduate students: State orientation, procrastination, and proneness to boredom. *Personality and Individual Differences*, 24, 837-846.
- Blunt, A., & Pylchyl, T. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28, 153-167.
- Blunt, A., & Pylchyl, T. (2005). Project systems of procrastinators: A personal project-analytic and action control perspective. *Personality and Individual Differences*, 38, 1771-1780.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.

- Boice. R. (1993). New faculty involvement of women and minorities. *Research in Higher Education, 34*, 291-341.
- Boice. R. (1995). Developing teaching, then writing among new faculty. *Research in Higher Education, 36*, 415-456.
- Bouchard, P., & St-Amant, J. (1996), *Garçons et filles Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal, Les éditions du remue-ménage.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss. Vol. 2. Separation: Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.
- Brownlow, S., & Reasinger, R. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behaviour and Personality, 15*, 5, 15-34.
- Buehler, R. Griffin, D., & MacDonald, H. (1997). The role of motivated reasoning in optimistic time predictions. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*, 238-247.
- Burka, J., & Yuen, L. (1983). *Procrastination: Why You Do It, What to Do About it*. Cambridge: Da Capo.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review, 106*, 676-713.
- Butler, D., & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research, 65*, 245-281.
- Buzz, M., Chamberlain, L., & McCown, W. (1995). *Chaos theory and family therapy: The application of the science of non linear dynamics to systemic change*. New York: Wiley.
- Carlson, E. R., & Carlson, R. (1960). Male and female subjects in personality research. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 61*, 482-483.
- Carter, R., & Wojtkiewicz, R. (2000). Parental involvement with adolescents' education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence, 35*, 137, 29-44.
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley: University of California Press.
- Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behaviour on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology, 145*, 3, 245-264.
- Cleary, T., & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*, 5, 537-550.

- Collin, P. (1991). *Black feminism thought: Knowledge, consciousness, and politics of empowerment*. London: Routledge.
- Collins, N. (1996). Working models of attachment: implications for explanation, emotion and behaviour. *Journal of Personality and social Psychology*, 71, 4, 810-832.
- Collins, N., & Read, (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 644-663.
- Davis, S., & Gergen, M. (1997). Toward a new psychology of gender. Opening conversations. In M. Green, & S. Davis (Eds.), *Toward a new psychology of gender*. New York: Routledge.
- Deux, K. (1985). Sex and Gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.
- Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Procrastinators lack a broad action perspective. *European Journal of Personality*, 14, 121-140.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. (2002). Procrastination, temptation and incentives: the struggle between the present and the future in procrastination and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.
- Diaz-Morales, J., Ferrari, J., Diaz, K., & Argumedo, D. (2006). Factorial structure of three procrastination scales with a Spanish adult population. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 2, 132-137.
- Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa* (2001). Porto: Porto Editora.
- Ding, S., & Littleton, K. (2006). *Children's personal and social development*. Oxford: Blackwell.
- Eagly, A. (1987). *Sex differences in social behaviour: A social-role interpretation*. New York: Erlbaum.
- Ellis, A. (1979). Discomfort anxiety: A new cognitive behavioural construct. In A. Ellis, & W. Dryden (Eds.), *The essential Albert Ellis*. New York.
- Ellis, A., & Knaus, W. (1977). *Overcoming Procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fagot, B., & Leinbach, M. (1993). Gender-role development in young children: from discrimination to labelling. *Developmental Review*, 13, 205-224.
- Ferrari, J. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68, 2, 455-458.

- Ferrari, J. (1992). Procrastination in the workplace: Attributions for failure among individuals with similar behavioural tendencies. *Personality and Individual Differences*, *13*, 315-319.
- Ferrari, J. (1993). Procrastination and impulsivity: Two sides of a coin? In W. McCown, M. Shure, & J. Johnson (Eds.), *The impulsive client: Theory, research, and treatment* (pp. 265-271). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ferrari, J. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working better under pressure'. *European Journal of Personality*, *15*, 391-406.
- Ferrari, J., & Beck, B. (1998). Affective consequences of procrastination before, during, and after fraudulent excuses. *Education*, *118*, 529-537.
- Ferrari, J., Doroszko, E., & Joseph, N. (2005). Exploring procrastination in corporate settings: Sex, status, and settings for arousal and avoidance types. *Individual Differences Research*, *3*, 2, 140-149.
- Ferrari, J., & Dovidio (2000). Examining behavioural processes in indecision: Decisional procrastination and decision-making style. *Journal of Research in Personality*, *34*, 127-137.
- Ferrari, J., & Dovidio (2001). Behavioural information searches by indecisives. *Personality and Individual Differences*, *30*, 1113-1123.
- Ferrari, J., Harriott, J., Evans, L., Lecik-Michna, D., & Wenger, J. (1997). Exploring the time preferences by procrastinators: Night or day, which is the one? *European Journal of Personality*, *11*, 3, 187-196.
- Ferrari, J., Harriott, J., & Zimmerman M. (1999). The social support networks of procrastinators: Friends or family in times of trouble? *Personality and Individual Differences*, *26*, 2, 321-331.
- Ferrari, J., Johnson, J., & McCown, W. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and practice*. New York: Plenum Press.
- Ferrari, J., Keane, S., Wolfe, R., & Beck, B. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: Examining individual differences in procrastination. *Research in Higher Education*, *39*, 2.
- Ferrari, J, O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, *.7*, *1*, 1-6.
- Ferrari, J., & Olivette, M. (1993). Perceptions of parental control and the development of indecision among late adolescent females. *Adolescence*, *28*, 963-970.

- Ferrari, J., & Olivette, M. (1994). Parental authority influences on the development of female dysfunctional procrastination. *Journal of Research in Personality*, 28, 87-100.
- Ferrari, J., Parker, J., & Ware, C. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 7, 495-502.
- Ferrari, J., & Scher, S. (2002). Toward an understanding of academic and non academic tasks procrastinated by students: the use of daily logs. *Psychology in the schools*, 37, 4, 359-366.
- Ferrari, J., & Tice, D. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: a task-avoidance strategy in laboratory setting. *Journal of research in personality*, 34, 73-83.
- Flett, G., Hewitt, P., & Martin, T. (1995). Dimensions of perfectionism and procrastination. In J. Ferrari, J. Johnson, & W. McCown, (pp. 113-136), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and practice*. New York: Plenum Press.
- Freud, S. (1953). Inhibitions, symptoms, and anxiety. In *Collected Works* (Vol. 8, James Stacey, Trans.) London: Hogarth.
- Freud, S. (1994). The social construction of gender. *Journal of Adult Development*, 1, 1, 37-45.
- Frost, R., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism: A study of daughters and their parents. *Cognitive Therapy and Research*, 15, 469-490.
- Gaine, C., & George, R. (1999). *Gender, "race", and class in schooling*. London: Falmer Press.
- Géis, F. (1993). *The psychology of gender*. New York: Guilford Press
- Gilbert, R., & Glibert, P. (1998). *Masculinity goes to school*. London: Routledge.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-194.
- Halpern, D. (1994). Stereotypes, science, censorship and the study of sex differences. *Feminism and Psychology*, 4, 4, 523-530.
- Harding, S. (1986). The instability of the analytical categories of feminist theory. *Signs*, 11, 4, 645-664.

- Hare-Mustin, R., & Marecek, J. (1986). Autonomy and gender: Some questions for therapists. *Psychotherapy*, 23, 205-212.
- Hare-Mustin, R., & Marecek, J. (1990). Beyond difference. In R. T. Hare-Mustin & J. Marecek (Eds.), *Making a difference: Psychology and the construction of gender* (pp. 184-201). London: Yale University Press.
- Harris, N., & Sutton, R. (1983). Task procrastination in organizations: A framework for research. *Human Relations*, 36, 11, 987-995
- Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 39, 873-883.
- Harter, S., & Marold, D. (1994). The directionality of the link between self-esteem and affect: Beyond causal modelling. In D. Cicchetti, & S. Toth (Eds.), *The self and its disorders: Rochester Symposium on Developmental Psychology*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Haycock, L., McCarthy, P., & Skay, C. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counselling and Development*, 76, 317-324.
- Hazan, C., & Shaver, (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hazan, C., & Shaver, (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280.
- Hill, M., Hill, D., Chabot, A., & Barrall, J. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Personnel Journal*, 12, 256-262.
- INE (2001). *Inquérito à Ocupação do tempo 1999*. Lisboa.
- Howell, A., Watson, D., Powell, R., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40, 1519-1530.
- Janoff-Bulman, R., & Frieze, I. (1987). The role of gender in reactions to gender victimization. In R. Barnett, L. Beiner, & G. Baruch (Eds.), *Gender and Stress*. New York: Free Press.
- Kelly, A. (1986). Gender differences in teacher-pupil interactions: A meta-analytic review. *Research in Education*, 39, 1-23.
- Knaus, W. (1973). Overcoming Procrastination. *Rational Living*, 8, 2-7.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 153-166.

- Lay, C. (1987). A modal profile analysis of procrastinators: A search for types. *Personality & Individual Differences*, 8, 705-714.
- Lay, C. (1990). Working to schedule on personal projects: An assessment of person-object characteristics and trait procrastination. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 5, 91-104.
- Lay, C. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 7, 483-494.
- Lay, C. (2004). Some basic elements in counselling procrastinators. In H. Schouwenburg, C. Lay, T. Pylchyl, & J. Ferrari, (Eds) *Counselling the procrastinator in academic settings* (pp. 43-57). Washington: American Psychological Association.
- Lay, C., & Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time management, and academic procrastination. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 8, 647-662.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leeper, C. (2002). Parenting girls and boys. In Borsntein (Ed.), *Handbook of parenting* (pp. 189-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leder, G. (1986). Mathematics learning and socialization process. In L. Burton (Ed.), *Girls into Maths can go*. Eastbourne: Holt, Rinehart, & Winston.
- Lemos, M. S. (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 471-485.
- Levy, L. (1963). *Psychological Interpretation*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Lires, M. & Comesaña, M. (2001). As mulheres na ciencia: una historia de invisibilidad, atrancos e desconsideración. *Boletín das Ciências*, 46, 51-69.
- Lonergan, J., & Maher, K. (2000). The relationship between job characteristics and workplace procrastination as moderated by locus of control. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 213-224.
- Louveau, C. (2001). Desporto, mulheres, media: o corpo desejável das desportistas. *Ex aequo*, 4, 57-74.
- Maccoby, E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 6, 755-765.
- Maccoby, E. (2000). Perspectives on gender development. *International Journal of Behaviour Development*, 24, 4, 398-406.

- Maccoby, E., & Jacklin, C. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- MacIntosh, M. (1990). Caught between the two: gender and race in a Scottish school. In F. Patterson, & J. Fewell (Eds.), *Girls in their prime*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marry, C. (2000). Filles et garçons à l'école. In A. Zanten (Dir.), *L'école. L'état des savoirs* (pp. 283-292). Paris: Editions la Découverte.
- Martelo, M. (1999). *A escola e a construção da identidade das raparigas: O exemplo dos manuais escolares*. Lisboa: CIDM
- Martin, C., & Halverson, C. (1981). A schematic processing model of sex-stereotyping and stereotyping of children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- MacIntyre, P. (1964). Dynamics and treatment of passive aggressive underachievers. *American Journal of Psychotherapy*, 18, 95-108.
- McCown, W., & DeSimone, P. (1993). Impulsivity: A historic overview. In J. McCown, & M. Shure (Eds.), *The impulsive client: Theory, research, and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- McCown, W., & Johnson, J. (1989). *Validation of an adult inventory of procrastination*. Paper presented at the society for Personality Assessment, New York.
- McCown, W., & Johnson, J. (1995). Personality and chronic procrastination by university students during academic exam period. *Personality and Individual Differences*, 12, 413-415.
- McCown, W., Johnson, J., & Petzel, T. (1989). Procrastination, a principal components analysis. *Personality and Individual Differences*, 10, 197-202.
- McCown, W., & Roberts, R. (1994). A study of academic and work-related dysfunctioning relevant to the college version of an indirect measure of impulsive behaviour. *Integra Technical Paper*, 94-98. Radnor, PA: Integra, Inc.
- McCown, W., Johnson, J., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviours and personality variables of college student procrastination. *Personality and Individual Differences*, 8, 781-786.
- McIlveen, R., & Gross, R (1998). *Developmental Psychology*. Oxford: Hodder & Stoughton.
- McDowell, L., & Pringle, R. (1996). Introduction: women as the "other". In L. McDowell, & R. Pringle (Eds.), *Defining women: Social institutions and gender divisions* (pp. 3-7). Cambridge: Policy Press.

- Measor, L., & Woods, P. (1984). *Changing schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- Meyer, C. (2000). Academic procrastination and self-Handicapping: gender differences in response to noncontingent feedback. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 5, 87-102.
- Milgram, N. (1991). Procrastination. In R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopaedia of human biology* (vol. 6, pp 149-155). New York: Academic Press.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levinson, Y. (1998). Procrastination, generalize or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297-316.
- Milgram, N., & Mowrer, G. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31, 487-500.
- Milgram, N., Sroloff, B., & Rosenbaum, M. (1988). The procrastination in everyday life. *Journal of Research in Personality*, 22, 197-212.
- Milgram N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 3, 345-361.
- Missildine, H. (1963). *Your inner child of the past*. New York: Simon & Schuster.
- Moon, S., & Illingworth, A. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297-309.
- Morawski, J. (1987). The troubled quest for masculinity, femininity and androgyny. In P. Shaver & C. Hendrick (Eds.), *Review of personality and social psychology: sex and gender* (pp. 44-69). New York: Sage Publications.
- Mullins, I., Martin, M., Fierros, E., Goldberg, A., & Stemler, S. (2000). *Gender differences in achievement*. Chestnut Hill: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Nadeau, M., Senécal, C., & Guay, F. (2003). Le déterminants de la procrastination académique: un modèle médiationnel du contexte familial e des processus du soi. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 35, 2, 95-110.
- Nogueira, C. (1999). Psicologia e construção social do género. In *Coeducação: Do princípio ao desenvolvimento de uma prática*. Actas do Seminário Internacional. Lisboa: CIDM.
- Nogueira, C. (2001). Feminismo e discurso do género na psicologia social. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social*, 13,1, 107-128.

- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J., & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27 (3), 139-146.
- Oliveira, J. (2004). Diferenças cognitivas e realização escolar por género. *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII, 1, 67-81.
- Onwuegbuzie, A. (2000). Academic procrastination and perfectionist tendencies among graduate students. *Journal of Social Psychology and Personality*, 15, 103-110.
- Onwuegbuzie, A., & Collins, K. (2001). Writing apprehension and academic procrastination among graduate students. *Psychological Reports*, 92, 560-562.
- Owens, A., & Newbegin, I. (2000). Academic procrastination of adolescents in English and Mathematics: Gender and personality variations. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 5, 111-124.
- Paludi, M., & Frankell-Hauser, J. (1986). An idiographic approach to the study of women's achievement striving. *Psychology of Women Quarterly*, 10, 89-100.
- Parke, R. (1996). *Fatherhood*. Cambridge: Harvard University Press.
- Parsons, T., & Bales, R. (1955). *Family, socialization and interaction process*. New York: Free Press.
- Pasquali, L. (2001). Testes referentes a constructo: Teoria e modelo de construção. In L. Pasquali (Eds.), *Instrumentos Psicológicos: Manual Prático de Elaboração*. Brasília: Unb.
- Pinto, T. (2000). *Co-education for a better integrated society: The challenges of an education designed to achieve gender equality*. Paper presented at the A new social contract between women and men: the role of education, Strasbourg.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield, & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego: Academic Press.
- PISA 2003, Internet: <http://www.pisa.oecd.org>, consultado a 11 de Abril de 2007.
- Povey, H. (1998). "That spark from heaven" or "of the earth": Girls and boys and knowing Mathematics. In A. Clark, & E. Millard (Eds.), *Gender in the secondary curriculum: balancing books* (pp. 131-149). London: Routledge.
- Pressley, M., Borkowski, J., & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Goal strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development, Vol. 4* (pp. 89-129). Greenwich, CT: JAI Press.

- Prohaska, W., Morril, P., Atilas, I., & Perez, A. (2000). Academic procrastination by non traditional students. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 125-134.
- Pylchyl, T., Coplan, R., & Reide, P. (2002). Parenting and procrastination: Gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 33, 271-285.
- Pylchyl, T., Lee, J., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 239-254.
- Pylchyl, T., Morin, R., & Salmon, B. (2000). Procrastination and planning fallacy: An examination of the study habits of university students. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 135-150.
- Rado, S. (1933). Fear of castration in women. *Psychoanalytic Quarterly*, 2, 425-475.
- Raley, S., & Bianchi, S. (2006). Sons, daughters, and family processes: Does Gender of Children Matter? *Annual Review of Sociology*, 32, 401-421.
- Rebello, P. (2004). Família, Género e Insucesso Escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII, 1, 53-66.
- Ribeiro, I., Leal, M., Santos, F., Sá, C., Xará, T., Silva, S., & Marques, O. (2000). Estudo acompanhado: Opções teóricas e metodológicas. *Psychologica*, 25, 88-105.
- Riger, S. (1992). Epistemological debates, feminist voices. *American Psychologist*, 47, 730-740.
- Rogers, W., & Rogers, R. (2004). *The psychology of gender and sexuality*. New York: Open University Press.
- Rosário, P., (1999). *Variáveis cognitivo-emocionais na aprendizagem: As "abordagens ao estudo" em alunos do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho.
- Rosário, P., (2004). *(Des) venturas do Testas: Estudar o Estudar*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P., (2005). Motivação e Aprendizagem: uma rota de leitura. In Taveira, M. C. (Ed.). *Temas de psicologia escolar. Uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto
- Rosário, P., González-Pienda, J., Núñez, J., & Mourão, R. (2005). Mejora del proceso de estudio y aprendizaje mediante la promoción de los procesos de autorregulación en estudiantes de enseñanza primaria y secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (2), 51-65.

- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Núñez, J., & González-Pienda. (2005). Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, 10, 3, 343-351.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J., González-Pienda, J., & Valle, A. (2006). SRL and EFL homework: gender and grade effects. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (4), 135-140.
- Rosário, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2006). *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo. Comprometer-se com o Estudar na Universidade*. Coimbra: Almedina Editores.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J., González-Pienda, J. & Rúbio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, VIII, 141-157.
- Rothblum, E. (1990). Fear of failure: The psychodynamic, need achievement, fear of success, and procrastination models. In Leitenberg (Ed.). *Handbook of social and evolution anxiety* (pp. 497-537). New York: Plenum Press.
- Rothblum, E., Solomon, L., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. *Journal of Counselling Psychology*, 33, 387-394.
- Ruble, D., & Martin, C. (1998). Gender development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds). *Handbook of child psychology, Vol 3,: Social, emotional and personality development* (5th ed.) (pp. 933-1016). New York: Wiley.
- Saavedra, L. (2005). *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: Teorias e práticas da escola*. Coimbra: Almedina.
- Saavedra, L., & Nogueira, C. (2006). Memórias sobre o feminismo na psicologia: para a construção de memórias futuras. *Memorandum*, 11, 113-127.
- Sabini, J., & Silver, M. (1982). *Moralities of everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- Salizman, L. (1979). Psychotherapy of the obsessional. *American Journal of Psychiatry*, 33, 32-40.
- Scher, S., & Ferrari, J. (2000). The recall of completed and non completed tasks through daily logs to measure procrastination. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15, 255-265.
- Scher, S. & Osterman, N. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39, 4, 385-398.

- Schouwenburg, H. (1992). Procrastination and fear of failure: An exploration sampling study of undergraduate student procrastination. *European Journal of Personality*, 6, 225-236.
- Schouwenburg, H. (1995). Academic Procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. Ferrari, J. Johnson, & W. McCown (pp.71-95). *Procrastination and task avoidance: Theory, research and practice*. New York: Plenum Press.
- Schouwenburg, H. (2004). Trait procrastination in academic settings: An overview of students who engage in task delays. In H. Schouwenburg, C. Lay, T. Pylchyl, & J. Ferrari, (Eds), *Counselling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-18). Washington: American Psychological Association.
- Schouwenburg, H., & Groenwoud, T. (2001). Study motivation under social temptations: effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences*, 30, 229-240.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In J. Zimmerman, & H. Schunk (Coord.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 125-151). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schunk, D. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177.
- Schunk, D., & Ertmer, P. (2000). Self-regulation and academic learning: Self efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego: Academic Press.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology* 135, 5, 607–619.
- Senécal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 12, 889-903.
- Silva, A., Pereira, I, Duarte, A., & Simão, A. (2004). *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante - Perspectivas Psicológicas e Educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Silver, M. (1974). Procrastination. *Centerpoint*, 1, 49-54.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem estratégica: Uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Skinner, B. (1953). *Science and Human Behaviour*. New York: Free Press.

- Spence, J. (1999). Thirty years of gender research: A personal chronicle. In W. Swann, J. Langlois, & L. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society. The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 255-289). Washington: American Psychological Association.
- Solomon, L.; & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioural correlates. *Journal of Counselling Psychology*, 31, 4 503-509.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and Personality, performance, and mood. *Personality and individual differences*, 30, 95-106.
- Stewart, A., & McDermott, C. (2004). Gender in psychology. *Annual Review of Psychology*, 55, 519-44
- Tenenbaum, H., & Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 38, 615-630.
- Tice, D., & Baumeister, R. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Tice, D., Bratslavsky, B., & Baumeister, R. (2001). Emotion distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad you do it! *Journal of Psychology and Social Psychology*, 80, 53-67.
- Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin, A., & Frame, B. (2005). Gender and attitudes to work and family roles: the views of young people at the millennium. *Gender and Education*, 17, 2, 129 – 142.
- Tinoco, J. (2003). *Diferenças entre géneros na Matemática: Convicções de professores e alunos*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Tuckman, B., & Schouwenburg, H. (2004). Behavioural interventions for reducing procrastination among university students. In H. Schouwenburg, C. Lay, T. Pylchyl, & J. Ferrari, (Eds) *Counselling the procrastinator in academic settings* (pp. 91-103). Washington: American Psychological Association.
- Unger, R. (1979). *Female and Male*. London: Harper & Row.
- Uzgiris, I., & Kuper, J. (1992). The links between imitation and social referencing. In S. Feinman (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 115-148). New York: Plenum.

- van der Kolk, B. (1987). *Psychological trauma*. Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology: An International Review*, 49, 372-389.
- Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Vaquinhas, I. (1995). Breves palavras a propósito da invisibilidade das mulheres nos programas de História dos ensinos básico e secundário. In Cadernos da Condição Feminina, 42. *Em Busca de uma Pedagogia da Igualdade*. Lisboa: CIDM.
- Vaquinhas, I. (2000). Breve reflexão historiográfica sobre a história das mulheres em Portugal: o século XIX. *Faces de Eva*, 3.
- Vicente, A. (1998). *As mulheres em Portugal na transição do milénio. Valores, vivências, poderes nas relações sociais entre os dois sexos*. Lisboa: Multinova.
- Vicente, A. (2002). *Os poderes dos homens, os poderes das mulheres*. Lisboa: Gótica.
- Vieira, C. (2003). *Educação e desenvolvimento do género. Os trilhos percorridos na família*. Tese de Doutoramento não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.
- Vieira, M., & Ruy, J. (2006). *Educação Familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género*. Lisboa: CIDM.
- Vohs, D., & Heatherton, T. (2000). Self-regulation failure: a resource-depletion approach. *Psychological Science*, 11, 249-254.
- Walker, L. (2004). Overcoming the patterns of powerlessness that lead to procrastination. In H. Schouwenburg, C. Lay, T. Pylchyl, & J. Ferrari, (Eds) *Counselling the procrastinator in academic settings* (pp. 91-103). Washington: American Psychological Association.
- Walkerdine, V. (1988). *The mastery of reason*. London: Routledge.
- Wetherell, M. (1997). Linguistic repertoires and literacy criticism: New directions for a social psychology of gender. In M. Gergen, & S. Davis (Eds.), *Toward a new psychology of gender*. New York: Routledge.
- Weinstein, C., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching and learning* (pp. 315-327). New York: MacMillan.

- Wesley, J. (1994). Effects of ability, high school achievement, and procrastination behaviour on college performance. *Educational and Psychological Measurements*, 54, 404-408.
- Whitley, B. (1983). Sex role orientation and self-esteem: A critical meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 765-778.
- Widseth, J. (1987). Hearing the theme of grandiosity in procrastination by college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 1, 91-98.
- Wilkinson S. (1997). Feminist psychology. In D. Fox & I. Prilleltensky (Eds.), *Critical psychology: An introduction* (pp. 247-264). London: Sage.
- Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 1, 179-187.
- Youdell, D. (2005). Sex–gender–sexuality: How sex, gender and sexuality constellations are constituted in secondary schools. *Gender and Education*, 17, 3, 249–270
- Ziesat, H., Rosenthal, T., & White, G. (1978). Behavioural self-control in treating procrastination of studying. *Psychological Reports*, 42, 59-69.
- Zimmerman, B. (1989). *A social cognitive view of self-regulated academic learning*. *Journal of Educational Psychology*, 81, 3.
- Zimmerman, B. (1999). Commentary: Toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *Educational Research*, 31, 545-551.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. (pp 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41, 2, 64-70.
- Zimmerman, B., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 4, 845-862
- Zimmerman, B., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.

Zimmerman, B., & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Zittleman, K. (2006). *Being a girl and being a boy: The voices of middle schoolers*. Paper presented at the Annual American Educational Research Association Conference, San Francisco.

ANEXOS

Dados Biográficos

(Dados Pessoais e Escolares)

Escola: _____

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____ Ano de escolaridade: _____ Turma: _____

Número de Reprovações: _____

	Habilitações Escolares <i>(até que ano estudou)</i>	Profissão	Patrão	Empregado
Pai				
Mãe				

N.º de irmãos: _____

N.º de irmãos em idade escolar: _____

Classificações escolares:

	3.º Período do ano lectivo anterior (2004/2005)	1.º Período do presente ano lectivo (2005/2006)	Nota esperada no final do presente ano Lectivo (2005/2006)
Matemática			
Português			

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 2 - Inventário de Processos de Auto-Regulação dos/as Alunos/as

ESTA AFIRMAÇÃO APLICA-SE AO MEU CASO...	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para o completar. <i>Por exemplo, se tenho de fazer um TPC sobre os dinossauros, penso no texto, nas fotografias que quero colar, onde pode estar essa informação, a quem vou pedir ajuda,.. (P)</i>	1	2	3	4	5
2. Depois de acabar o teste, corrijo-o logo que posso para saber onde errei e, mais ou menos, que nota vou ter (A).	1	2	3	4	5
3. Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objectivos (E). <i>Por exemplo, se tenho apontamentos das aulas que não estão muito bem, se fui chamado(a) algumas vezes à atenção pelos professores, se as notas estão a baixar, penso no que tenho de fazer para melhorar.</i>	1	2	3	4	5
4. Gosto de compreender o significado das matérias que estou a aprender. <i>Por exemplo, quando estudo, primeiro tento compreender as matérias e depois tento explicá-las por palavras minhas (P).</i>	1	2	3	4	5
5. Quando estudo, tento compreender as matérias, tirar apontamentos, fazer resumos, resolver exercícios/perguntas que vêm nos livros, fazer perguntas sobre as matérias... (E)	1	2	3	4	5
6. Quando recebo uma nota, penso em coisas concretas que tenho de fazer para melhorar (A). <i>Por exemplo, se tirei uma nota fraca porque não fiz os exercícios que a professora tinha marcado, penso nisso e tento mudar.</i>	1	2	3	4	5
7. Guardo e analiso as correcções dos trabalhos/testes, para ver onde errei e saber o que tenho de mudar para melhorar (A).	1	2	3	4	5
8. Cumpro o horário de estudo que fiz. Se não o cumpro penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo (E).	1	2	3	4	5
9. Estou seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e por isso acho que vou ter boas notas (P).	1	2	3	4	5
10. Comparo as notas que tiro com os meus objectivos para aquela disciplina (A). <i>Por exemplo, se quero ter uma nota de 3 ou 4 e recebo um satisfaz menos fico a saber que ainda estou longe do objectivo e penso no que vou ter de fazer.</i>	1	2	3	4	5
11. Procuro um sítio calmo e onde esteja concentrado para poder estudar (E). <i>Por exemplo, quando estou a estudar afasto-me das coisas que me distraem: da TV, das revistas de quadradinhos, dos jogos de computador...</i>	1	2	3	4	5
12. Antes de começar a estudar, vejo se tenho tudo o que preciso: dicionários, livros, lápis, cadernos, régua... para não estar sempre a interromper o estudo (P).	1	2	3	4	5

Esta afirmação aplica-se ao meu caso...	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Antes de fazer os TPC prefiro fazer outras coisas (estar com os/as amigos/as, ver TV, jogar computador...)	1	2	3	4	5
2. Quando o professor manda fazer uma tarefa na aula começo a fazê-la imediatamente. (R)	1	2	3	4	5
3. Chego um pouco atrasado a tudo (encontros com amigos, aulas, actividades...).	1	2	3	4	5
4. Faço os TPC mais difíceis em primeiro lugar. (R)	1	2	3	4	5
5. Na aula só começo os exercícios/tarefas quando o prazo dado está a terminar.	1	2	3	4	5
6. Estou com a “cabeça na lua” enquanto estudo para os testes.	1	2	3	4	5
7. Preparo a mochila com o material escolar necessário (livros, cadernos...) com antecedência. (R)	1	2	3	4	5
8. Perco-me em tantas coisas/actividades que não me sobra tempo para estudar para os testes.	1	2	3	4	5
9. Estou a par das matérias porque estudo todos os dias. (R)	1	2	3	4	5
10. Adio a realização dos TPC o mais que posso, mas acabo por fazê-los.	1	2	3	4	5
11. Quando não percebo um assunto ou exercício da aula tento esclarecer a dúvida o mais rapidamente possível. (R)	1	2	3	4	5
12. Levanto-me assim que o despertador toca ou alguém me chama. (R)	1	2	3	4	5
13. Quando um TPC é muito difícil desisto e passo para outra tarefa.	1	2	3	4	5
14. Interrompo o tempo de estudo para os testes para fazer outras tarefas (ex., ver TV, ouvir música, falar ao telemóvel...)	1	2	3	4	5
15. Cumpro o meu plano de estudo. (R)	1	2	3	4	5
16. Quando um trabalho é muito difícil desisto e passo para outra tarefa.	1	2	3	4	5
17. Chego atrasado às aulas.	1	2	3	4	5
18. Levo para a aula os TPC feitos. (R)	1	2	3	4	5
19. No estudo para os testes adio para o dia seguinte o que devia ter feito hoje.	1	2	3	4	5
20. Quando tenho que fazer um “trabalho para a escola” importante começo o mais cedo possível. (R)	1	2	3	4	5

Coloca uma cruz na opção que melhor representa o que fazes.

Esta afirmação aplica-se ao meu caso...	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1. Quando o professor manda fazer uma tarefa na aula começo a fazê-la imediatamente. (R)	1	2	3	4	5
2. Estou com a “cabeça na lua” enquanto estudo para os testes.	1	2	3	4	5
3. Perco-me em tantas coisas/actividades que não me sobra tempo para estudar para os testes.	1	2	3	4	5
4. Estou a par das matérias porque estudo todos os dias. (R)	1	2	3	4	5
5. Quando não percebo um assunto ou exercício da aula tento esclarecer a dúvida o mais rapidamente possível. (R)	1	2	3	4	5
6. Interrompo o tempo de estudo para os testes para fazer outras tarefas (ex., ver TV, ouvir música, falar ao telemóvel...)	1	2	3	4	5
7. Cumpro o meu plano de estudo. (R)	1	2	3	4	5
8. Quando um trabalho é muito difícil desisto e passo para outra tarefa.	1	2	3	4	5
9. No estudo para os testes adio para o dia seguinte o que devia ter feito hoje.	1	2	3	4	5
10. Quando tenho que fazer um “trabalho para a escola” importante começo o mais cedo possível. (R)	1	2	3	4	5

Coloca uma cruz na opção que melhor representa o que fazes.