

Estratégias autoprejudiciais empregadas por estudantes ingressantes do curso de Pedagogia

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2026.24.2.12402>

Letícia Chudis Victrio¹, Deivid Alex dos Santos², Paula Mariza Zedu Alliprandini³

Resumo: Este trabalho teve como objetivo identificar e analisar as estratégias autoprejudiciais relatadas por estudantes ingressantes de Pedagogia, por meio de uma abordagem mista, exploratória e descritiva. Participaram do estudo 105 universitários de uma instituição pública paranaense, majoritariamente mulheres (91,42%), com idades entre 18 e 54 anos. A coleta de dados utilizou um formulário sociodemográfico e um protocolo de autorreflexão baseado em uma vinheta problematizadora sobre o assunto. As respostas às questões abertas foram submetidas à análise de conteúdo, que indicou 8 categorias temáticas, com concordância interjuízes entre 87% e 100%. Análises estatísticas descritivas e inferenciais (Teste Exato de Fisher) complementaram o tratamento dos dados. Os resultados evidenciaram procrastinação e má gestão do tempo como a estratégia mais frequente (36,5%), seguida por distração e uso excessivo de tecnologias (18,3%) e ansiedade e cobrança excessiva (8,7%). Foram observadas variações conforme a faixa etária: os mais jovens relatam mais distração tecnológica; e os mais velhos, fatores externos, como trabalho. Não houve diferenças significativas entre turnos ou gênero. Conclui-se que são necessárias intervenções personalizadas para ensinar autorregulação aos estudantes, a fim de combater as diversas estratégias autoprejudiciais e, assim, reduzir a reprovação e a evasão e promover o sucesso acadêmico.

Palavras-chaves: estratégias autoprejudiciais, autorregulação, estudantes de pedagogia.

Self-Defeating Strategies Employed by First-Year Pedagogy Students

Abstract: This study aimed to identify and analyze the self-defeating strategies reported by first-year Pedagogy students. It adopted a mixed-methods, exploratory, and descriptive approach. Participants were 105 undergraduates from a public university in Paraná, predominantly women (91.42%), aged 18-54. Data collection used a sociodemographic form and a self-reflection protocol based on a problem-based vignette. Open-ended responses underwent content analysis, yielding eight thematic categories with inter-coder agreement of 87%-100%. Descriptive and inferential statistics (Fisher's Exact Test) complemented the data analysis. Results showed procrastination and poor time management as the most frequent strategy (36.5%), followed by distraction/excessive technology use (18.3%), and anxiety/excessive self-pressure (8.7%). Age-related variations emerged, with younger students reporting more technological distractions and older students citing external factors like work. No significant differences were found by class schedule or gender. The study concludes that personalized interventions are needed to teach

¹ Pós-graduada em Neuropsicopedagogia e Planejamento Pedagógico pela Unopar, Londrina, Paraná, Brasil. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) Londrina, Paraná, Brasil. Professora efetiva na Educação Básica da Prefeitura Municipal de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: levictrio@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6870-4786>

² Doutor em Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. Professor adjunto, Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão (UNESPAR), Campo Mourão, Paraná, Brasil. E-mail: mensagemprodeivid@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2611-6947>

³ Pós-doutora em Psicologia, Cornell University, Ithaca, Nova York, Estados Unidos. Professora Sênior pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: paulaalliprandini@uel.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4677-4258>

students self-regulation skills, combat self-defeating strategies, and thereby reduce course failure and dropout rates while promoting academic success.

Keywords: self-defeating strategies; self-regulation; pedagogy study.

Introdução

A transição para o Ensino Superior constitui um período de profundas adaptações cognitivas, emocionais e sociais, no qual os estudantes ingressantes precisam desenvolver novas formas de lidar com as demandas acadêmicas e com a autonomia exigida nesse nível de ensino. Esse processo, muitas vezes, revela fragilidades relacionadas à autorregulação da aprendizagem – compreendida, na perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986, 1991), como a capacidade do indivíduo de monitorar, controlar e direcionar seus pensamentos, emoções e comportamentos para alcançar metas específicas. A ausência ou o uso ineficaz dessas competências pode levar ao emprego de estratégias autoprejudiciais, ou seja, ações que minam o próprio desempenho e dificultam a adaptação ao contexto universitário (Gupta; Geetika, 2020; Jones; Berglas, 1978).

As estratégias autoprejudiciais são comportamentos intencionais ou não intencionais que criam obstáculos para o sucesso acadêmico e servem como mecanismos de autoproteção diante da possibilidade de fracasso (Suzarte; Alliprandini, 2025; Boruchovitch *et al.*, 2022). Tais comportamentos incluem procrastinação, falta de planejamento, evitação de tarefas desafiadoras, estudo superficial e negligência na utilização de estratégias de aprendizagem (Gadbois; Sturgeon, 2011; Midgley; Urdan, 2001). Embora possam oferecer alívio temporário da ansiedade, essas práticas tendem a reforçar sentimentos de incapacidade e baixa autoeficácia, perpetuando um ciclo de baixo desempenho e desmotivação (Ganda; Boruchovitch, 2015; Sirois, 2013).

As estratégias autoprejudiciais influenciam o desempenho acadêmico, a permanência e a trajetória escolar dos estudantes. Ao adotar comportamentos como procrastinação, estudo de última hora, evitação de tarefas desafiadoras ou falta de planejamento, o estudante compromete o processamento profundo da informação e reduz as oportunidades de aprendizagem significativa (Gadbois; Sturgeon, 2011; Rozental *et al.*, 2022). Esses comportamentos não apenas afetam o rendimento imediato, mas também estão associados a maiores índices de reprovação e repetência, uma vez que limitam o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação necessárias para enfrentar as demandas do Ensino Superior (Boruchovitch *et al.*, 2022; Sirois, 2013). A manutenção dessas práticas tende a gerar um ciclo de baixo desempenho, desmotivação e autoeficácia

reduzida, que dificulta a recuperação do engajamento acadêmico e a superação das dificuldades de aprendizagem (Pianca; Alliprandini, 2022; Gupta; Geetika, 2020).

No contexto da formação inicial em Pedagogia, compreender esse fenômeno torna-se relevante, pois os estudantes serão futuros mediadores do processo de ensino e aprendizagem. A identificação de estratégias autoprejudiciais entre ingressantes pode orientar intervenções voltadas ao desenvolvimento de competências autorregulatórias e à promoção de práticas de estudo mais eficazes (Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2025). Estudos apontam que o fortalecimento das estratégias metacognitivas – como o planejamento, o monitoramento e a autoavaliação – contribui para uma aprendizagem mais profunda e duradoura (Hattie; Donoghue, 2016; Stanton; Sebesta; Dunlosky, 2021) e reduz a probabilidade de comportamentos autoprejudiciais (Rozental *et al.*, 2022).

Apesar de seu impacto sobre o desempenho e o bem-estar acadêmico, as estratégias autoprejudiciais ainda são pouco investigadas entre estudantes universitários, sobretudo nos cursos de formação docente (Boruchovitch *et al.*, 2022). A literatura evidencia que esses comportamentos não apenas comprometem o processo de aprendizagem, mas também afetam dimensões afetivo-motivacionais e sociais, essenciais para a permanência e o êxito no Ensino Superior (Elias; Vosgerau, 2024; Parra-Gaviláñez; Totoy, 2024). Assim, investigar o modo como os ingressantes de Pedagogia reconhecem e relatam o uso dessas estratégias pode oferecer subsídios teóricos e práticos para a elaboração de ações preventivas e formativas no âmbito universitário.

Diante desse panorama, o presente estudo teve como objetivo central identificar, categorizar e analisar as estratégias autoprejudiciais relatadas por estudantes ingressantes do curso de Pedagogia, examinando sua distribuição segundo turno, faixa etária e gênero. Ao compreender as manifestações dessas estratégias e os fatores que as influenciam, busca-se contribuir para a promoção de uma aprendizagem mais autorregulada e para a construção de práticas formativas que favoreçam o sucesso acadêmico e o desenvolvimento profissional dos futuros pedagogos.

Metodologia

Sob a perspectiva metodológica, esta investigação apresenta um delineamento de natureza mista, pois integra e interpreta de forma articulada dados quantitativos e qualitativos. No que tange aos objetivos, caracteriza-se como exploratória e descritiva. O caráter exploratório justifica-se pelo fato de examinar um fenômeno ainda pouco estudado no contexto específico analisado: as estratégias de aprendizagem

autoprejudiciais utilizadas por estudantes ingressantes do curso de Pedagogia. Paralelamente, assume um caráter descritivo por buscar mapear e retratar as percepções dos participantes, organizando as respostas com base em frequências, categorias temáticas e exemplos representativos, sem recorrer à manipulação de variáveis ou à proposição de relações causais nesta etapa da pesquisa (Siena *et al.*, 2025).

A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade pública localizada no interior do Paraná, instituição criada em 1970 e atualmente reconhecida como uma das principais referências nacionais em Ensino Superior. A universidade conta com aproximadamente 25 mil membros em sua comunidade acadêmica, entre estudantes, docentes e técnicos administrativos. Sua estrutura é composta por 53 cursos de graduação, que abrangem bacharelados e licenciaturas; e 191 programas de pós-graduação, que incluem residências, especializações, mestrados e doutorados, distribuídos entre 9 centros de ensino.

A amostra foi composta por 105 estudantes ingressantes do curso de Pedagogia, matriculados nos turnos matutino e noturno. Do total, 96 (91,42%) eram mulheres e 9 (8,57%) homens. A faixa etária variou de 18 a 54 anos – eram 58 estudantes (55,23%) entre 18 e 20 anos, 36 (34,28%) entre 21 e 30 anos e 11 (10,47%) entre 31 e 54 anos. Todos estavam regularmente matriculados no segundo semestre do curso. Quanto ao turno, 59 (56,19%) frequentavam o período matutino e 46 (43,80%), o noturno.

Foram utilizados dois instrumentos complementares para a coleta dos dados: um formulário sociodemográfico e um protocolo baseado em situação-problema, voltado à identificação do uso de estratégias autoprejudiciais. O primeiro instrumento teve como objetivo caracterizar o perfil dos participantes, ao reunir informações sobre curso, turno, idade e gênero. Já o segundo foi construído a partir da vinheta intitulada “Daniel o Defensivo”, que descreve um estudante cujas ações prejudicam seu próprio processo de aprendizagem (Boruchovitch; Gomes, 2019). A vinheta apresentada era a seguinte:

Daniel O Defensivo: Daniel concentra seus esforços para que ninguém interprete seus problemas de aprendizagem como falta de capacidade. Ele faz uso de estratégias autoprejudiciais, tais como: deixar para fazer os trabalhos sempre na última hora, não prestar atenção nas aulas e conversar muito com os colegas. De forma geral, não acredita que seja capaz de alcançar o sucesso acadêmico por métodos legítimos (Boruchovitch; Gomes, 2019, p. 138).

A aplicação do protocolo seguiu uma sequência estruturada de etapas. Inicialmente, os participantes deveriam indicar, com um “X”, se consideravam que o personagem da vinheta apresentava comportamentos prejudiciais à aprendizagem. Em seguida, eram convidados a refletir sobre suas próprias práticas por meio de duas questões

abertas: a) “Você acha que faz coisas que podem estar atrapalhando a aprender melhor no seu curso universitário? O que você faz?”; b) “Você acha importante pensar sobre as coisas que você faz e que são prejudiciais à sua aprendizagem? Por quê?”.

O projeto obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Parecer n.º XXXX. A coleta foi realizada em sala de aula, em datas e horários previamente acordados com os docentes responsáveis, com duração média de 30 minutos. O instrumento foi disponibilizado por meio da plataforma Google Forms, cujo *link* foi compartilhado nos grupos de WhatsApp das turmas. Ao acessarem o formulário, os estudantes eram direcionados para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, após a leitura do documento, indicavam se aceitavam participar. Apenas maiores de 18 anos foram incluídos na amostra. Os participantes que consentiram tiveram acesso ao formulário sociodemográfico e ao protocolo de autorreflexão sobre estratégias autoprejudiciais de aprendizagem. Foi informado que a participação era voluntária e que não havia obrigatoriedade de responder a todas as questões.

Esse procedimento foi conduzido em três etapas principais: análise qualitativa, análise estatística e análise estatística inferencial. Para a análise qualitativa, foram examinadas as respostas às questões “Você acha que faz coisas que podem estar o atrapalhando a aprender melhor no seu curso universitário? O que você faz?”, originalmente registradas em planilha eletrônica. A análise seguiu a metodologia de análise de conteúdo e se desenvolveu em três etapas sequenciais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. O processo de categorização resultou em 8 categorias principais com suas respectivas subcategorias, validadas por dois juízes especialistas, ambos doutores com mais de 10 anos de experiência na área. A concordância interjuízes variou entre 87% e 100% nas diferentes categorias, atestando a consistência do sistema de classificação adotado.

Na segunda etapa, conduziram-se análise estatística descritiva para caracterização da amostra, com cálculo de frequências absolutas e relativas das estratégias autoprejudiciais; e distribuição dessas categorias por gênero e faixa etária. Na terceira e última etapa, procedeu-se à análise estatística inferencial para examinar diferenças nos padrões de estratégias entre os turnos de estudo. Utilizou-se o Teste Exato de Fisher, executado no *software* Statistical Package for the Social Science (SPSS) em sua versão gratuita, para comparar as proporções entre os grupos dos períodos matutino e noturno. Adotou-se o nível de significância de 5% como parâmetro para todas as análises estatísticas realizadas.

Resultados e Discussão

A Tabela 1 analisa os resultados da análise de conteúdo das respostas dos estudantes à pergunta “Você acha que faz coisas que podem estar lhe atrapalhando a aprender melhor no seu curso universitário? O que você faz?”. Foram identificadas oito categorias principais de estratégias autoprejudiciais, com suas respectivas subcategorias, frequências, percentuais e exemplos de respostas, o que permitiu analisar o relato dos comportamentos que os próprios alunos reconhecem como autoprejudiciais à sua aprendizagem.

Tabela 1 - Categorias e subcategorias de estratégias autoprejudiciais relatadas por estudantes de Pedagogia, com frequências e exemplos

Categorias e Subcategorias	Freq.	%	Exemplos de Respostas
Procrastinação e Má Gestão do Tempo			
Deixar atividades/trabalhos para a última hora	22	21,2%	“deixo tudo pra última hora” (81), “deixar os trabalhos para última hora” (50)
Não ter tempo para ler textos obrigatórios	7	6,7%	“não leio os textos pra aula” (30), “não ler os textos para aula” (105)
Dedicar pouco tempo aos estudos	6	5,8%	“dedico pouco tempo aos estudos” (17), “não estudo como deveria” (68)
Não ter tempo de revisar conteúdos	2	1,9%	“não reviso as disciplinas” (12), “falta de fixação quando chego em casa” (13)
Acumular tarefas	1	1,0%	“acabo deixando meus trabalhos acumularem” (76)
Total	38	36,5%	
Distração e Uso Excessivo de Tecnologias Digitais			
Uso do celular durante aulas	11	10,6%	“mexer no celular durante a aula” (42), “ficar no celular durante a aula” (62)
Distração durante a aula	5	4,8%	“sou muito distraída com as coisas ao meu redor” (6), “não manter a atenção em certos momentos” (14)
Ficar muito tempo nas redes sociais	3	2,9%	“ficar tempo em redes sociais” (16), “passar tempo no celular lendo coisas que não acrescentam” (26)
Total	19	18,3%	
Ansiedade e Cobrança Excessiva			
Ansiedade	5	4,8%	“me cobro muito, consequentemente fico com ansiedade” (11), “ansiedade não permite ler um texto de uma só vez” (52)
Dúvida sobre capacidade	3	2,9%	“me sinto incapaz sempre que não entendo algo” (24), “questiono constantemente minha capacidade” (75)
Interrupção de tratamento psicológico	1	1,0%	“interrompi meu tratamento psiquiátrico diversas vezes” (27)
Total	9	8,7%	
Falta de Método ou Estratégia de Aprendizagem			
Falta de organização	3	2,9%	“não me organizo direito nas tarefas” (27), “traçar muitas estratégias ao mesmo tempo” (12)
Excessiva preocupação com forma	2	1,9%	“perco tempo fazendo resumos bonitinhos e não focando no conteúdo” (12)
Não fazer anotações	2	1,9%	“não anotar todos os slides” (29), “não faço anotações necessárias” (84)
Leitura superficial	1	1,0%	“não realizar uma leitura de forma mais profunda” (17)
Total	8	7,7%	

Fatores Externos e Condições Pessoais			
Trabalho	3	2,9%	“trabalho” (61, 89), “deixar de ler artigos por conta do trabalho” (7)
Falta de tempo geral	2	1,9%	“gostaria de ter mais tempo para estudar” (31), “falta de tempo que tenho para estudar” (49)
Problemas de saúde	1	1,0%	“durmo mal, como mal, acordo atrasada” (27)
Uso de substâncias ilícitas	1	1,0%	“fumo maconha” (27)
Total	7	6,7%	
Dificuldade de Participação e Interação			
Vergonha de perguntar	2	1,9%	“tenho dúvidas e tenho vergonha de perguntar” (32)
Não participação nas aulas	2	1,9%	“não ser tão participativa nas aulas” (16), “fico quieta mas não consigo me concentrar” (32)
Total	4	3,8%	
Hábitos de Vida e Autocuidado			
Sono inadequado	1	1,0%	“durmo mal” (27)
Alimentação desregrada	1	1,0%	“como mal” (27)
Falta de rotina	1	1,0%	“não tenho muito hábito de leitura” (65)
Total	3	2,9%	
Comportamentos de Evitação			
Evitar conteúdos difíceis	2	1,9%	“procrastino para não ter que lidar com a frustração em não entender” (71)
Não buscar ajuda	1	1,0%	“quando penso sobre isso não busco ajuda” (24)
Total	3	2,9%	

Fonte: elaboração própria

Do total de 104 respostas, 87,5% (91) foram categorizadas com sucesso, restando apenas 13 (12,5%) respostas vazias ou não categorizadas. Os resultados evidenciam que a procrastinação e a má gestão do tempo constituem a categoria mais frequente, representando 36,5% do total de menções, com destaque para o hábito de “deixar atividades/trabalhos para a última hora” (21,2%). Em seguida, aparecem a distração e o uso excessivo de tecnologia (18,3%), e o “uso do celular durante as aulas” foi a subcategoria mais citada nesse grupo (10,6%). A ansiedade e a cobrança excessiva ocupam a terceira posição (8,7%), com relatos que incluem desde autocobrança até a interrupção de tratamento psicológico.

Categorias como falta de método de aprendizagem (7,7%), fatores externos e condições pessoais (6,7%) e dificuldades de participação (3,8%) também se destacam, ainda que em menor proporção. Por fim, itens como hábitos de vida inadequados e comportamentos de evitação aparecem com frequências reduzidas (2,9% cada), sugerindo que, embora presentes, são menos percebidos ou menos relatados como centrais no prejuízo à aprendizagem.

A Tabela 2 apresenta a comparação das categorias de estratégias autoprejudiciais entre os gêneros feminino e masculino, com o objetivo de investigar possíveis variações nos comportamentos relatados em função do gênero.

Tabela 2 - Comparação das categorias de estratégias autoprejudiciais entre os gêneros feminino e masculino

Categoria	Feminino (n=97)	Masculino (n=6)
Procrastinação e má gestão do tempo	35 (36,1%)	2 (33,3%)
Distração e uso excessivo de tecnologias digitais	18 (18,6%)	1 (16,7%)
Ansiedade e cobrança excessiva	8 (8,2%)	1 (16,7%)
Falta de método ou estratégia de aprendizagem	7 (7,2%)	1 (16,7%)
Fatores externos e condições pessoais	6 (6,2%)	1 (16,7%)
Dificuldade de participação e interação	4 (4,1%)	0 (0%)
Hábitos de vida e autocuidado	3 (3,1%)	0 (0%)
Comportamentos de evitação	3 (3,1%)	0 (0%)

Fonte: elaboração própria

Embora tenha sido observada, entre os poucos participantes do gênero masculino (n=6), uma tendência de relatos mais frequentes de ansiedade (16,7%) em comparação com o gênero feminino (8,2%), o tamanho amostral reduzido desse grupo impossibilita a realização de inferências estatísticas e inviabiliza conclusões definitivas sobre a existência de diferenças reais de gênero nos padrões de estratégias autoprejudiciais relatados. Os dados sugerem, portanto, a necessidade de cautela na interpretação e destacam a importância de futuros estudos com amostras mais equilibradas para investigar possíveis variações nos perfis de enfrentamento acadêmico entre gêneros.

A Tabela 3 apresenta a distribuição completa das oito categorias de estratégias autoprejudiciais entre os três grupos etários de estudantes – Adultos Emergentes (18-22 anos), Adultos Jovens (23-30 anos) e Adultos Maduros (31 anos ou mais). Essa análise permite identificar os desafios de aprendizagem associados a cada grupo etário.

Tabela 3 - Análise das estratégias autoprejudiciais por grupo etário

Categoria	Grupo 1 (18-22 anos) n=81	Grupo 2 (23-30 anos) n=15	Grupo 3 (31+ anos) n=8
Procrastinação e má gestão do tempo	37,0%	40,0%	25,0%
Distração e uso excessivo de tecnologias digitais	22,2%	13,3%	0,0%
Ansiedade e cobrança excessiva	8,6%	6,7%	12,5%
Falta de método ou estratégia de aprendizagem	7,4%	6,7%	12,5%
Fatores externos e condições pessoais	3,7%	20,0%	37,5%
Dificuldade de participação e interação	3,7%	6,7%	0,0%
Hábitos de vida e autocuidado	2,5%	0,0%	12,5%
Comportamentos de evitação	2,5%	6,7%	0,0%

Fonte: elaboração própria

A análise descritiva por faixa etária (Tabela 2) revelou padrões distintos nas estratégias autoprejudiciais. Entre os estudantes de 18 a 22 anos, predominaram relatos de procrastinação (37,0%) e distração com tecnologias digitais (22,2%). Nos grupos etários mais avançados, observou-se redução progressiva nos relatos de distração tecnológica (13,3% entre 23-30 anos e 0,0% acima de 31 anos), enquanto os fatores

externos e as condições pessoais apresentaram aumento expressivo (3,7% para 20,0% e 37,5%, respectivamente). A procrastinação manteve-se como estratégia frequente em todas as faixas etárias, variando entre 25,0% e 40,0%. As demais categorias apresentaram frequências inferiores a 13,0%, com variações menos expressivas entre os grupos.

A Tabela 4 compara a distribuição das estratégias autoprejudiciais entre os estudantes dos períodos matutino e noturno, com o intuito de verificar se há diferenças significativas nos padrões de comportamento relatados em função do turno de estudo. A análise considerou as oito categorias previamente identificadas e aplicou o Teste Exato de Fisher para avaliar a significância estatística das diferenças observadas. A escolha por esse teste deveu-se à sua adequação para amostras de tamanho moderado e sua consistência para analisar tabelas de contingência com frequências reduzidas em algumas categorias, condições presentes neste estudo.

Tabela 4 - Comparação das categorias de estratégias autoprejudiciais entre os períodos matutino e noturno

Categoria	Matutino (n=47)	Noturno (n=57)	Valor-p (Teste Exato de Fisher)
Procrastinação e má gestão do tempo	16 (34,0%)	22 (38,6%)	0,622
Distração e uso excessivo de tecnologias digitais	10 (21,3%)	9 (15,8%)	0,466
Ansiedade e cobrança excessiva	5 (10,6%)	4 (7,0%)	0,507
Falta de método ou estratégia de aprendizagem	4 (8,5%)	4 (7,0%)	0,777
Fatores externos e condições pessoais	2 (4,3%)	5 (8,8%)	0,350
Dificuldade de participação e interação	1 (2,1%)	3 (5,3%)	0,414
Hábitos de vida e autocuidado	1 (2,1%)	2 (3,5%)	0,657
Comportamentos de evitação	2 (4,3%)	1 (1,8%)	0,438

Fonte: elaboração própria

De modo geral, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os períodos matutino e noturno na maioria das categorias analisadas, com todos os valores-p superiores a 0,05. Apesar disso, nota-se uma tendência de maior relato de procrastinação e má gestão do tempo no noturno (38,6% vs. 34,0%) e de distração e uso excessivo de tecnologias digitais no matutino (21,3% vs. 15,8%), ainda que tais diferenças não tenham alcançado significância estatística. Os resultados sugerem que o turno pode influenciar levemente o tipo de estratégia autoprejudicial empregada, mas não de forma determinante.

Os resultados evidenciaram que a procrastinação e a má gestão do tempo são as estratégias autoprejudiciais mais recorrentes entre estudantes ingressantes do curso de Pedagogia, representando mais de um terço dos relatos. Esse achado corrobora investigações anteriores que apontam a procrastinação acadêmica como uma das formas mais comuns de autossabotagem em contextos educacionais (Boruchovitch *et al.*, 2022;

Sirois, 2013). Na perspectiva da teoria do *autohandicap*, a procrastinação pode ser interpretada como um comportamento autoprotetor, no qual o estudante adia tarefas para evitar o confronto direto com a possibilidade de fracasso, preservando temporariamente sua autoimagem de competência (Jones; Berglas, 1978; Midgley; Urdan, 2001).

A procrastinação e a má gestão do tempo tendem a gerar efeitos cumulativos negativos: reduzem o rendimento, aumentam o estresse e contribuem para o risco de reprovação e evasão (Nachtigall; Abrahão, 2021; Vieira; Góes, 2025). A segunda categoria mais mencionada, distração e uso excessivo de tecnologias digitais, evidencia o papel ambivalente das tecnologias no processo de aprendizagem. Embora ferramentas digitais possam potencializar o estudo quando utilizadas de modo autorregulado, seu uso descontrolado – especialmente o celular durante as aulas – pode comprometer a atenção sustentada e a profundidade do processamento cognitivo (Hattie; Donoghue, 2016; Stanton; Sebesta; Dunlosky, 2021). Esse resultado reforça a necessidade de desenvolver, no Ensino Superior, programas formativos voltados à regulação do uso das tecnologias e à promoção de um engajamento mais consciente nos ambientes de aprendizagem (Elias; Vosgerau, 2024; Parra-Gavilánez; Totoy, 2024; Sáez-Delgado *et al.*, 2023).

Outra categoria relevante identificada foi “ansiedade e cobrança excessiva”, que aparece em cerca de 9% dos relatos e se relaciona à percepção de insuficiência e insegurança diante das exigências acadêmicas. Esse resultado está em consonância com estudos que apontam a ansiedade como um dos principais mediadores do comportamento autoprejudicial, atuando tanto como causa quanto como consequência da procrastinação e de outras formas de evitação (Gupta; Geetika, 2020; Rozental *et al.*, 2022). A literatura destaca que a ansiedade acadêmica pode interferir diretamente na capacidade de planejamento e monitoramento da aprendizagem, impactando o desempenho e a persistência dos estudantes (Elias; Vosgerau, 2024; Parra-Gavilánez; Totoy, 2024).

As análises por perfil demográfico revelaram que as estratégias autoprejudiciais, embora generalizadas, manifestam-se de forma distinta conforme o contexto de vida (Munda; Thangavel; Tiwari., 2024). Entre os estudantes mais jovens (18-22 anos), predominaram as distrações tecnológicas, enquanto os alunos maduros (31 anos ou mais) relataram majoritariamente fatores externos e condições pessoais, como trabalho e responsabilidades familiares. Esse padrão confirma que tais estratégias não são meras respostas individuais, mas expressões contextuais de adaptação (ou desadaptação) às demandas acadêmicas (Suzarte; Alliprandini, 2025; Boruchovitch *et al.*, 2022).

Confirmam também que quanto maiores a idade e o tempo de experiência na ação docente, mais estratégico é o professor (Pianca; Alliprandini, 2022).

A conciliação entre múltiplos papéis sociais tende a gerar fadiga e reduzir o tempo disponível para um estudo profundo, de modo a favorecer o uso de estratégias superficiais (Rozental *et al.*, 2022; Sirois, 2013). A ausência de diferenças estatisticamente significativas entre os turnos matutino e noturno na maioria das categorias indica que o fenômeno é transversal (Hailikari; Katajavuori; Asikainen, 2021). Contudo, as tendências observadas – como maior relato de distração tecnológica no matutino e de procrastinação no noturno – merecem atenção (Martín-Antón *et al.*, 2024).

Da mesma forma, a desproporção amostral por gênero impossibilitou conclusões definitivas, mas os dados descritivos apontam para uma tendência de maior relato de ansiedade e falta de método entre os poucos participantes masculinos e sinalizam a necessidade de investigações futuras com amostras mais equilibradas. Os resultados reforçam a premissa de que o desempenho acadêmico não depende apenas de fatores cognitivos, mas também de condições de vida, suporte institucional e competências autorregulatórias (Azzi *et al.*, 2021; Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2025).

A formação inicial em Pedagogia demanda que o futuro professor não apenas compreenda, mas também vivencie processos autorregulados de aprendizagem, pois essas experiências constituirão a base para sua atuação docente (Bandura, 1991; Hattie; Donoghue, 2016). A superação das estratégias autoprejudiciais exige intervenções intencionais e contextualizadas que estimulem a metacognição, o autoconhecimento e o uso de estratégias de aprendizagem mais eficazes (Torisu; Viana, 2023). Tais práticas podem contribuir para reduzir índices de reprovação, fortalecer a autonomia acadêmica e favorecer o engajamento dos estudantes em processos de aprendizagem significativos e duradouros (Schunk; DiBenedetto, 2021; Stanton Sebesta; Dunlosky, 2021).

Considerar as estratégias autoprejudiciais e suas variáveis é fundamental para a formulação de intervenções educativas eficazes que visem prevenir comportamentos de autossabotagem e seus efeitos negativos (Nachtigall; Abrahão, 2021). A compreensão do modo como essas estratégias se manifestam em diferentes grupos de estudantes permite o delineamento de ações formativas mais específicas e sensíveis às demandas de cada perfil (Frison; Boruchovitch; Góes, 2024). Nos primeiros anos da formação universitária, quando a adaptação ao novo contexto acadêmico exige reorganização de hábitos, disciplina e autonomia, a ausência de suporte institucional pode favorecer o aumento da reprovação, da evasão e da desistência (Gupta; Geetika, 2020; Jones; Berglas, 1978).

Identificar precocemente os padrões de procrastinação, desorganização, ansiedade e evitação possibilita que as instituições desenvolvam programas de acompanhamento psicopedagógico, oficinas de autorregulação e estratégias de apoio à permanência, contribuindo não apenas para a melhoria do desempenho, mas também para o fortalecimento da trajetória acadêmica e emocional dos estudantes de Pedagogia (Rozental *et al.*, 2022).

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar as estratégias autoprejudiciais relatadas por estudantes ingressantes de Pedagogia, ao examinar sua distribuição segundo turno, faixa etária e gênero. Foram identificadas oito categorias de estratégias autoprejudiciais: procrastinação e má gestão do tempo; distração e uso excessivo de tecnologias digitais; ansiedade e cobrança excessiva; falta de método ou estratégia de aprendizagem; fatores externos e condições pessoais; dificuldade de participação e interação; hábitos de vida e autocuidado; e comportamentos de evitação. Além disso, foram analisadas as variáveis investigadas – turno, faixa etária e gênero, esta última limitada pela desproporção amostral.

Dentre os resultados mais relevantes, destaca-se a prevalência da procrastinação como estratégia mais relatada, transcendendo todas as variáveis demográficas analisadas. Outro achado importante foi em relação à faixa etária observada: enquanto os estudantes mais jovens relataram predominantemente distração por tecnologias digitais, os alunos maduros apontaram fatores externos, como trabalho e responsabilidades familiares, como principais obstáculos. A única diferença estatisticamente significativa entre turnos foi o maior uso de celular em aula no período matutino. A comparação por gênero foi inviável devido à baixa amostra masculina.

Os resultados sugerem que as estratégias autoprejudiciais não são homogêneas entre os estudantes, mas refletem desafios específicos de cada fase da vida e contexto educacional. A persistência da procrastinação, da má gestão do tempo, da distração e do uso excessivo de tecnologias digitais como estratégias autoprejudiciais mais relatadas indica a necessidade de intervenções institucionais em função do turno, da faixa etária e do gênero, que demandam abordagens que considerem as particularidades de cada grupo.

Este trabalho avança no sentido de compreender a frequência e o uso de estratégias autoprejudiciais por estudantes ingressantes do curso de Pedagogia. Fornece orientações para o desenvolvimento de programas de orientação que contemplem as particularidades

identificadas. Além disso, demonstra a utilidade da análise de conteúdo combinada com métodos estatísticos para investigação desse fenômeno educacional. Entre as limitações do estudo, destacam-se o desbalanceamento amostral por gênero, a concentração geográfica em uma única instituição e o autorrelato. Pesquisas futuras podem ampliar a amostra para múltiplas instituições, implementar desenhos longitudinais para investigar a evolução dessas estratégias ao longo da formação e desenvolver intervenções específicas baseadas nos padrões identificados.

O reconhecimento das estratégias autoprejudiciais específicas de cada perfil estudantil representa uma etapa essencial para o desenvolvimento de ações educacionais mais direcionadas e eficazes. A compreensão desses padrões comportamentais permite a transição de abordagens genéricas para intervenções contextualizadas, adaptadas às reais necessidades dos discentes. Essa perspectiva personalizada tem o potencial de impactar positivamente a qualidade da formação docente, de modo a contribuir para a redução de índices de reprovação e evasão bem como para a promoção do sucesso acadêmico nos cursos de licenciatura, em especial, no curso de Pedagogia.

Referências

AZZI, R. G. *et al.* *Autorregulação da aprendizagem: fundamentos e perspectivas* aplicadas. São Paulo: Cortez, 2021.

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

BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, [S. l.], v. 50, p. 248-287, 1991. DOI: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)

BORUCHOVITCH, E. *et al.* Self-handicapping strategies in educational context: construction and validation of the Brazilian Self-Handicapping Strategies Scale (EEAPREJ). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 35, n. 8, 1-14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00210-6>

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. Sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da formação inicial e continuada de professores. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (ORGS.) *Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?* Petrópolis: Editora Vozes, 2019, p.125-144.

CASIRAGHI, B.; BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L. S. Estratégias de aprendizagem, desempenho acadêmico e áreas de conhecimento: Análise com estudantes universitários. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 40, n. 122, p. e15983, 2025. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2025.122.15983>

- ELIAS, A. P. de A. J.; VOSGERAU, D. S. A. R. Autorregulação para a aprendizagem no contexto da educação brasileira: uma revisão integrativa. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 64, p. 46-65, 2024. DOI: <https://doi.org/10.60543/issn.1645-7250.rle64.03>
- FRISON, L. M. B.; BORUCHOVITCH, E.; GÓES, N. M. LASSI: diagnóstico de estratégias de estudo e aprendizagem em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 68, e024002, p. 1-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.vi68.26121>
- GADBOIS, S. A.; STURGEON, R. D. Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, [S. l.], v. 81, n. 2, p. 207-222, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1348/000709910X522186>
- GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 32, n. 3, p. 417-425, jul./set. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000300007>
- GUPTA, S.; GEETIKA, M. Academic Self-Handicapping Scale: Development and Validation in Indian Context. *International Journal of Instruction*, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 87-102, out. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.29333/iji.2020.1346a>
- HAILIKARI, T.; KATAJAVUORI, N.; ASIKAINEN, H. Understanding procrastination: A case of a study skills course. *Social Psychology of Education*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 589-606. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09621-2>
- HATTIE, J.; DONOGHUE, G. Learning strategies: a synthesis and conceptual model. *npj Science Learn*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 16013, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13>
- JONES, E. E.; BERGLAS, S. Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 200-206, 1978. DOI: <https://doi.org/10.1177/014616727800400205>
- MARTÍN-ANTÓN, L. J. *et al.* Academic procrastination of Spanish pre-service teachers during the COVID-19 pandemic. *Psicología Educativa*, Madrid, v. 30, n. 1, p. 57-66, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5093/psed2023a17>
- MIDGLEY, C.; URDAN, T. Academic self-handicapping and achievement goals: a further examination. *Contemporary Educational Psychology*, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 61-75, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1041>
- NACHTIGALL, C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Reflexões acerca da produção de vídeos pedagógicos por estudantes de licenciatura: uma experiência com a metodologia sala de aula invertida adaptada ao ensino remoto. *Pleiade*, Foz do Iguaçu, v. 15, n. 32, p. 64-73, 2021. DOI: <https://doi.org/10.32915/pleiade.v15i32.675>

PARRA-GAVILÁNEZ, L. F.; TOTOY, A. D. Self-Regulated Learning Strategies: Zimmerman's Cyclical Phases Model and Writing Skill. In: AUER, M. E. *et al.* (ed.). *Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education*. Springer: 2024. p. 329-335. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-53382-2_31

PIANCA, H. J. C.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Estratégias de aprendizagem empregadas por professores da educação básica em exercício. *Revista Diálogo Educacional*, v.22, n.75, 2022. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.22.075.AO10>

ROZENTAL, A. *et al.* Procrastination and self-handicapping: mechanisms, outcomes, and interventions. *Frontiers in Psychology*, [S. l.], v. 13, p. 859-870, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.783570>

SÁEZ-DELGADO, F. *et al.* Eficácia das intervenções baseadas em tecnologia para promover a aprendizagem autorregulada em estudantes universitários: uma meta-análise. *Texto Livre*, Belo Horizonte, v. 16, p. e46636, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.46636>

SCHUNK, D. H.; DIBENEDETTO, M. K. Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, [S. l.], v. 60, p. 101832, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>

SIENA, O. *et al.* *Metodologia da Pesquisa Científica e Elementos para Elaboração e Apresentação de Trabalhos Acadêmicos*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2025. Disponível em: https://livros.poisson.com.br/individuais/Manual_de_Trabalho/volume2/Manual_de_Trabalho_Vol2.pdf. Acesso em: 30 jun. 2026.

SIROIS, F. Procrastination and stress: exploring the role of self-regulation failure. *Personality and Individual Differences*, [S. l.], v. 203, p. 112-126, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15298868.2013.763404>

STANTON, J. D.; SEBESTA, A. J.; DUNLOSKY, J. Fostering metacognition to support student learning and performance. *CBE—Life Sciences Education*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1-7. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0289>

MUNDA, X.; THANGAVEL, V.; TIWARI, V. K. The impact of academic procrastination on students' performance in Indian school education systems: A special research analysis—Vision 2045. *Journal of Research and Education*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-23, 2024. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4832564>

SUZARTE, V. E. R. S.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Estratégias autoprejudiciais e aprendizagem autorregulada: relações e implicações educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 29, e295478, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11668>

TORISU, E. M.; VIANA, M. da C. V. Reflections on the use of self-handicapping strategies in mathematics: Literature review. *Caminhos da Educação Matemática em Revista*, Aracaju, v. 13, n. 1, p. 181-191, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ifs.edu.br/periodicos/caminhos_da_educacao_matematica/article/download/1538/1500>. Acesso em: 30 jun. 2026.

VIEIRA, G.; GÓES, N. M. Caracterização das estratégias de gerenciamento do tempo e da procrastinação acadêmica de estudantes de licenciatura. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 10, e14963, 2025. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e14963>

Submissão: 30/06/2026. **Aprovação:** 24/08/2026. **Publicação:** 31/08/2026.