Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social 2026 Vol. 12(1): 1–19
Portuguese Journal of Behavioral and Social Research 2026 Vol. 12(1): 1–19
e-ISSN 2183-4938
Departamento de Investigação & Desenvolvimento • Instituto Superior Miguel Torga

ARTIGO ORIGINAL

Satisfação acadêmica e procrastinação acadêmica em universitários brasileiros: Papel mediador dos motivos para procrastinar

Academic satisfaction and academic procrastination among Brazilian university students: The mediating role of procrastination motives

Calebe Mattos Garcia da Rosa [1]
João Carlos Centurion Cabral [1]
Gessyka Wanglon Veleda [1]
Lucas Neiva-Silva [1]

[1] *Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Rio Grande, Brasil*

* Artigo escrito em português do Brasil.

Recebido: 07/03/2025; Revisto: 16/04/2026; Aceite: 30/05/2026.

https://doi.org/10.31211/rpics.2026.12.1.392

Resumo

Contexto: A procrastinação acadêmica é um padrão de adiamento não estratégico de tarefas acadêmicas, frequentemente associado a menor autorregulação e pior adaptação ao ensino superior. **Objetivo**: Examinar a associação entre satisfação acadêmica e procrastinação acadêmica, bem como o papel mediador das motivações para procrastinar, em estudantes de graduação e pós-graduação. **Método**: Participaram 1.137 estudantes brasileiros (81% de graduação; 19% de pós-graduação), que responderam a um levantamento online composto pelo Inventário Breve de Procrastinação Acadêmica, pela Escala de Motivos da Procrastinação Acadêmica e pela Escala de Satisfação com a Vida Acadêmica. As associações foram examinadas por modelos de regressão e mediação. **Resultados**: A satisfação acadêmica associou-se significativamente à procrastinação acadêmica, explicando aproximadamente 14% da variância em estudantes de graduação e 19% em estudantes de pós-graduação. As motivações para procrastinar — particularmente ansiedade, preguiça, percepção de incapacidade, cansaço e perfeccionismo — atuaram como mediadores estatísticos parciais dessa associação, embora uma parte expressiva da associação tenha permanecido direta. **Conclusões:** Os achados sugerem que a satisfação acadêmica e as motivações para procrastinar constituem dimensões relevantes para compreender a procrastinação no ensino superior. Estratégias institucionais orientadas para a melhoria da experiência acadêmica e para a autorregulação das tarefas poderão contribuir para reduzir tendências procrastinatórias em estudantes de graduação e pós-graduação.

Palavras-Chave: Estudantes universitários; Motivações para procrastinar; Procrastinação acadêmica; Satisfação acadêmica; Estudos transversais.

DI&D | ISMT

rpics@ismt.pt
https://rpics.ismt.pt

Publicação em Acesso Aberto
©2026. Autora(s)/Autor(es). Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a Licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução sem restrições em qualquer meio, desde que o trabalho original seja devidamente citado.

Calebe M. Garcia Rosa (Autor de correspondência)
Universidade Federal do Rio Grande, Avenida Itália, Km 8, 96203-900, Rio Grande, Brasil
Tel.: +55 53 981066444
E-mail: calebemg@hotmail.com

Abstract

Background: Academic procrastination is a pattern of non-strategic task postponement associated with lower self-regulation and poorer adjustment to higher education. **Objective**: To examine the association between academic satisfaction and academic procrastination, as well as the mediating role of procrastination motives, in undergraduate and graduate students. **Method**: A total of 1,137 Brazilian students participated (81% undergraduate; 19% graduate) in an online survey comprising the Brief Inventory of Academic Procrastination, the Academic Procrastination Motives Scale, and the Academic Life Satisfaction Scale. Associations were examined using regression and mediation models. **Results**: Academic satisfaction was significantly associated with academic procrastination, accounting for approximately 14% of its variance among undergraduate students and 19% among graduate students. Procrastination motives—particularly anxiety, laziness, perceived inability, fatigue, and perfectionism—partially mediated this association, although a substantial proportion of the association remained direct. **Conclusions**: The findings suggest that academic satisfaction and procrastination motives are relevant dimensions for understanding procrastination in higher education. Institutional strategies aimed at improving the academic experience and fostering task self-regulation may contribute to reducing procrastinatory tendencies among undergraduate and graduate students.

Keywords: Academic procrastination; Academic satisfaction; Procrastination motives; University students; Cross-sectional studies.

Introdução

A *procrastinação* pode ser definida como um traço ou tendência a postergar desnecessariamente o curso de uma ação pretendida, mesmo que esse adiamento acarrete consequências prejudiciais nocivas (Steel, 2007; van Eerde, 2003). Este padrão comportamental é considerado uma tendência potencialmente autodestrutiva, que se manifesta como evitação crônica ou recorrente de atividades menos prazerosas, entediantes e/ou excessivamente desafiadoras, ainda que indispensáveis (Pychyl & Flett, 2012). Cabe notar que a palavra procrastinação nem sempre teve conotação pejorativa, sendo inicialmente entendida como atraso ou contenção voluntariamente decidida (Ferrari et al., 1995). Somente a partir da Revolução Industrial, especialmente em culturas influenciadas pela ética protestante do trabalho, o termo passou a adquirir uma percepção negativa, tornando-se progressivamente associado à preguiça, ao desleixo e ao prejuízo no desempenho (van Eerde, 2003).

Atualmente, a procrastinação é compreendida como uma falha na autorregulação (Sirois & Pychyl, 2013), associada à impulsividade (Rebetez et al., 2018), à ansiedade, ao perfeccionismo (Grunschel et al., 2018) e à menor percepção de autoeficácia (van Eerde, 2003). Indivíduos com níveis mais elevados de procrastinação, além de adiarem suas atividades, também apresentam maior propensão a desistir ou deixar de concluir suas tarefas (Zohar et al., 2019). A procrastinação é comum na população em geral, podendo afetar cronicamente até 20% dos adultos (Steel, 2007).

Na população acadêmica, a procrastinação é um comportamento frequente, observado em até 82% dos estudantes de ensino superior, que a consideram problemática e geradora de prejuízos significativos (Sampaio & Bariani, 2011). Além disso, para lidar com suas consequências, os estudantes podem recorrer a condutas eticamente condenáveis, como plágio, falsificação de dados, cópia de trabalhos e alegação de falsos pretextos (Patrzek et al., 2015). Apesar da ainda limitada produção empírica sobre procrastinação no Brasil, um estudo com 604 alunos de graduação mostrou que 82,6% dos

participantes relatavam procrastinar tarefas acadêmicas com certa frequência, sobretudo o estudo e as tarefas avaliativas (Geara et al., 2017).

As atividades acadêmicas envolvem tarefas frequentemente desafiadoras e complexas, que podem suscitar frustração, ansiedade e desinteresse nos estudantes (Gomes & Soares, 2013), configurando um contexto especialmente propício à procrastinação (Ackerman & Gross, 2005; Pychyl & Flett, 2012). Tais tarefas tendem a eliciar emoções negativas, como medo e culpa, aumentando os comportamentos de esquiva, ao passo que atividades que suscitam emoções e cognições positivas, como orgulho e autoeficácia, apresentam menor probabilidade de serem adiadas (Ackerman & Gross, 2005). Segundo Procee et al. (2013), tarefas realizadas de maneira forçada, com ressentimento e percebidas como pouco significativas pelo estudante geram uma relação aversiva com sua execução, aumentando as chances de procrastinação. Portanto, a procrastinação pode ser considerada um processo desadaptativo e academicamente autodestrutivo a longo prazo, associado a angústia e à síndrome do impostor em estudantes de graduação e pós-graduação (Chu & Choi, 2005; Maftei et al., 2021).

Em consonância com o exposto, a percepção de aversão à tarefa tem sido apontada como um fator chave para a ocorrência da procrastinação (e.g., Ackerman & Gross, 2005; Afzal & Jami, 2018; Blunt & Pychyl, 2000). Quatro aspectos principais da aversividade à tarefa têm sido associados à procrastinação: o tédio, a frustração, o significado pessoal e a motivação autônoma (Procee et al., 2013). Tarefas mais tediosas apresentam maior probabilidade de serem procrastinadas, visto que atividades concorrentes podem ser mais reforçadoras. Já a frustração pode comprometer a concentração e a motivação, favorecendo uma maior tendência à procrastinação. Por sua vez, o significado pessoal refere-se à percepção do indivíduo sobre o quanto seu projeto profissional é pessoalmente valioso; assim, quanto menos atrativo e significativo for o projeto, menor será a adesão à tarefa (Blunt & Pychyl, 2000). Por fim, a motivação autônoma envolve componentes intrínsecos e formas internalizadas de motivação extrínseca, como a identificação com o valor da atividade; níveis mais elevados de motivação autônoma têm sido associados a menor procrastinação (Vansteenkiste et al., 2009).

Tendo em vista que a aversão à tarefa é reconhecida como um forte preditor da procrastinação (Afzal & Jami, 2018), a decisão de procrastinar pode ser compreendida como um comportamento de esquiva — resposta caracterizada pela evitação de situações desagradáveis (Corr, 2013). Uma vez que tarefas desagradáveis podem alterar negativamente o humor (Ciarrochi et al., 2001), a procrastinação pode funcionar como um mecanismo de regulação emocional (Blunt & Pychyl, 2000). Desse modo, em contextos aversivos, comportamentos alternativos que produzem consequências mais imediatas e reforçadoras tendem a ser selecionados como forma de evitar a frustração, o tédio e a ansiedade (Gouveia et al., 2017; Zentall, 2021). Com o tempo, porém, esse padrão de esquiva pode ser generalizado a situações além dos contextos aversivos originais, tornando-se progressivamente prejudicial ao indivíduo. Nesse sentido, a persistência do comportamento de esquiva pode resultar na ausência de potenciais reforçadores (Cordova & Kohlenberg, 1994), impedindo, por exemplo, que a superação de uma tarefa acadêmica difícil e ansiogênica promova a percepção de autoeficácia em estudantes com intensa tendência procrastinatória.

A percepção de aversividade das tarefas pode estar relacionada, direta ou indiretamente, à insatisfação acadêmica (Nurmi et al., 2003). Essa insatisfação pode emergir tanto do ingresso em uma graduação não desejada quanto do desapontamento com um curso previamente almejado, comprometendo a experiência acadêmica (Souza & Reinert, 2010). A satisfação acadêmica, definida como uma avaliação cognitiva positiva das experiências vivenciadas no ambiente universitário (Celik & Storme, 2018), quando reduzida, pode gerar sentimentos de tédio e frustração em relação às tarefas realizadas, além de afetar consideravelmente a percepção de significado pessoal e a motivação dos estudantes. Esses fatores são cruciais para determinar a aversividade percebida das tarefas, contribuindo, portanto, diretamente para o comportamento procrastinatório (Procee et al., 2013). Adicionalmente, estudos demonstram que a insatisfação acadêmica pode conduzir à queda no desempenho, a dificuldades de adaptação à vida universitária, ao insucesso profissional e ao abandono do curso (Schleich et al., 2006). Atitudes negativas em relação ao curso, frequentemente associadas ao descontentamento com as atividades propostas, à frustração de expectativas ou à incerteza sobre a profissão futura, tendem a intensificar a avaliação da aversividade das tarefas (Mainardes & Domingues, 2010). As experiências acadêmicas são marcadas por expectativas e oportunidades (Appleton-Knapp & Krentler, 2006), mas nem sempre essas expectativas pessoais, sociais e profissionais são atendidas, o que pode gerar frustrações progressivamente mais evidentes ao longo da formação. Aragão et al. (2018) observaram que a satisfação acadêmica tende a diminuir no final da graduação, em comparação com as etapas iniciais.

Nesse sentido, a falta de motivação e os afetos negativos com os estudos podem favorecer a procrastinação crônica (Soares et al., 2020). Emoções negativas, como medo, vergonha, ansiedade e raiva, foram mais frequentemente experienciadas por alunos com maior propensão a procrastinar (Rahimi et al., 2023). Deste modo, a procrastinação pode funcionar como estratégia para evitar sentimentos negativos relacionados à insatisfação acadêmica (Balkis & Duru, 2016). Porém, essa estratégia de enfrentamento, baseada na substituição de uma tarefa aversiva por uma atividade mais agradável, não promove satisfação a longo prazo. O adiamento de tarefas importantes pode ocasionar desconforto subjetivo, frustração e culpa (Sampaio & Bariani, 2011), estabelecendo um ciclo vicioso entre insatisfação acadêmica e procrastinação. De fato, alunos com níveis elevados de afeto negativo costumam relatar menor satisfação com a vida acadêmica e maior procrastinação (e.g., Balkis, 2013; Balkis & Duru, 2016). Evidências recentes sugerem, ainda, que a relação entre procrastinação e satisfação acadêmica pode ser mediada por diferentes processos psicológicos. Nesse sentido, a procrastinação pode atuar como variável intermediária entre medo do fracasso, dificuldades de regulação emocional e menor satisfação acadêmica (Duru et al., 2024), ao passo que déficits na autorregulação da aprendizagem também parecem explicar parcialmente essa associação (Huang et al., 2023). De forma semelhante, a autoeficácia acadêmica tem sido identificada como um mecanismo relevante na relação entre procrastinação e satisfação acadêmica (Ho et al., 2024).

Além de sua associação com a satisfação acadêmica, a procrastinação tem sido associada a pior desempenho acadêmico (Balkis & Duru, 2017), perpetuando o processo de retroalimentação negativa na experiência universitária. Reforçando essa perspectiva, uma meta-análise de 33 estudos, indicou uma correlação negativa consistente entre procrastinação e desempenho acadêmico (Kim & Seo, 2015). A procrastinação pode ser compreendida como relacionada à diminuição da motivação acadêmica, uma vez que alunos com menores índices de sucesso acadêmico tendem a apresentar maior insatisfação e menor empenho no processo de aprendizagem (Çapan, 2010).

Apesar de amplamente relatada por estudantes e pela população em geral, a procrastinação permanece relativamente pouco investigada no contexto brasileiro e latino-americano. O papel de fatores associados à procrastinação acadêmica, como a satisfação acadêmica, ainda não foi completamente compreendido. Assim, é relevante ampliar o conhecimento sobre a procrastinação em estudantes brasileiros, examinando sua associação com a satisfação acadêmica e com motivações para procrastinar. Portanto, o objetivo deste estudo foi examinar a associação entre satisfação acadêmica e procrastinação acadêmica em estudantes de graduação e pós-graduação no Brasil. Complementarmente, buscou-se verificar se as motivações para procrastinar mediavam estatisticamente a relação entre satisfação acadêmica e procrastinação acadêmica em estudantes universitários.

Método

Participantes e Delineamento

Neste estudo de delineamento transversal, participaram 1.137 estudantes universitários brasileiros, matriculados em cursos de graduação ou pós-graduação stricto sensu de instituições públicas e privadas. Os critérios de elegibilidade incluíram idade igual ou superior a 18 anos, matrícula ativa no ensino superior, acesso à internet e concordância voluntária com a participação no estudo. Foram excluídos participantes que não concluíram o protocolo ou que não aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A participação foi condicionada à leitura e à concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual eram apresentadas informações sobre os objetivos do estudo, os procedimentos, os potenciais riscos e benefícios, o anonimato dos dados e o direito de retirada a qualquer momento, sem penalização. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande (FURG; CAAE: 39166820.4.0000.5324).

O tamanho amostral foi estimado *a priori* com base no poder estatístico necessário para modelos de regressão linear, empregando o pacote pwr do *software* R. Os parâmetros considerados foram: poder estatístico $(1 - \beta) = 0{,}95$, nível de significância $\alpha = 0{,}05$, tamanho de efeito $f^2 = 0{,}05$, considerando a relação entre satisfação e procrastinação acadêmica. O tamanho amostral mínimo estimado foi de 262 participantes, tendo a amostra final excedido esse valor.

 DOI: 10.31211/rpics.2026.12.1.392

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico incluiu itens sobre idade(anos), gênero autodeclarado (feminino/masculino/outro), cor da pele (branca/parda/preta/amarela/indígena/outro), região de residência atual no Brasil (Sul/Sudeste/Nordeste/Norte/Centro-Oeste), nível de ensino (graduação/pós-graduação), tipo de instituição de ensino superior (pública/privada), primeiro curso de graduação (sim/não), exercício de atividade laboral (sim/não), regularidade no curso (sim/não) e duração do curso (anos).

Inventário Breve de Procrastinação Acadêmica (IBPA)

O IBPA (Geara et al., 2019) é um instrumento de autorrelato desenvolvido para o contexto brasileiro, composto por 20 itens destinados à avaliação de um amplo espectro do construto latente de procrastinação acadêmica. Os respondentes avaliam cada item em uma escala Likert de cinco pontos, variando de 1 (*a frase é totalmente falsa a meu respeito*) a 5 (*a frase é totalmente verdadeira a meu respeito*). O IBPA inclui itens redigidos em direções opostas, pelo que os itens inversos devem ser recodificados antes do cálculo do escore composto. Quando calculado por soma, o escore total pode variar de 20 a 100; quando calculado por média, pode variar de 1 a 5. Em qualquer uma dessas formas de pontuação, escores mais elevados indicam maior procrastinação acadêmica, depois de os itens inversos terem sido recodificados. Neste estudo, utilizaram-se os escores obtidos pela soma dos itens. No estudo original, o IBPA apresentou estrutura unidimensional e elevada consistência interna ($\alpha = 0{,}91$; $\omega = 0{,}93$). Na presente amostra, os índices de consistência interna foram satisfatórios, com α de Cronbach de 0,92 e ω de McDonald de 0,94.

Escala de Motivos da Procrastinação Acadêmica (EMPA)

A EMPA (Geara et al., 2017) foi desenvolvida para o contexto brasileiro e avalia a percepção dos estudantes quanto à frequência com que procrastinam em tarefas acadêmicas e aos motivos associados a esse comportamento. O instrumento é composto por duas seções. A primeira seção inclui quatro itens relativos a tarefas acadêmicas específicas — trabalhos com prazo de entrega, estudo para provas, exercícios ou leituras recomendadas, e estudo ou revisão dos conteúdos da semana —, nos quais o respondente indica a frequência com que procrastina cada tarefa em uma escala Likert de cinco pontos, variando de 1 (*nunca*) a 5 (*sempre*). No presente estudo, essa seção não foi utilizada como variável analítica. A segunda seção inclui oito itens que avaliam os motivos associados à tarefa indicada como mais procrastinada. Estes itens são respondidos em escala Likert de cinco pontos, variando de 1 (*não reflete de modo algum*) a 5 (*reflete perfeitamente*). Escores mais elevados indicam maior intensidade dos motivos avaliados. No presente estudo, os oito itens relativos aos motivos para procrastinar foram analisados separadamente, cada um como variável mediadora em modelos de mediação independentes. No estudo original de validação, Geara et al. (2017) observaram uma estrutura bidimensional, composta pelos fatores procrastinação-desmotivação e procrastinação-ansiedade, com índices de consistência interna de $\alpha = 0{,}61$ e $\alpha = 0{,}76$, respetivamente. Como os motivos foram analisados

separadamente no presente estudo, e não agregados em escores fatoriais, esses coeficientes são apresentados apenas como evidência psicométrica do instrumento original, não como estimativas de consistência interna dos escores analisados nesta amostra.

Escala de Satisfação com a Vida Acadêmica (ESVA)

A ESVA (Nogueira et al., 2019) é um instrumento de autorrelato composto por oito itens, destinado à avaliação da satisfação dos estudantes com a experiência acadêmica. Os itens são respondidos em escala Likert de 5 pontos, variando de 1 (*discordo totalmente*) a 5 (*concordo totalmente*). A pontuação total é obtida pela soma dos itens, podendo variar de 8 a 40, sendo que escores mais elevados indicam maior satisfação com a vida acadêmica. O estudo original reportou consistência interna adequada (α = 0,80) e estrutura bidimensional. Na presente amostra, a consistência interna calculada a partir do α de Cronbach foi de 0,85 e de 0,88 para o ω de McDonald.

Procedimento

O presente estudo foi conduzido integralmente *online*, utilizando a plataforma SurveyMonkey. Foi utilizada amostragem não probabilística por conveniência, com estratégia de recrutamento ampla, visando alcançar estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes regiões do Brasil, matriculados em instituições públicas e privadas. As estratégias de divulgação incluíram publicações em redes sociais, como Facebook, Instagram e WhatsApp, envio de mensagens institucionais por correio eletrônico, divulgação em grupos relacionados à comunidade acadêmica e compartilhamento em canais institucionais, como portais de notícias e listas de discussão.

Ao acessar o link da pesquisa, os participantes eram direcionados para uma página inicial contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após a concordância, prosseguiam para os instrumentos de avaliação. O tempo médio estimado para resposta foi de aproximadamente 15 minutos. Todos os itens foram configurados como obrigatórios; contudo, os participantes podiam encerrar a participação a qualquer momento caso não desejassem continuar. A plataforma foi configurada para evitar múltiplas submissões do mesmo respondente por meio do recurso de bloqueio de dispositivo (via cookies). Foram analisados apenas protocolos completos.

Análise Estatística

As análises foram realizadas no *software* R versão 4.5.1, utilizando principalmente os pacotes stats (R Core Team) e mediation.

Inicialmente, foram realizadas análises descritivas e exploratórias dos dados. As variáveis contínuas foram descritas por médias, desvios-padrão e amplitudes observadas, e as variáveis categóricas por frequências absolutas e relativas. A distribuição das variáveis foi examinada por inspeção dos valores de assimetria e curtose, complementada pelo teste de Shapiro-Wilk. A homogeneidade de variâncias foi avaliada pelo teste de Levene quando aplicável. Para os modelos de regressão, foram inspecionados os resíduos, a linearidade, a homocedasticidade e a presença de observações influentes por inspeção visual

dos gráficos diagnósticos dos modelos, não sendo identificadas violações relevantes dos pressupostos que comprometessem as análises.

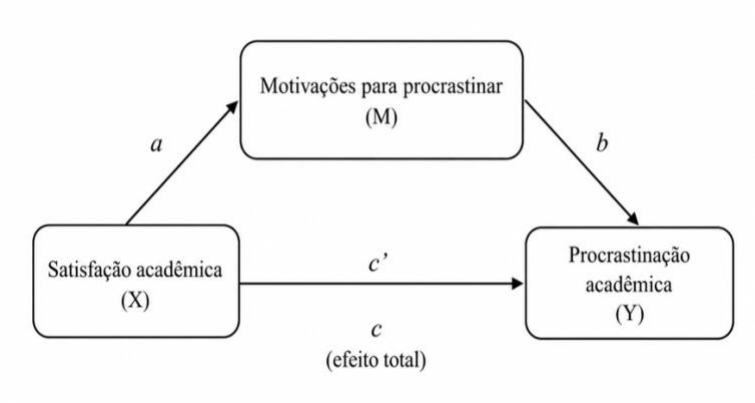
As associações entre satisfação acadêmica e procrastinação acadêmica foram examinadas por correlações de Pearson e regressões lineares simples. As análises foram conduzidas separadamente para estudantes de graduação e pós-graduação.

Para examinar o papel mediador das motivações para procrastinar na associação entre satisfação acadêmica e procrastinação acadêmica, foram estimados modelos de mediação estatística separadamente para estudantes de graduação e de pós-graduação. As análises foram conduzidas com base na abordagem de Imai et al. (2010), utilizando *bootstrap* com 2.000 reamostras para estimação dos intervalos de confiança dos efeitos indiretos. Cada motivação para procrastinar foi testada como mediadora em modelo separado. O modelo conceitual genérico das análises de mediação é apresentado na Figura 1.

O nível de significância adotado foi de 0,05, com testes bicaudais.

Figura 1

Modelo Conceitual das Análises de Mediação



Nota. X = variável preditora; M = variável mediadora; Y = variável critério; *a* = associação entre X e M; *b* = associação entre M e Y, controlando X; *c′* = associação direta entre X e Y, controlando M; *c* = associação total entre X e Y; *ab* = efeito indireto, estimado pelo produto dos caminhos *a* e *b*.

Resultados

Caracterização da Amostra

Participaram deste estudo, 1.137 estudantes de ensino superior de diversas regiões do Brasil (Tabela 1). A amostra foi predominantemente feminina (70%) e composta e composta majoritariamente por participantes que se autodeclararam brancos (72,4%). A média de idade da amostra total foi de 26,3 anos (*DP* = 8,4), indicando uma amostra etariamente diversificada. No que concerne ao nível de formação, a maioria dos participantes era composta por estudantes de graduação (81%), dos quais 64,5% cursavam

sua primeira graduação. Os demais participantes (19%) eram estudantes de pós-graduação, incluindo cursos de mestrado e doutorado. Uma parcela expressiva da amostra frequentava instituições (93,4%).

Tabela 1

Características Sociodemográficas e Acadêmicas da Amostra por Nível de Formação

Variável	Categoria/estatística	Graduação	Pós-graduação
Gênero			
	Feminino, *n* (%)	631 (68,6)	164 (75,6)
	Masculino, *n* (%)	289 (31,4)	53 (24,4)
Região do país			
	Sul, *n* (%)	724 (78,7)	163 (75,1)
	Sudeste, *n* (%)	127 (13,8)	32 (14,7)
	Nordeste, *n* (%)	28 (3,0)	15 (6,9)
	Norte, *n* (%)	25 (2,7)	3 (1,4)
	Centro-Oeste, *n* (%)	16 (1,7)	4 (1,8)
Cor da pele			
	Branca, *n* (%)	656 (71,3)	167 (77,0)
	Parda, *n* (%)	163 (17,7)	21 (9,7)
	Preta, *n* (%)	82 (8,9)	23 (10,6)
	Amarela, *n* (%)	6 (0,7)	3 (1,4)
	Indígena, *n* (%)	5 (0,5)	1 (0,5)
	Outro, *n* (%)	8 (0,9)	2 (0,9)
Instituição de ensino superior			
	Pública, *n* (%)	861 (93,6)	201 (92,6)
	Privada, *n* (%)	59 (6,4)	16 (7,4)
Primeiro curso de graduação			
	Sim, *n* (%)	593 (64,5)	—
	Não, *n* (%)	327 (35,5)	—
Idade			
	M (*DP*)	25,8 (8,9)	31,4 (7,7)

Nota. $N = 1.137$. O travessão indica categoria não aplicável ao grupo de pós-graduação. As percentagens foram calculadas dentro de cada nível de formação.

Correlações e Regressões

As análises bivariadas revelaram correlação negativa estatisticamente significativa entre satisfação acadêmica e procrastinação acadêmica, tanto em estudantes de graduação ($r = -0,38$; $p < 0,001$) quanto em estudantes de pós-graduação ($r = -0,43$; $p < 0,001$).

Nos modelos de regressão linear simples, em que a procrastinação acadêmica foi utilizada como variável critério e a satisfação acadêmica como preditora, os resultados indicaram que a satisfação acadêmica explicou aproximadamente 14% da variância da procrastinação acadêmica entre estudantes de graduação ($R^2 = 0,14$; $\beta = -0,38$; $F(1, 918) = 154,73$; $p < 0,001$). Na amostra de pós-graduação, esse percentual foi de 19% ($R^2 = 0,19$; $\beta = -0,43$; $F(1, 215) = 49,35$; $p < 0,001$), indicando uma associação de maior magnitude neste grupo.

Complementarmente, os fatores sociodemográficos foram controlados individualmente nos modelos preditivos, tanto para estudantes de graduação quanto para estudantes de pós-graduação. Esses fatores incluíram idade, gênero, duração do curso, seguimento do período regular — definido como progressão acadêmica sem atrasos ou pendências significativas em relação ao plano curricular previsto pela instituição — e exercício de atividade laboral concomitante ao curso. Em ambos os grupos, a satisfação acadêmica permaneceu preditora significativa da procrastinação acadêmica independentemente dessas variáveis (Tabela 2).

Adicionalmente, foi testado um modelo alternativo no qual a satisfação acadêmica foi utilizada como variável critério e a procrastinação acadêmica como preditora. Esse modelo foi significativo tanto para estudantes de graduação quanto para estudantes de pós-graduação (Tabela S1).

Tabela 2

Modelos de Regressão Linear para a Associação entre Satisfação Acadêmica e Procrastinação Acadêmica com Controle Individual de Variáveis Sociodemográficas

Modelo	Preditor	Graduação			Pós-graduação		
		β	*t*	*p*	β	*t*	*p*
Controle de idade	Satisfação acadêmica	−0,38	−12,33	< 0,001	−0,42	−6,78	< 0,001
	Idade	−0,05	−1,50	0,134	−0,08	−1,23	0,219
Controle de gênero	Satisfação acadêmica	−0,38	−12,43	< 0,001	−0,43	−6,98	< 0,001
	Gênero	−0,01	−0,32	0,750	0,02	0,36	0,715
Controle da duração do curso	Satisfação acadêmica	−0,38	−12,45	< 0,001	−0,43	−7,01	< 0,001
	Duração do curso	−0,02	−0,84	0,398	−0,08	−1,30	0,193
Controle do período regular	Satisfação acadêmica	−0,35	−11,22	< 0,001	−0,42	−6,88	< 0,001
	Período regular	−0,16	−5,44	< 0,001	−0,03	−0,57	0,564
Controle de trabalho	Satisfação acadêmica	−0,37	−12,40	< 0,001	−0,45	−7,28	< 0,001
	Trabalho	−0,03	−1,15	0,249	−0,13	−2,17	0,031

Nota. β = coeficiente de regressão padronizado. Cada modelo incluiu satisfação acadêmica e uma variável sociodemográfica de controle.

Análises de Mediação

Para os estudantes de graduação e de pós-graduação, os resultados indicaram que a associação entre satisfação acadêmica e procrastinação acadêmica ocorreu tanto diretamente quanto por meio de motivações específicas para procrastinar. Em ambos os grupos, os efeitos indiretos por ansiedade, preguiça, percepção de incapacidade, perfeccionismo e cansaço foram estatisticamente significativos, embora o efeito direto da satisfação acadêmica tenha permanecido significativo em todos os modelos, indicando mediação parcial. O cansaço apresentou o efeito indireto de maior magnitude nos dois grupos,

enquanto dificuldade da tarefa, falta de tempo e pressão não atingiram significância estatística. As estimativas dos efeitos indiretos são apresentadas na Tabela 3, e os modelos completos por grupo podem ser consultados nas Figuras S1 e S2.

Tabela 3

Efeitos Indiretos das Motivações para Procrastinar na Associação entre Satisfação Acadêmica e Procrastinação Acadêmica em Estudantes Universitários

Grupos	Mediador	*ab*	IC 95%	*p*	% do efeito total
Estudantes de Graduação					
	Ansiedade	−0,06	[−0,11; −0,03]	< 0,001	5,5
	Preguiça	−0,16	[−0,24; −0,09]	< 0,001	13,7
	Percepção de incapacidade	−0,14	[−0,20; −0,08]	< 0,001	12,0
	Perfeccionismo	−0,03	[−0,07; −0,01]	< 0,01	3,0
	Cansaço	−0,33	[−0,42; −0,25]	< 0,001	28,9
	Dificuldade da tarefa	−0,03	[−0,06; 0,000]	0,07	2,6
	Falta de tempo	0,01	[−0,01; 0,040]	0,31	−0,9
	Pressão	−0,02	[−0,18; 0,02]	0,36	5,4
Estudantes de Pós-graduação					
	Ansiedade	−0,23	[−0,37; −0,10]	< 0,001	19,1
	Preguiça	−0,11	[−0,22; −0,03]	0,004	9,3
	Percepção de incapacidade	−0,18	[−0,33; −0,07]	< 0,001	15,0
	Perfeccionismo	−0,14	[−0,29; −0,02]	0,024	11,6
	Cansaço	−0,28	[−0,43; −0,14]	< 0,001	22,8
	Dificuldade da tarefa	−0,02	[−0,08; 0,02]	0,32	1,8
	Falta de tempo	−0,01	[−0,06; 0,06]	0,76	0,5
	Pressão	−0,07	[−0,18; 0,02]	0,16	5,4

Nota. Os mediadores foram avaliados através da Escala de Motivos da Procrastinação Acadêmica. *ab* = efeito indireto; IC = intervalo de confiança. As percentagens representam a proporção do efeito total explicada pelo efeito indireto.

Discussão

O presente estudo examinou a associação entre satisfação acadêmica e procrastinação acadêmica em estudantes brasileiros de graduação e pós-graduação, bem como o papel mediador das motivações para procrastinar nessa relação. Os resultados indicaram que a satisfação acadêmica se associou significativamente à procrastinação acadêmica em ambos os grupos, mantendo-se significativa nos modelos com controle individual de variáveis sociodemográficas e educacionais. Adicionalmente, as

motivações para procrastinar mediaram parcialmente essa associação, embora uma proporção expressiva da associação tenha permanecido direta. Em particular, ansiedade, preguiça, percepção de incapacidade, cansaço e perfeccionismo apresentaram efeitos indiretos significativos, ao passo que dificuldade da tarefa, falta de tempo e pressão não se configuraram como mediadores estatisticamente significativos. Esses achados são consistentes com evidências recentes que destacam o papel das emoções negativas, como ansiedade e vergonha, na intensificação da procrastinação acadêmica em estudantes universitários (Rahimi et al., 2023), e ampliam a compreensão dos processos emocionais e motivacionais envolvidos nessa associação no contexto brasileiro.

Satisfação Acadêmica, Procrastinação e Motivações para Procrastinar

Esses achados corroboram estudos prévios que documentaram associação entre satisfação acadêmica e procrastinação. Em estudantes de pós-graduação brasileiros, Soares et al. (2020) observaram que a satisfação com o programa de pós-graduação se associava à procrastinação acadêmica. De modo semelhante, em uma amostra canadense de estudantes de graduação, Chow (2011) reportou que menores níveis de satisfação acadêmica se associavam a maior propensão a procrastinar, bem como a menores níveis de status socioeconômico e autoeficácia. A baixa satisfação acadêmica pode, por sua vez, estar relacionada ao interesse reduzido do estudante pelo programa de estudo, emergindo tanto do ingresso em um curso não desejado quanto do desapontamento com um curso previamente almejado (Souza & Reinert, 2010). No contexto turco, Balkis (2013) também observou que a procrastinação acadêmica se associava negativamente à satisfação com a vida acadêmica e ao desempenho acadêmico. Por fim, Balkis e Duru (2016) reportaram associações expressivas entre procrastinação, autorregulação, bem-estar afetivo e satisfação acadêmica, em padrão compatível com os resultados do presente estudo.

Embora as variáveis sociodemográficas e educacionais e as motivações para procrastinar se associem, direta ou indiretamente, à satisfação acadêmica e à procrastinação, os resultados indicam que elas não explicam integralmente a associação entre esses construtos. Ainda assim, o padrão de mediação sugere diferenças relevantes entre estudantes de graduação e de pós-graduação. Esses dois níveis de formação envolvem exigências acadêmicas distintas: a pós-graduação tende a requerer maior autonomia, cumprimento de prazos específicos, responsabilidade na gestão de projetos, coleta e análise de dados, apresentação de trabalhos em eventos científicos, publicação de artigos, redação de dissertação ou tese e participação em bancas de qualificação e defesa (Costa & Nebel, 2018). Nesse contexto, a ansiedade parece assumir papel mais expressivo na associação entre satisfação acadêmica e procrastinação entre estudantes de pós-graduação, possivelmente em função da menor previsibilidade das tarefas, da maior autonomia exigida e da pressão associada à produção científica e à conclusão do percurso formativo (Onwuegbuzie, 2004). O perfeccionismo também pareceu diferenciar os grupos, com maior relevância relativa na pós-graduação, o que pode refletir inseguranças, padrões elevados de desempenho e exigências avaliativas características dos cursos de mestrado e doutorado (Sverdlik et al., 2018). Já a

percepção de incapacidade para executar tarefas apresentou um padrão mais próximo entre os dois grupos, sugerindo que sentimentos de baixa competência acadêmica podem contribuir para a procrastinação tanto em contextos formativos mais estruturados quanto em percursos avançados de formação. Em conjunto, esses achados reforçam que a procrastinação acadêmica não deve ser compreendida apenas como falha individual de gestão do tempo, mas como fenômeno associado a experiências motivacionais, emocionais e contextuais que variam conforme o nível de formação.

Em contraste, as motivações para procrastinar relacionadas à preguiça e ao cansaço apresentaram maior relevância relativa entre estudantes de graduação, embora também tenham mediado significativamente a associação entre satisfação acadêmica e procrastinação acadêmica entre estudantes de pós-graduação. Entre todos os mediadores investigados, o cansaço apresentou o efeito indireto de maior magnitude nos dois grupos, sugerindo que a percepção de desgaste mental ou exaustão pode desempenhar um papel particularmente relevante na articulação entre menor satisfação acadêmica e maior procrastinação. Esse padrão é compatível com a possibilidade de que o cansaço contribua para a procrastinação por meio de processos associados à redução da motivação, ao aumento de afetos negativos e ao comprometimento de recursos cognitivos necessários ao início, manutenção e conclusão de tarefas acadêmicas (Cabral et al., 2016; Sirois & Pychyl, 2013; Steel, 2007; Tice & Baumeister, 1997).

Embora vários mediadores tenham apresentado efeitos estatisticamente significativos, a magnitude individual dessas mediações foi limitada, explicando apenas uma parcela da associação entre satisfação acadêmica e procrastinação acadêmica. Esse padrão sugere que, embora ansiedade, cansaço, preguiça, percepção de incapacidade e perfeccionismo contribuam para essa associação, tais motivações não explicam de forma abrangente os processos subjacentes à relação entre satisfação acadêmica e procrastinação. Esse resultado é compatível com a perspectiva de que a procrastinação acadêmica envolve múltiplos processos, particularmente de natureza emocional e autorregulatória (Rahimi et al., 2023; Sirois & Pychyl, 2013). A ausência de efeitos indiretos significativos para dificuldade da tarefa, falta de tempo e pressão indica ainda que a relação entre satisfação acadêmica e procrastinação pode depender de processos mais complexos e multifatoriais do que aqueles capturados pelas motivações avaliadas neste estudo.

Procrastinação como Esquiva e Regulação Emocional

A manutenção da associação entre satisfação acadêmica e procrastinação acadêmica após a consideração das motivações para procrastinar permite refletir sobre o possível papel das contingências ambientais, especialmente aquelas envolvendo reforço negativo. A procrastinação pode funcionar como estratégia de regulação do humor a curto prazo, na medida em que a postergação de tarefas desagradáveis pode atenuar temporariamente afetos negativos associados a atividades percebidas como pouco reforçadoras, sobretudo em estudantes com menores níveis de satisfação acadêmica (Balkis & Duru, 2016; Nurmi et al., 2003; Sirois & Pychyl, 2013). Para estudantes insatisfeitos, o descontentamento com as atividades propostas, a frustração de expectativas e a incerteza quanto à

profissão futura podem intensificar a percepção de aversividade das tarefas (Mainardes & Domingues, 2010). Como discutido anteriormente, a aversividade da tarefa constitui um fator relevante para a procrastinação crônica de atividades acadêmicas (Ackerman & Gross, 2005; Afzal & Jami, 2018; Blunt & Pychyl, 2000). Nessa perspectiva, a procrastinação pode ser compreendida como comportamento de esquiva diante de tarefas percebidas como aversivas, especialmente quando essas tarefas são associadas a estados emocionais negativos (Ciarrochi et al., 2001).

Nesse contexto, estudantes com menor motivação para a profissão escolhida, sentimentos de incompetência, exaustão ou percepção de competitividade excessiva podem apresentar maior insatisfação com a vida universitária (Ocal, 2016), e o envolvimento com tarefas acadêmicas pode intensificar experiências percebidas como aversivas. Nessas condições, a procrastinação pode ser mantida por reforço negativo: a postergação da tarefa percebida como desagradável produz alívio a curto prazo, aumentando a probabilidade de novas postergações no futuro (Eckert et al., 2016). A queda no desempenho acadêmico associada à procrastinação crônica (Kim & Seo, 2015; Steel, 2007) pode, por sua vez, ampliar a insatisfação com a instituição, com os colegas e com os docentes, intensificando a percepção de aversividade e contribuindo para um ciclo de retroalimentação entre insatisfação acadêmica e procrastinação.

Adicionalmente, a ampla disponibilidade de estímulos distratores e reforçadores imediatos, como redes sociais, pode representar um desafio relevante para o controle da procrastinação acadêmica (Johnson et al., 2016, Veleda et al., 2024). Esse contexto pode ser particularmente relevante entre estudantes mais jovens, considerando que processos de autorregulação, controle inibitório e resistência a recompensas imediatas continuam a consolidar-se ao longo da adolescência e da transição para a vida adulta (Casey et al., 2008; Cope et al., 2020; Diamond, 2013). Uma característica central da procrastinação é a substituição de tarefas desagradáveis por atividades que produzem maior prazer ou recompensa imediata. Essas atividades substitutas podem ser percebidas como reforçadoras, como assistir televisão, ou até como aversivas, como lavar louça; em ambos os casos, a consequência imediata da postergação pode envolver prazer ou alívio pela evitação de afetos negativos. A longo prazo, esse padrão pode comprometer o bem-estar e o desempenho acadêmico (Gouveia et al., 2017; Zentall, 2021).

Implicações para o Ensino Superior

À luz desses resultados, importa considerar o papel do sucesso acadêmico na percepção de satisfação, orgulho e sentido de pertença do estudante em relação ao curso, à instituição, aos seus interesses e às suas competências. Almeida et al. (1999) defendem que o sucesso acadêmico deve ser compreendido de forma ampla, contemplando o conjunto das experiências vivenciadas pelo estudante, e não apenas indicadores objetivos, como o coeficiente de rendimento. Nessa perspectiva, a satisfação acadêmica pode ser entendida como avaliação cognitiva positiva dessas experiências no contexto universitário (Celik & Storme, 2018), abrangendo dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Estratégias de flexibilização curricular e pedagógica, incluindo maior diversidade de percursos, conteúdos, formatos de aprendizagem e modalidades de avaliação, podem favorecer experiências acadêmicas mais ajustadas

às necessidades, interesses e circunstâncias dos estudantes (Barua & Lockee, 2024; Wanner & Palmer, 2015). A promoção da satisfação acadêmica deve, portanto, considerar aspectos pessoais, fatores institucionais, oportunidades profissionais associadas ao curso e a integração entre estudante e instituição (Appleton-Knapp & Krentler, 2006; Ramos et al., 2015). Ao reconhecer a satisfação acadêmica como dimensão relevante para compreender a procrastinação, torna-se possível delinear estratégias institucionais orientadas para ambientes acadêmicos menos aversivos e mais favoráveis à exploração vocacional. No Brasil, políticas e práticas institucionais que assumem que o estudante ingressante já possui uma escolha profissional plenamente definida podem limitar processos de exploração vocacional e contribuir para trajetórias de insatisfação e abandono (Bardagi & Paradiso, 2003). Assim, compreender as implicações da insatisfação acadêmica e da procrastinação na formação de estudantes do ensino superior é relevante, dado que ambos os fenômenos se associam a prejuízos acadêmicos e à permanência no curso (Bardagi & Paradiso, 2003; Sampaio & Bariani, 2011).

Limitações e Direções Futuras

O presente estudo apresenta limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, o delineamento transversal não permite estabelecer a direção temporal das associações observadas nem inferir causalidade. Assim, embora os resultados indiquem associação entre satisfação acadêmica e procrastinação acadêmica, não é possível determinar se menores níveis de satisfação antecedem maior procrastinação, se a procrastinação contribui para menor satisfação acadêmica ou se ambas as variáveis são influenciadas por outros fatores individuais, acadêmicos ou institucionais não examinados neste estudo. Evidências prévias indicam que a procrastinação se associa a desfechos negativos, como maior estresse e pior desempenho acadêmico (Kim & Seo, 2015; Sirois & Pychyl, 2013), os quais podem também comprometer a experiência acadêmica do estudante. Estudos longitudinais são, portanto, necessários para examinar a direção, estabilidade e eventual reciprocidade dessas associações ao longo do tempo.

Em segundo lugar, os dados foram obtidos exclusivamente por medidas de autorrelato, o que pode introduzir vieses decorrentes da percepção subjetiva dos participantes, especialmente na avaliação da procrastinação. A inclusão de indicadores objetivos ou complementares de desempenho acadêmico poderia ampliar a compreensão da satisfação acadêmica; contudo, a heterogeneidade da amostra, composta por estudantes de diferentes cursos, níveis de formação e sistemas de avaliação, dificulta a comparabilidade desses indicadores e pode comprometer sua validade neste contexto.

Por fim, as características da amostra impõem limitações à generalização dos achados. Apesar do número expressivo de participantes e da inclusão de estudantes de todas as regiões do Brasil, a amostra apresentou maior proporção de mulheres, composição predominantemente branca e concentração em instituições públicas. Estudos futuros poderão examinar a aplicabilidade dos achados em instituições privadas, diferentes modalidades de ensino e áreas de formação, explorando também possíveis moderadores contextuais.

Conclusão

Em suma, os resultados indicam que a satisfação acadêmica constitui uma dimensão relevante para compreender a procrastinação acadêmica em estudantes de graduação e pós-graduação. A associação observada manteve-se significativa nos modelos com controle individual de variáveis sociodemográficas e educacionais e foi apenas parcialmente mediada por motivações para procrastinar, sugerindo que a experiência acadêmica global do estudante deve ser considerada em conjunto com processos emocionais e motivacionais específicos. Entre esses processos, o cansaço destacou-se em ambos os grupos, enquanto a ansiedade apresentou maior relevância relativa entre estudantes de pós-graduação.

Esses achados oferecem subsídios para a reflexão sobre estratégias institucionais voltadas à promoção da satisfação acadêmica, ao fortalecimento do vínculo entre estudantes e instituição, ao manejo da procrastinação e ao equilíbrio entre demandas acadêmicas e recursos de apoio. Estudos futuros, preferencialmente longitudinais e com múltiplas fontes de dados, poderão clarificar a direção dessas associações e aprofundar a compreensão dos processos envolvidos em diferentes contextos do ensino superior.

Agradecimentos e Autoria

Agradecimentos: Agradecemos a todos os participantes deste estudo.

Conflito de interesses: Os autores não indicaram quaisquer conflitos de interesse.

Fontes de financiamento: Este estudo não recebeu qualquer financiamento específico.

Declaração de contributos de autoria CRediT: **CMGR**: Conceptualização; Metodologia; Análise Formal; Investigação; Recursos; Redação – Rascunho Original; Redação – Revisão e Edição; Visualização; Gestão de Projeto. **JCCC**: Conceptualização; Metodologia; Software; Análise Formal; Investigação; Recursos; Redação – Rascunho Original; Redação – Revisão e Edição; Visualização; Supervisão; Gestão de Projeto; Administração. **GWV**: Análise Formal; Redação – Rascunho Original; Redação – Revisão e Edição; Visualização. **LNS**: Conceptualização; Metodologia; Investigação; Recursos; Redação – Rascunho Original; Redação – Revisão e Edição; Visualização; Supervisão; Gestão de Projeto; Administração.

Referências

Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education, 27*(1), 5–13. https://doi.org/10.1177/0273475304273842

Afzal, S., & Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. *Journal of Behavioural Sciences, 28*(1), 51–69. https://bit.ly/4kohNUT

Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G., & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia, 33*(3), 181–207. https://hdl.handle.net/1822/12080

Anggraeni, W., Hidayah, F., & Aniati, A. (2024). Boosting academic performance with adaptive learning strategies in schools. *FALASIFA: Jurnal Studi Keislaman, 15*(1), 61–72. https://doi.org/10.62097/falasifa.v15i1.1780

Appleton-Knapp, S. L., & Krentler, K. A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: The importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education, 28*(3), 254–264. https://doi.org/10.1177/0273475306293359

Aragão, B. S., Alfinito, S., & Luís, C. J. (2018). Satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *CBR-Consumer Behavior Review, 2*(2), 96–107. https://doi.org/10.51359/2526-7884.2018.22282

Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies, 13*(1), 57–74. https://abrir.link/Gejpm

Balkis, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: Underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education, 31*(3), 439–459. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5

Balkis, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 15*(1), 105–125. https://doi.org/10.25115/ejrep.41.16042

Bardagi, M. P., & Paradiso, Â. C. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 4*(1–2), 153–166. https://abrir.link/hftdD

Barua, L., & Lockee, B. B. (2024). A review of strategies to incorporate flexibility in higher education course designs. *Discover Education, 3*, Article 127. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00213-8

Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences, 28*(1), 153–167. https://doi.org/10.1016/s0191-8869(99)00091-4

Cabral, J. C., Veleda, G. W., Mazzoleni, M., Colares, E. P., Silva, L., & Neves, V. (2016). Stress and cognitive reserve as independent factors of neuropsychological performance in healthy elderly. *Ciência & Saúde Coletiva, 21*(11), 3499–3508. https://doi.org/10.1590/1413-812320152111.17452015

Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1124*(1), 111–126. https://doi.org/10.1196/annals.1440.010

Celik, P., & Storme, M. (2018). Trait emotional intelligence predicts academic satisfaction through career adaptability. *Journal of Career Assessment, 26*(4), 666–677. https://doi.org/10.1177/1069072717723290

Chow, H. P. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research, 57*(2), 234–240. https://abrir.link/kgknV

Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology, 145*(3), 245–264. https://doi.org/10.3200/socp.145.3.245-264

Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences, 31*(7), 1105–1119. https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00207-5

Cope, L. M., Hardee, J. E., Martz, M. E., Zucker, R. A., Nichols, T. E., & Heitzeg, M. M. (2020). Developmental maturation of inhibitory control circuitry in a high-risk sample: A longitudinal fMRI study. *Developmental Cognitive Neuroscience, 43*, Article 100781. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100781

Cordova, J. V., & Kohlenberg, R. J. (1994). Acceptance and the therapeutic relationship. Em S. C. Hayes, N. S. Jacobson, V. M. Follette, & M. J. Dougher (Eds.), *Acceptance and change: Content and context in psychotherapy* (pp. 125–140). Context Press.

Corr, P. J. (2013). Approach and avoidance behaviour: Multiple systems and their interactions. *Emotion Review, 5*(3), 285–290. https://doi.org/10.1177/1754073913477507

Costa, E. G. D., & Nebel, L. (2018). O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. *Polis: Revista Latinoamericana, 50*, 1–20. https://abrir.link/FnovV

Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 5*, 1665–1671. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.342

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Duru, E., Balkıs, M., & Duru, S. (2024). Fear of failure and academic satisfaction: The mediating role of emotion regulation difficulties and procrastination. *European Journal of Psychology of Education*. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00868-9

Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences, 52*, 10–18. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001

Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science & Business Media.

Geara, G. B., Hauck-Filho, N., & Teixeira, M. A. P. (2017). Construção da escala de motivos da procrastinação acadêmica. *Psico, 48*(2), 140–151. https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.2.24635

Geara, G. B., Nunes, C. A. M., Hauck-Filho, N., & Teixeira, M. A. P. (2019). Development and psychometric analysis of the brief inventory of academic procrastination. *Trends in Psychology, 27*(3), 693–706. https://doi.org/10.9788/tp2019.3-07

Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 26*, 780–789. https://doi.org/10.1590/s0102-79722013000400019

Gouveia, M. A., Porfirio, F., Silva, J. M., Ocalxuk, L., & Ingberman, Y. K. (2017). Procedimento de bloqueio de respostas de esquiva e aumento da tolerância emocional. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, 19*(2), 24–41. https://doi.org/10.31505/rbtcc.v19i2.1031

Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 46*(2), 143–157. https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198166

Ho, T. T. Q., Pham, T. T. H., Nguyen, T. H., & Nguyen, T. H. (2024). Does academic procrastination mediate the link between Facebook addiction and academic satisfaction? *Psychology, Society & Education, 16(*2), 62–69. https://doi.org/10.21071/pse.v16i2.16644

Huang, X., Rusdi, F., & Yin, J. (2023). Procrastination behaviour and academic satisfaction among university students: The mediating role of self-regulated learning [preprint]. *Research Square*. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3790025/v1

Imai, K., Keele, L., & Tingley, D. (2010). A general approach to causal mediation analysis. *Psychological Methods, 15*(4), 309–334. https://doi.org/10.1037/a0020761

Johnson, P. E., Perrin, C. J., Salo, A., Deschaine, E., & Johnson, B. (2016). Use of an explicit rule decreases procrastination in university students. *Journal of Applied Behavior Analysis, 49*(2), 346–358. https://doi.org/10.1002/jaba.287

Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 82*, 26–33. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038

Maftei, A., Dumitriu, A., & Holman, A.-C. (2021). "They will discover I'm a fraud!" The impostor syndrome among psychology students. *Studia Psychologica, 63*(4), 337–351. https://doi.org/10.31577/sp.2021.04.831

Mainardes, E. W., & Domingues, M. J. C. (2010). Satisfação de estudantes em administração de Joinville/SC. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, 4*(2), 76–94. https://encurtador.com.br/b3939

Nogueira, M. J., Antunes, J., & Sequeira, C. (2019). Development and psychometric study of the Academic Life Satisfaction Scale (ALSS) in a higher education students sample. *Nursing & Healthcare International Journal, 3*(2), Artigo 000183. https://doi.org/10.23880/nhij-16000183

Nurmi, J. E., Aunola, K., Salmela-Aro, K., & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences, and correlates. *Contemporary Educational Psychology, 28*(1), 59–90. https://doi.org/10.1016/s0361-476x(02)00014-0

Ocal, K. (2016). Predictors of academic procrastination and university life satisfaction among Turkish sport schools students. *Educational Research and Reviews, 11*(7), 482–490. https://doi.org/10.5897/err2016.2645

Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 29*(1), 3–19. https://doi.org/10.1080/0260293042000160384

Patrzek, J., Sattler, S., van Veen, F., Grunschel, C., & Fries, S. (2015). Investigating the effect of academic procrastination on the frequency and variety of academic misconduct: A panel study. *Studies in Higher Education, 40*(6), 1014–1029. https://doi.org/10.1080/03075079.2013.854765

Procee, R., Kamphorst, B., van Wissen, A., & Meyer, J. J. (2013, November). A formal model of procrastination. In *Proceedings of the 25th Benelux Conference on Artificial Intelligence* (pp. 152–159). Delft, Netherlands.

Pychyl, T. A., & Flett, G. L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: An introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 30*(4), 203–212. https://doi.org/10.1007/s10942-012-0149-5

Rahimi, S., Hall, N. C., & Sticca, F. (2023). Understanding academic procrastination: A longitudinal analysis of procrastination and emotions in undergraduate and graduate students. *Motivation and Emotion, 47*, 554–574. https://doi.org/10.1007/s11031-023-10010-9

Ramos, A. M., Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Barlem, E. L. D., Silveira, R. S. D., & Bordignon, S. S. (2015). Satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem, 24*(1), 187–195. https://doi.org/10.1590/s0104-07072013000300023

Rebetez, M. M. L., Rochat, L., Barsics, C., & Van der Linden, M. (2018). Procrastination as a self-regulation failure: The role of impulsivity and intrusive thoughts. *Psychological Reports, 121*(1), 26–41. https://doi.org/10.1177/0033294117720695

Sampaio, R. K. N., & Bariani, I. C. D. (2011). Procrastinação acadêmica: Um estudo exploratório. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 2*(2), 242–262. https://encurtador.com.br/qjo7m

Schleich, A. L. R., Polydoro, S., & dos Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica, 5*(1), 11–20. https://encurtador.com.br/iNS1Z

Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass, 7*(2), 115–127. https://doi.org/10.1111/spc3.12011

Soares, A. K. S., Andrade Filho, J. A. L., Ribeiro, M. G. C., & Rezende, A. T. (2020). Avaliando o papel da procrastinação acadêmica e bem-estar subjetivo na predição da satisfação com o programa de pós-graduação. *Ciencias Psicológicas, 14*(1), Artigo e-2078. https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2078

Souza, S. A. D., & Reinert, J. N. (2010). Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 15*, 159–176. https://doi.org/10.1590/s1414-40772010000100009

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65–94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65

Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies, 13*, 361–388. https://doi.org/10.28945/4113

Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science, 8*(6), 454–458. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x

van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences, 35*(6), 1401–1418. https://doi.org/10.1016/s0191-8869(02)00358-6

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 671–688. https://doi.org/10.1037/a0015083

Veleda, G. W., Ezequiel, G. R., Seoane, G. R., Ferreira, C. M., & de Mattos Souza, L. D. (2024). Effects of social comparison, self-esteem and affect on problematic Instagram use: A mediation model. *Current Psychology*, 1–10. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06866-w

Wanner, T., & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education, 88*, 354–369. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008

Zentall, T. R. (2021). Basic behavioral processes involved in procrastination. *Frontiers in Psychology, 12*, Artigo 769928. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.769928

Zohar, A. H., Shimone, L. P., & Hen, M. (2019). Active and passive procrastination in terms of temperament and character. *PeerJ, 7*, Artigo e6988. https://doi.org/10.7717/peerj.6988