

2022



UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE AS ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS DE APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO COM A PERMANÊNCIA OU ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR

*Beatriz Rodrigues Soares, Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro - Puc Rio
Soares.Beatrizr@Gmail.Com*

*Joana Coelho Vendramini, Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro - Puc Rio,
Joana.Cvendraminii@Gmail.Com*

*Silvia Brilhante Guimarães, Pontifícia Universidade Católica Do Rio De Janeiro - Puc Rio,
brilhante.sil@gmail.com*

Resumo.

O presente trabalho refere-se à construção de uma revisão sistemática sobre as estratégias autoprejudiciais de aprendizagem, tendo como objetivo apresentar o tema como um fator associado à permanência ou abandono de estudantes no ensino superior. De acordo com os passos exigidos na elaboração de uma revisão sistemática, foi definida a pergunta da pesquisa como o que são estratégias autoprejudiciais da aprendizagem e como elas podem interferir na relação dos estudantes com o ensino superior. Dessa maneira, foi realizada uma busca integrada nas bases de dados Directory of Open Access Journals, SciELO, BASE e Complementary Index utilizando a palavra-chave “estratégias autoprejudiciais” para mapear o que está sendo dito nas pesquisas brasileiras da área. As estratégias autoprejudiciais são adotadas pelos estudantes quando eles se deparam com um obstáculo no processo de aprendizagem e não conseguem mobilizar recursos no sentido de superá-lo, apresentando desculpas para justificar antecipadamente o possível insucesso e criando outros empecilhos (BERGLAS & JONES, 1978; HIGGINS, 1990; MENA, 2019). Sendo assim, as estratégias autoprejudiciais de aprendizagem podem estar relacionadas com a permanência ou abandono na universidade pois estão diretamente associadas ao desempenho do aluno e às emoções que ele experimenta no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Estratégias Autoprejudiciais, Motivação, Abandono, Ensino Superior.

1. Introdução

As estratégias autoprejudiciais, denominadas pela primeira vez pelos psicólogos Jones e Berglas (1978), são adotadas pelos estudantes quando eles se deparam com um obstáculo no processo de aprendizagem e não conseguem mobilizar recursos no sentido de superá-lo, apresentando desculpas para justificar antecipadamente o possível insucesso e criando outros empecilhos (BERGLAS & JONES, 1978; HIGGINS, 1990; MENA, 2019). Como os obstáculos podem interferir no desempenho, o indivíduo tende a culpá-los caso tenha um desempenho insatisfatório, eliminando assim a responsabilidade individual sobre o resultado obtido. Do mesmo modo que, se o desempenho for satisfatório ele tende a internalizá-lo, reforçando que obteve sucesso apesar das circunstâncias difíceis (GANDA, 2011; GANDA & BORUCHOVITCH, 2015).

2022



As estratégias autoprejudiciais ajudam a manter as emoções positivas e a motivação, visto que o estudante se exime de lidar com emoções negativas que podem surgir quando se deparam com o fracasso (WEINER, 1985; 2010). De acordo com a teoria de auto valor de Covington (2000), o ser humano tende a preservar a sua imagem e manter uma imagem positiva de si. E muitas vezes os alunos confundem o desempenho com seu valor enquanto ser humano (FERRADÁS, 2014; MENA, 2019). Assim, as estratégias autoprejudiciais têm como principal objetivo proteger o indivíduo do próprio julgamento e do julgamento dos outros a respeito de sua capacidade, mas também a respeito do seu valor como pessoa. Para Leary e Shepperd (1986), as estratégias autoprejudiciais podem ser classificadas em: relatada por si próprio (ou autorrelatada) e comportamental. No primeiro caso, o indivíduo tende a verbalizar as circunstâncias que acredita serem as responsáveis por um possível baixo desempenho, podendo isso levar ou não ao baixo desempenho de fato. Tende a dizer que não sabe nada, que não se preparou o suficiente ou que não estudou como deveria, por exemplo. Porém, no segundo caso, o indivíduo possui comportamentos observáveis e usa efetivamente estratégias com um alto potencial de prejudicar o desempenho, aumentando assim a probabilidade de falhar.

Sendo assim, as estratégias autoprejudiciais de aprendizagem podem estar relacionadas com a permanência ou abandono na universidade pois estão diretamente associadas ao desempenho do aluno e às emoções que ele experimenta no processo de aprendizagem. Além disso, o aluno pode acabar tendo comportamentos que vão efetivamente prejudicar o seu desempenho acadêmico, como por exemplo adiamento de tarefas, faltar avaliações, sair em vésperas de prova ao invés de se preparar, procrastinar e entre outros, podendo suscitar emoções desagradáveis a respeito da experiência acadêmica e contribuindo para um ciclo de constante desmotivação e ausência de interesse em permanecer na universidade.

O abandono universitário, por sua vez, é um fenômeno influenciado por diversos fatores (GUERRERO et al., 2021), fisiológicos, pedagógicos, psicológicos e sociológicos (CANO et al., 2009). Sendo assim, apesar das diversas influências, a desistência dos estudos no ensino superior possui fatores determinantes que, de algum modo, são disparadores para todos os outros, são eles: as habilidades sociais e a motivação (GUERRERO et al., 2021). A primeira consiste, principalmente, na maneira de lidar com o outro de maneira eficiente não só para um bom processo de aprendizagem, mas também para que a instituição se torne um lugar seguro e prazeroso. Como por exemplo, o estabelecimento de uma rede de apoio composta por professores e colegas que auxilie o estudante, em questões pedagógicas e emocionais, a permanecer na universidade. A motivação, por sua vez, está atrelada à relevância dada pelo aluno para a carreira escolhida, interesse pela área e recursos estabelecidos para estudos (PARADA & CORREA, 2017). Além disso, está relacionada com o desempenho acadêmico, com a percepção do estudante acerca da prática docente, compromisso com a universidade, construção do autoconceito e com a capacidade de orientar o comportamento para objetivos específicos (GUERRERO et al., 2021).

2. Desenvolvimento

De acordo com os passos exigidos na elaboração de uma revisão sistemática, foi definida a pergunta da pesquisa como o que são estratégias autoprejudiciais da aprendizagem e como elas podem interferir na relação dos estudantes com o ensino superior. Dessa maneira, foi realizada uma busca integrada

2022



nas bases de dados Directory of Open Access Journals, SciELO, BASE e Complementary Index utilizando a palavra-chave “estratégias autoprejudiciais” para mapear o que está sendo dito nas pesquisas brasileiras da área. A busca foi realizada entre junho e julho de 2022, totalizando 12 trabalhos encontrados entre 2013 e 2022 e que possuíam a palavra chave em qualquer campo. Realizada a pesquisa inicial nas bases de dados, foi feita a análise dos trabalhos encontrados através da leitura dos títulos e resumos e foram considerados os trabalhos que possuíam a palavra-chave em um dos dois campos. Não são todos os trabalhos que as estratégias autoprejudiciais assumem o protagonismo, pois em alguns deles esse construto se relaciona com outros. Porém, eles também foram incluídos na análise, onde será feita uma breve apresentação dos estudos considerando principalmente os resultados no que tange às estratégias autoprejudiciais, foco deste trabalho.

Com a palavra-chave “estratégias autoprejudiciais”, foram encontradas 19 publicações no total. Inicialmente, foram eliminadas 7 publicações repetidas, totalizando 12 publicações diferentes entre si. Desses 12, 6 foram excluídos por não atenderem ao critério previamente estabelecido de possuir a palavra chave ou no título ou no resumo do trabalho. Totalizando, assim, 6 trabalhos a serem incluídos nesta revisão sistemática, nos quais 5 são pesquisas experimentais sobre o uso de estratégias autoprejudiciais por alunos no contexto universitário e 1 é uma revisão de literatura. Os trabalhos selecionados serão apresentados inicialmente através de uma tabela e, em seguida, serão analisadas informações mais detalhadas sobre eles.

Tabela 1. Informações gerais sobre as pesquisas selecionadas

Ano	Título	Autores
2014	Self-Regulated Learning in Students of Pedagogy.	Janete Aparecida da Silva Marini, Evely Boruchovitch
2015	Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers	Danielle Ribeiro Ganda, Evely Boruchovitch
2016	O uso de estratégias autoprejudiciais nos cursos de licenciatura	Carolina Marques Lima
2016	As Atribuições de Causalidade e as Estratégias Autoprejudiciais de Alunos do Curso de Pedagogia	Danielle Ribeiro Ganda, Evely Boruchovitch
2021	Atribuições de causalidade, estratégias autoprejudiciais e a autopercepção de desempenho de universitários	Ana Lucia Pereira da Silva Minutti, Acácia Aparecida Angeli dos Santos e Adriana Satiko Ferraz
2021	Estratégias autoprejudiciais em matemática: uma revisão sistemática da literatura	Evely Boruchovitch

A pesquisa de Marini e Boruchovitch (2014) teve um desenho experimental com o objetivo de pesquisar se haviam relações entre a motivação para aprender dos estudantes com as teorias implícitas

2022



de inteligência e as estratégias autoprejudiciais de aprendizagem. Além disso, as autoras tinham como objetivo examinar a associação dessas variáveis de interesse com a utilização de estratégias de aprendizagem. O público participante da pesquisa foram 107 estudantes do curso de pedagogia de duas instituições privadas de ensino superior localizadas em uma cidade de São Paulo. Foram utilizadas quatro escalas: Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários - EEA-U (Santos & Boruchovitch, 2008), Escala de Avaliação da Motivação para Aprender de Estudantes Universitários (Boruchovitch & Neves, 2005; 2008b), Escala de Estratégias Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2009) e Escala de Teorias Implícitas da Inteligência - EATII (Dweck, 2006). De maneira sintetizada, os resultados apontam para correlação significativamente positiva entre as estratégias de aprendizagem, a motivação intrínseca e a motivação para aprender e para correlação significativamente negativa entre as estratégias de aprendizagem e as estratégias autoprejudiciais. Houve moderada, negativa e significativa correlação entre a motivação intrínseca e o uso de estratégias autoprejudiciais. Além disso, os alunos que relataram o uso mais expressivo de estratégias de aprendizagem pontuaram mais na escala de motivação intrínseca e relataram também um menor uso de estratégias autoprejudiciais de aprendizagem. Após a análise dos dados, as autoras ressaltam a importância da correlação moderada e negativa entre o uso de estratégias autoprejudiciais, a motivação intrínseca e a motivação para aprender. Elas revelam uma tendência esperada com base na teoria e nas pesquisas empíricas da área, de que quanto maior a motivação e a motivação intrínseca dos alunos, menor a probabilidade deles serem pessoas que adotam comportamentos que podem prejudicá-los na aprendizagem (McCrea et al., 2009; Pattal et al., 2014).

A pesquisa de Ganda e Boruchovitch (2015) investigou as estratégias autoprejudiciais de aprendizagem utilizadas em contexto acadêmico por estudantes de pedagogia de universidades públicas brasileiras. Elas analisaram a relação existente entre este construto e o gênero, a idade e o ano de curso dos estudantes. A amostra foi composta por 164 estudantes de ambos os sexos com idade entre 18 e 48 anos, matriculados no segundo e no quarto ano da graduação. Para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: Situação-problema para avaliar as estratégias autoprejudiciais de estudantes universitário e a Escala de Estratégias Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2009). Os resultados indicaram que quanto maior a idade do aluno, menos frequente é a utilização de estratégias autoprejudiciais no contexto acadêmico. Sobre a variável sexo, os resultados indicaram diferenças significativas e, em geral, as mulheres afirmam utilizar mais estratégias autoprejudiciais de aprendizagem, principalmente aquelas relacionadas com problemas na gestão do tempo de estudo. Não foram encontradas diferenças significativas comparando as médias e o ano do curso dos estudantes, assim como entre o construto avaliado e o gênero. No geral, a maioria dos alunos relatou o uso de estratégias autoprejudiciais como procrastinação, não leitura dos textos propostos, falta de organização do tempo de estudo, falta de atenção das aulas, falta de preocupação com a frequência nas aulas e também falta de esforço individual. Porém, a estratégia autoprejudicial mais citada pelos participantes deste estudo foi a procrastinação, o que já era esperado com base em outros estudos e que pode contribuir para o aumento do estresse e da ansiedade dos alunos (Ferrari & Tice, 2000; Tice & Baumeister, 1997; Schraw et al., 2007).

A pesquisa de Lima (2016) é um trabalho de conclusão de curso com duas pesquisas de campo. A pesquisa de campo I tinha como objetivo explorar as relações das estratégias autoprejudiciais com o sexo dos participantes, o período de aula (o turno) e idade, além de analisar o relato das estratégias

2022



mais e menos utilizadas e a autopercepção do desempenho acadêmico. O público participante da pesquisa foram 103 alunos na faixa etária de 18 até 56 anos de 14 cursos de licenciatura em uma universidade pública do interior de São Paulo. Foi utilizado como instrumento a Escala sobre autopercepção do desempenho acadêmico e a Escala de Estratégias Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2013b). Não houveram diferenças significativas entre a utilização de estratégias autoprejudiciais em relação ao turno de estudo e em relação ao sexo dos participantes, e a autora ressalta que o número de participantes do gênero feminino foi duas vezes maior do que participantes do gênero masculino e a necessidade de uma nova pesquisa com proporção equivalente entre os gêneros. Também não houveram diferenças significativas entre o uso de estratégias autoprejudiciais e a idade, mostrando que os estudantes mais velhos relataram utilizar ligeiramente mais estratégias autoprejudiciais do que estudantes mais novos. De modo geral, foi constatado com base nos dados da pesquisa que não houveram diferenças significativas entre a adoção de estratégias autoprejudiciais e as variáveis analisadas. A pesquisa de campo II teve como objetivo investigar se havia diferença do uso das estratégias autoprejudiciais entre estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de licenciatura. O público participante foram 167 alunos de licenciatura entre 17 e 61 anos, com 71 participantes ingressantes, 41 no meio do curso e 52 concluintes, além de três participantes que não responderam. Os instrumentos utilizados foram os mesmos utilizados na pesquisa de campo I. Verificou-se que o uso de estratégias autoprejudiciais foi menor no primeiro ano de curso e maior em em estudantes concluintes. Além disso, constatou-se que quanto melhor o desempenho relatado dos estudantes, menor é o relato de uso das estratégias autoprejudiciais, porém, também com diferenças não significativas. As estratégias em questão mais utilizadas pelos estudantes foram o mau gerenciamento do tempo e a procrastinação.

Ganda e Boruchovitch (2016) realizaram uma pesquisa com o objetivo de investigar as variáveis atribuições de causalidade e estratégias autoprejudiciais e a relação delas com a autorregulação da aprendizagem, importante para uma aprendizagem de qualidade. A amostra foi composta por 164 estudantes de ambos os sexos com idade entre 18 e 48 anos, matriculados no segundo e no quarto ano da graduação em pedagogia em universidades públicas brasileiras. Foram utilizadas a Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Acadêmico de Universitários (Boruchovitch & Santos, 2009) e a Escala de Estratégias Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2009). Sobre a primeira escala citada, um número significativo de alunos relatou que o sucesso e o fracasso que eles obtêm na universidade possuem causas internas e controláveis. Além disso, alunos com maior dificuldade no gerenciamento da atenção tendem a internalizar mais o fracasso e externalizar mais o sucesso na realização de atividades acadêmicas. Os dados revelaram, ainda, que os alunos que mais usam estratégias autoprejudiciais atribuem o fracasso a fatores internos e incontroláveis, considerando que o sucesso é desencadeado, principalmente, por fatores externos a si próprios. Esses dados encontrados divergem de alguns trabalhos da literatura, que mostraram que alunos mais autorregulados utilizam menos estratégias autoprejudiciais e apresentam atribuições internas e controláveis à aprendizagem, tanto em situações de êxito como de fracasso acadêmico (Alter & Forgas, 2007; Zimmerman & Schunk, 2004). Com base nesses dados, as autoras pressupõem que os alunos apresentam esse padrão pois, provavelmente, percebem que têm hábitos que são de fato prejudiciais ao estudo.

No estudo de Minutti, Santos e Ferraz (2021), foi proposta a investigação do funcionamento de três construtos, sendo eles as atribuições de causalidade intrapessoais, as estratégias autoprejudiciais e a

2022



autopercepção de desempenho. A pesquisa foi realizada com 532 estudantes brasileiros de uma universidade particular no interior de São Paulo, que responderam à três escalas: Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Acadêmico de Universitários (Boruchovitch & Santos, 2018), Escala de Estratégias Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2013) e Questionário de Autoclassificação de Desempenho (Minutti & Santos, 2018). Foram considerados também o Coeficiente de Rendimento Acadêmico dos alunos, que é um indicativo numérico do rendimento dos alunos ao longo de toda a graduação. Na análise dos resultados obtidos, verificou-se que os estudantes apresentaram atribuições de causalidade internas e controláveis em situações de sucesso acadêmico, o que indica maior responsabilidade dos estudantes com a rotina acadêmica. Além disso, as estratégias autoprejudiciais, principalmente aquelas que se referem a problemas de gerenciamento de tempo e preparação, parecem não colaborar para uma autopercepção positiva do desempenho acadêmico do estudante, ainda que elas sejam utilizadas de maneira muito comum para a preservação da autoimagem (Berglas & Jones, 1978).

A pesquisa de Boruchovitch (2021) se distancia das pesquisas descritas anteriormente pois tem como objetivo apresentar uma revisão sistemática de literatura sobre a adoção de estratégias autoprejudiciais no âmbito da Matemática. Foram analisados 10 textos internacionais e os resultados apontam que alguns fatores contribuem para a adoção dessas estratégias em Matemática, como o ambiente físico da sala de aula e o suporte dado pelos professores aos alunos. Além disso, os estudos apontam para a importância de considerar outros construtos que afetam a escolha pelo uso de estratégias autoprejudiciais pelos alunos, como a autoestima e a autoeficácia. Foi observado que em contextos em que os professores fazem o uso de práticas comparativas com ênfase nas notas ou na capacidade dos alunos, eles têm maior tendência para utilizar estratégias autoprejudiciais. Uma reflexão interessante levantada pelas autoras foi a importância do ambiente social de cada indivíduo. Alguns estudos analisados evidenciaram essa importância, mostrando dados como a tendência maior de meninos para a utilização de estratégias autoprejudiciais, podendo ter relação com ambientes competitivos e de disputa de poder, pois, de acordo com Yu e McLellan (2019), os meninos apresentam maior preocupação com capacidades escolares, acadêmicas e também a preservação de seu status social.

3. Conclusão

Nenhuma das pesquisas encontradas e utilizadas nesta revisão sistemática citaram a preocupação com o abandono e a permanência no ensino superior. A maioria possui um caráter investigativo a respeito de alguns construtos, dentre eles, as estratégias autoprejudiciais. Marini e Boruchovitch (2014), ao analisarem os resultados do estudo, viram que uma maior motivação intrínseca dos alunos diminui a probabilidade deles adotarem comportamentos que podem prejudicá-los na aprendizagem. A motivação intrínseca é definida como uma tendência natural para buscar novidades e um envolvimento com tarefas considerado espontâneo e gerador de satisfação pessoal (DECI E RYAN, 2000). E a motivação está associada com as emoções dos indivíduos, uma vez que, de acordo com Weiner (1985), na percepção do sucesso as pessoas experimentam emoções satisfatórias e felizes e na percepção do fracasso, estarão mais propensas a emoções como frustração e tristeza. É com base nesses aspectos que o estudante pode apresentar comportamentos que irão prejudicar a aprendizagem, pois as estratégias autoprejudiciais ajudam a manter as emoções positivas e a motivação, visto que

2022



ele se exime de lidar com emoções negativas que podem surgir quando se deparam com o fracasso (WEINER, 1985; 2010). Porém, no trabalho de Minutti, Santos e Ferraz (2021), o uso de estratégias autoprejudiciais não pareceu colaborar para uma autopercepção positiva do desempenho dos alunos, ainda que elas sejam utilizadas muitas vezes como uma preservação da autoimagem. As pesquisas de Ganda e Boruchovitch (2015) e de Lima (2011) mostram que a estratégia autoprejudicial mais citada pelos participantes dos estudos foi a procrastinação, que pode contribuir para o aumento do estresse e da ansiedade. A alta ansiedade durante uma avaliação, por exemplo, é muitas vezes a principal responsável por resultados abaixo do esperado (BZUNECK, 1991; PEKRUN et al., 2011). O trabalho de Boruchovitch (2021) analisou estudos que evidenciam outros aspectos além do desempenho escolar e das emoções. Ele mostra que o espaço físico da sala de aula, o suporte dado pelos professores aos alunos, o uso de práticas comparativas com ênfase nas notas ou na capacidade dos alunos podem contribuir para a adoção de estratégias autoprejudiciais no âmbito da Matemática em geral. Esses resultados se relacionam com a pesquisa de Cantano, Gaitani e Carlis (2021), em que, ao apresentarem a teoria de Tinto (1993) sobre a evasão universitária, chamam a atenção para os aspectos que podem influenciar o estudante a abandonar o curso, como instalações precárias, baixo desempenho escolar, e que a evasão também pode ter origem nas influências em que as comunidades sociais e intelectuais exercem sobre os indivíduos.

Os resultados do presente trabalho permitiram verificar alguns fatores que se relacionam com as estratégias autoprejudiciais de aprendizagem publicados em artigos científicos. Esta pesquisa avança no campo do estudo de fatores associados à permanência ou ao abandono universitário, uma vez que as estratégias autoprejudiciais têm grande potencial de impactar no desempenho dos alunos e também nas emoções que eles vivenciam no processo de aprendizagem, fatos que podem contribuir para a evasão. Foi identificada uma lacuna no campo, pois foram encontradas poucas pesquisas brasileiras sobre essas estratégias prejudicadoras, sobretudo nos últimos 5 anos. Apesar de todos os estudos empíricos citados terem como público alunos universitários, nenhum versa sobre a adoção dessas estratégias como possíveis fatores que dificultam a permanência na universidade e podem estar relacionados com a evasão. Dessa maneira, são imprescindíveis as pesquisas acadêmicas na área e também o retorno aos alunos do que são e quais são essas estratégias autoprejudiciais, para que eles saibam da existência delas e, assim, possam monitorá-las e tentar superá-las, na tentativa de tornar a experiência universitária mais proveitosa e sadia.

Referências

- Alter, A. & Forgas, J. (2007). On being happy but fearing failure: The effects of mood on self-handicapping strategies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(6), 947-954.
- Berglas, S. & Jones, E.E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to non contingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 36, p. 405-417.
- Bzuneck, J. A. (1991). Ansiedade e desempenho numa prova de matemática: um estudo com adolescentes. *Revista Semina* (Londrina), v. 12, n. 3, p. 136-141.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268
- Ferrádas, M. M. C. (2014). Self-handicapping y pesimismo defensivo en estudiantes universitarios: Su relación con la autoesyma y las metas de logro. *Tese de doutorado*. Galiza: Universidade da Coruña

2022



Ferrari, J., & TICE, D. (2000). A procrastinação como uma desvantagem para homens e mulheres: A evitação de tarefas em um ambiente de laboratório. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83.

Ganda, D. R. (2011). Atribuições de causalidade e estratégias autoprejudiciais de alunos de curso de formação de professores. *Tese de doutorado*. Campinas: Unicamp.

Ganda, D. R. & Boruchovitch, E. (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. *Estudos de Psicologia*, vol. 32, n. 3, p. 417-425.

Guerrero, I., Cepeda Islas, M., Del Bosque Fuentes, A., López Torres, M., Victoria Limón, K. (2021). Factores asociados a la permanencia escolar Universitaria: habilidades sociales y motivación. *Congresos CLABES*.

Higgins, R. L. (1990). Self-Handicapping. In: Self - Handicapping. *The Springer Series In Social/Clinical Psychology*. Springer, Boston, MA.

Leary, M. R. (1986). The impact of interactional impediments on social anxiety and self-presentation. *Journal of Experimental Social Psychology*, vol 22, p. 122-135.

Mena, R. O. S. (2019). Estudo das relações entre as estratégias de self-handicapping, autoestima, autoeficácia e o rendimento acadêmico. *Dissertação de mestrado*. Funchal: Universidade da Madeira.

Mccrea, S. M., Myers, A. L., Hirt, E. R. (2009). Selfhandicapping as an anticipatory self-protection strategy. In E. P. Lamont (Ed.), *Social psychology: New research* (pp. 31-53). Hauppauge, NY: Nova Science.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., Perry, R. P. (2011). Measuring emotions instudents' learning and performance: the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, v. 36, p. 36-48.

Ruiz Cantano, M., Masseto de Caitani, C., & Silva de Carlis, A. (2021). Estudo do abandono do curso de farmacia- bioquímica em um curso de uma Universidade Pública Brasileira. *Congresos CLABES*.

Tice, D. M., & Baumeister, RF. (1997). Estudo longitudinal de procrastinação, desempenho, estresse e saúde: os custos e benefícios da lentidão. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.

Tinto,V. (1993). Leaving college: rethinking the causes and cures student attrition. 2.ed.Chicago:University Of Chicago Press.

Weiner, B. (2015). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, vol. 92, n. 4, p. 548-573.

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, vol. 45, p. 28-36.

Yu, J.; McLellan, R. (2019). Beyond academic achievement goals: the important of social achievement in explaining gender differences in self-handicapping. *Learning and individual differences*, v. 69, p. 33-44.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: a Social cognitive perspective. *Motivation, emotion and cognition: integrative perspectives on intellectual development and functioning* (p.323-350). United States: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Agradecimentos

Este trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)