A DESORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A MATRIZ EISENHOWER COMO ESTRATÉGIA DE GERENCIAMENTO DO TEMPO E PROMOÇÃO DA AUTOGERÊNCIA[1]

STUDENT DISORGANIZATION IN BASIC EDUCATION: THE EISENHOWER MATRIX AS A STRATEGY FOR TIME MANAGEMENT AND PROMOTING SELF-MANAGEMENT

DESORGANIZACIÓN ESTUDIANTIL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: LA MATRIZ DE EISENHOWER COMO ESTRATEGIA PARA LA GESTIÓN DEL TIEMPO Y LA PROMOCIÓN DE LA AUTOGESTIÓN.

ANASTÁCIO, Fransuelton Gomes
EEMTI Estado da Bahia
ALENCAR, Denice Saraiva de
EEMTI Estado da Bahia
MARTINS, Rodrigo Nóbrega
EEMTI Estado da Bahia

RESUMO

Analisa a problemática da desorganização estudantil na educação básica, propondo a Matriz Eisenhower como ferramenta de organização dos estudos. Examinam-se causas e consequências da falta de organização estudantil, bem como os benefícios da implementação de estratégias de autogerência no contexto educacional. Por meio de uma revisão bibliográfica abrangente, o estudo demonstra como a desorganização compromete o rendimento acadêmico e o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI. Os resultados indicam que o cultivo da autogerência estudantil promove não apenas melhor desempenho acadêmico, mas também desenvolvimento de competências metacognitivas, autorregulação e preparação para desafios futuros.
Palavras-chave: Matriz Eisenhower; gerenciamento do tempo; autogerência; educação básica.

ABSTRACT

This study analyzes the issue of student disorganization in basic education, proposing the Eisenhower Matrix as a tool for time management and study organization. The research examines the causes and consequences of a lack of student organization, as well as the benefits of implementing self-management strategies within the educational context. Through a comprehensive literature review, the study demonstrates how disorganization compromises academic performance and the development of essential 21st-century skills. The results indicate that fostering student self-management promotes not only better academic performance but also the development of metacognitive skills, self-regulation, and preparedness for future challenges.
Keywords: Eisenhower matrix; time management; self-management; basic education.

RESUMEN

Se analiza la problemática de la desorganización estudiantil en la educación básica, proponiendo la Matriz de Eisenhower como herramienta de gestión del tiempo y organización de los estudios. La investigación examina las causas y consecuencias de la falta de organización estudiantil, así como los beneficios de implementar estrategias de autogestión en el contexto educativo. Mediante una revisión bibliográfica exhaustiva, el estudio demuestra cómo la desorganización compromete el rendimiento académico y el desarrollo de competencias esenciales para el siglo XXI. Los resultados indican que fomentar la autogestión estudiantil promueve no solo un mejor desempeño académico, sino también el desarrollo de competencias metacognitivas, la autorregulación y la preparación para desafíos futuros.
Palabras clave: matriz de Eisenhower; gestión del tiempo; autogestión; educación básica.

[1] 10.5281/zenodo.23626031

1 INTRODUÇÃO

A desorganização estudantil constitui um dos principais obstáculos ao sucesso acadêmico na educação básica contemporânea. Caracterizada pela falta de planejamento, procrastinação, gerenciamento inadequado do tempo e ausência de estratégias de estudo eficazes, esta problemática afeta significativamente o rendimento escolar e o desenvolvimento de competências essenciais para a vida (ZIMMERMAN, 2002).

A complexidade crescente do currículo escolar, combinada com a multiplicidade de atividades extracurriculares e o advento das redes sociais virtuais, exacerbou os desafios organizacionais enfrentados pelos estudantes. Pesquisas demonstram que a maioria dos estudantes na educação básica carece de habilidades básicas de organização e gerenciamento do tempo, sobretudo porque a falta desta habilidade resulta em estresse acadêmico, baixo desempenho e desenvolvimento inadequado de competências de autorregulação, segundo orientam Cleary e Zimmerman (2004).

Neste contexto, a Matriz Eisenhower emerge como ferramenta potencialmente transformadora para a organização estudantil. Desenvolvida pelo presidente americano Dwight D. Eisenhower e posteriormente sistematizada por Stephen Covey (1989), esta matriz oferece um framework simples e eficaz para classificação e priorização de tarefas com base na urgência e importância, princípios fundamentais para o gerenciamento eficaz do tempo.

A autogerência estudantil, definida como a capacidade de planejar, monitorar e regular o próprio processo de aprendizagem, representa competência fundamental para o sucesso acadêmico e profissional futuro, destaca Pintrich (2000). O desenvolvimento desta competência durante a educação básica pode gerar benefícios duradouros, incluindo maior autonomia, responsabilidade pessoal e preparação para os desafios do ensino superior e mercado de trabalho.

O objetivo deste artigo é analisar a problemática da desorganização estudantil na educação básica, propor a Matriz Eisenhower como estratégia de intervenção pedagógica e demonstrar os benefícios do cultivo da autogerência estudantil para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Este estudo constitui uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada na análise de fontes primárias e secundárias sobre desorganização estudantil, gerenciamento do tempo e autorregulação da aprendizagem. A pesquisa foi conduzida em bases de dados acadêmicas, incluindo trabalhos em psicologia educacional, neurociência cognitiva e pedagogia.

Os critérios de seleção das fontes incluíram relevância temática, rigor metodológico e contribuição para a compreensão dos processos de autorregulação e organização estudantil. A análise dos dados foi realizada através de síntese interpretativa, buscando identificar convergências teóricas e evidências empíricas sobre a eficácia de estratégias organizacionais no contexto educacional.

2 DESORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL: CONCEITUAÇÃO E MANIFESTAÇÕES

A desorganização estudantil refere-se à ausência de estratégias sistemáticas para planejar, executar e avaliar atividades de aprendizagem. Esta problemática, conforme assinala Steel (2007), manifesta-se por meio de diversos comportamentos disfuncionais, incluindo procrastinação crônica, gestão inadequada do tempo, falta de priorização de tarefas e ausência de métodos de estudo eficazes.

Schunk (2012) identifica componentes centrais da desorganização estudantil: falta de estabelecimento de objetivos claros, ausência de planejamento estratégico, monitoramento inadequado do progresso e avaliação insuficiente dos resultados. Estes déficits organizacionais comprometem não apenas o desempenho acadêmico imediato, mas também o desenvolvimento de competências metacognitivas essenciais para aprendizagem autônoma.

A desorganização estudantil correlaciona-se significativamente com níveis elevados de estresse acadêmico, ansiedade e sentimentos de inadequação. Estudantes desorganizados frequentemente experimentam ciclos viciosos de procrastinação, pressão temporal e desempenho insatisfatório, perpetuando padrões disfuncionais de comportamento acadêmico segundo Klassen *et al.*, (2008).

Múltiplos fatores contribuem para a desorganização estudantil na educação básica. Zimmerman (2013) identifica fatores desenvolvimentais, incluindo imaturidade das funções executivas, particularmente em adolescentes cujo córtex pré-frontal ainda está em desenvolvimento. Esta imaturidade neurológica pode

comprometer capacidades de planejamento, controle inibitório e monitoramento metacognitivo.

Fatores institucionais também desempenham papel significativo. A ausência de ensino explícito de estratégias organizacionais no currículo escolar deixa muitos estudantes sem ferramentas adequadas para gerenciar suas responsabilidades acadêmicas. Além disso, a cultura educacional que prioriza conteúdos disciplinares sobre competências de aprendizagem contribui para perpetuar esta lacuna, apontam Pressley e Harris (2006).

O ambiente digital contemporâneo apresenta desafios adicionais. A multiplicidade de estímulos digitais, notificações constantes e acesso irrestrito a entretenimento na internet criam condições propícias para distração e procrastinação. Rosen *et al*. (2013) ressalta que estudantes frequentemente carecem de estratégias para gerenciar estas distrações digitais de forma eficaz.

3 A MATRIZ EISENHOWER: PRINCÍPIOS E APLICAÇÕES

A Matriz Eisenhower baseia-se na distinção fundamental entre urgência e importância como critérios para classificação e priorização de tarefas. Covey (1989) ressalta que Eisenhower observou que o que é importante raramente é urgente e o que é urgente raramente é importante, princípio que fundamenta esta ferramenta de gerenciamento. A matriz organiza-se em quatro quadrantes:

- Quadrante I: Urgente e Importante (Crises)
- Quadrante II: Importante mas Não Urgente (Prevenção)
- Quadrante III: Urgente mas Não Importante (Interrupções)
- Quadrante IV: Não Urgente e Não Importante (Desperdícios)

Covey (1989) ainda argumenta que indivíduos eficazes concentram esforços no Quadrante II, priorizando atividades importantes mas não urgentes que promovem crescimento pessoal e previnem crises futuras. Esta abordagem proativa contrasta com padrões reativos que se concentram excessivamente nos Quadrantes I e III.

No contexto educacional, a matriz Eisenhower pode auxiliar estudantes a distinguir entre tarefas genuinamente prioritárias (estudar para exames importantes) e atividades que parecem urgentes mas possuem menor impacto educacional (responder mensagens não essenciais). Esta distinção, consoante os

postulados de Allen (2001) é fundamental para desenvolvimento de competências de autorregulação.

4 AUTOGERÊNCIA ESTUDANTIL: CONCEITOS E BENEFÍCIOS

A autogerência estudantil refere-se à capacidade de dirigir conscientemente o próprio processo de aprendizagem, incluindo estabelecimento de objetivos, planejamento de estratégias, monitoramento do progresso e avaliação dos resultados. Para Zimmerman (2000), esta competência constitui componente central da aprendizagem autorregulada.

Pintrich (2000) identifica quatro fases da autorregulação acadêmica: planejamento e estabelecimento de objetivos, monitoramento, controle e regulação, e reflexão e reação. Cada fase requer competências específicas que podem ser desenvolvidas por meio de instrução explícita e prática sistemática.

Os benefícios da autogerência estudantil estendem-se além do desempenho acadêmico imediato. Estudantes que desenvolvem competências de autogerência demonstram maior motivação intrínseca, persistência diante de desafios, capacidade de transferir estratégias de aprendizagem para novos contextos e preparação superior para demandas do ensino superior e vida profissional (DUCKWORTH *et al.*, 2007).

5 ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA: IMPACTOS DA DESORGANIZAÇÃO

Zimmerman e Martinez-Pons (1990) demonstram que a desorganização estudantil gera múltiplas consequências negativas para o desempenho acadêmico. Seus postulados demonstram que estudantes desorganizados apresentam menor rendimento em avaliações, maior taxa de não conclusão de tarefas e desenvolvimento inadequado de competências de estudo .

Cleary e Zimmerman (2004) documentam que a falta de organização correlaciona-se com padrões de procrastinação crônica, resultando em preparação inadequada para exames e entregas de trabalhos de qualidade inferior. Esta dinâmica cria ciclos negativos que perpetuam baixo desempenho e reduzem a autoeficácia acadêmica.

A desorganização também compromete o desenvolvimento de competências metacognitivas essenciais para aprendizagem autônoma. Estudantes

desorganizados frequentemente carecem de estratégias eficazes para monitorar seu próprio aprendizado, identificar lacunas de conhecimento e ajustar abordagens de estudo conforme necessário (SCHRAW; CRIPPEN, 2008).

Além das consequências acadêmicas diretas, a desorganização estudantil gera impactos significativos no bem-estar psicológico. Conley (2007) assevera que estudantes desorganizados relatam níveis elevados de estresse, ansiedade e sentimentos de inadequação, particularmente em períodos de alta demanda acadêmica.

A desorganização também pode afetar relacionamentos interpessoais, especialmente em contextos de trabalho colaborativo. Johnson e Johnson (2009) esclarecem que estudantes desorganizados podem ser percebidos como não confiáveis por colegas, comprometendo oportunidades de aprendizagem social e desenvolvimento de competências de trabalho em equipe.

Ademais, a desorganização na educação básica, estabelecendo-se como padrão de conduta do indivíduo pode gerar consequências duradouras para o desenvolvimento pessoal e profissional. Estudantes que não desenvolvem competências organizacionais adequadas frequentemente enfrentam dificuldades significativas na transição para o ensino superior, em que maior autonomia e autorregulação são requeridas (CREDÉ; KUNCEL, 2008).

No contexto profissional contemporâneo, competências de gerenciamento do tempo e organização são altamente valorizadas pelos empregadores. A ausência destas competências pode limitar oportunidades de carreira e desenvolvimento profissional (MUMFORD *et al.*, 2000).

6 A MATRIZ EISENHOWER COMO SOLUÇÃO PEDAGÓGICA

A adaptação da Matriz Eisenhower para o contexto educacional oferece framework estruturado para ensinar estudantes a priorizar tarefas acadêmicas. Esta ferramenta pode ser implementada por meio de workshops específicos, integração curricular e acompanhamento individualizado (BRITTON; TESSER, 1991).

No Quadrante I (Urgente e Importante), estudantes aprendem a identificar situações de crise acadêmica que requerem atenção imediata, como preparação para exames próximos ou conclusão de trabalhos com prazos iminentes. Embora

necessário, o objetivo é minimizar tempo neste quadrante por meio de melhor planejamento.

O Quadrante II (importante mas não urgente) constitui o foco principal da aplicação educacional. Atividades como revisão regular de conteúdos, desenvolvimento de competências de estudo, leitura complementar e planejamento de projetos de longo prazo pertencem a esta categoria. Estudantes que priorizam este quadrante desenvolvem abordagens proativas para aprendizagem.

O Quadrante III (urgente mas não importante) inclui interrupções e distrações que parecem urgentes mas contribuem minimamente para objetivos educacionais. Estudantes aprendem a identificar e minimizar estas atividades, como verificação excessiva de redes sociais ou participação em atividades sociais não essenciais durante os períodos de estudo.

O Quadrante IV (não urgente e não importante) engloba atividades de desperdício de tempo que devem ser eliminadas ou significativamente reduzidas. Entretenimento excessivo, navegação *aimless*[2] na internet e atividades que não contribuem para objetivos educacionais ou bem-estar pertencem a esta categoria.

A implementação eficaz da Matriz Eisenhower no contexto educacional requer abordagem sistemática e suporte pedagógico adequado. Macan *et al.* (1990) propõem modelo de implementação em fases, incluindo conscientização, instrução, prática orientada e aplicação independente.

A fase de conscientização envolve educação sobre os princípios de gerenciamento do tempo e os custos da desorganização. Estudantes devem compreender como padrões desorganizados afetam seu desempenho acadêmico e bem-estar pessoal.

A fase de instrução inclui ensino explícito sobre como usar a Matriz Eisenhower, com exemplos específicos do contexto educacional. Estudantes aprendem a classificar tarefas acadêmicas nos quatro quadrantes e desenvolver estratégias específicas para cada categoria.

A fase de prática orientada permite que estudantes apliquem a ferramenta com suporte pedagógico, recebendo devolutivas sobre suas classificações e

[2] É o ato de navegar pela web sem um objetivo, propósito ou destino final definido. É o equivalente digital a "fazer hora", "bater perna" ou mudar de canal na TV repetidamente. Matar o tempo.

estratégias de priorização. Esta fase é crucial para o desenvolvimento de competências práticas.

A fase de aplicação independente envolve uso autônomo da ferramenta, com monitoramento periódico e ajustes conforme necessário. Estudantes desenvolvem progressivamente maior competência e confiança no uso da matriz.

6 BENEFÍCIOS DA AUTOGERÊNCIA ESTUDANTIL

A implementação de estratégias de autogerência, incluindo o uso da Matriz Eisenhower, demonstra correlação positiva significativa com melhoria do desempenho acadêmico. Zimmerman e Martinez-Pons (1990) documentam que estudantes treinados em estratégias de autorregulação apresentam notas superiores, maior taxa de conclusão de tarefas e melhor preparação para avaliações.

O desenvolvimento de competências organizacionais também promove maior eficiência no uso do tempo de estudo. Estudantes organizados conseguem maximizar o valor educacional de cada hora dedicada aos estudos, contrastando com padrões desorganizados que frequentemente resultam em esforço desperdiçado (BRITTON; TESSER, 1991).

A autogerência estudantil promove desenvolvimento de competências metacognitivas essenciais para aprendizagem autônoma. Estudantes que praticam estratégias organizacionais desenvolvem maior consciência sobre seus próprios processos de aprendizagem, incluindo pontos fortes, limitações e estratégias mais eficazes (SCHRAW; CRIPPEN, 2008).

Esta consciência metacognitiva permite que estudantes façam ajustes adaptativos em suas abordagens de estudo, selecionando estratégias apropriadas para diferentes tipos de material e objetivos de aprendizagem. Esta flexibilidade estratégica constitui componente fundamental da expertise em aprendizagem (PRESSLEY; HARRIS, 2006).

Competências de autogerência desenvolvidas durante a educação básica proporcionam vantagens significativas na transição para o ensino superior. Estudantes organizados demonstram melhor adaptação às demandas de maior autonomia e responsabilidade pessoal características do ambiente universitário (CREDÉ; KUNCEL, 2008).

A capacidade de gerenciar múltiplas responsabilidades acadêmicas, estabelecer prioridades e manter motivação independente constitui competências essenciais para o sucesso no ensino superior. Estudantes que desenvolvem estas competências precocemente demonstram maior persistência e realizações acadêmicas superiores (ROBBINS et al., 2004).

A autogerência estudantil promove desenvolvimento de autonomia pessoal e senso de responsabilidade pelos próprios resultados. Estudantes que assumem controle ativo sobre seu processo de aprendizagem desenvolvem locus de controle interno, atribuindo sucessos e fracassos a fatores sob seu controle (ROTTER, 1966).

Esta orientação interna correlaciona-se com maior motivação intrínseca, persistência diante de desafios e resiliência acadêmica. Estudantes autônomos demonstram maior capacidade de recuperação após reveses e maior disposição para assumir desafios acadêmicos (DECI; RYAN, 2000).

A implementação de estratégias organizacionais eficazes resulta em redução significativa do estresse acadêmico. Estudantes organizados relatam menor ansiedade, maior senso de controle e melhoria no bem-estar geral (MACAN et al., 1990).

A redução do estresse acadêmico pode gerar benefícios em cascata, incluindo melhoria na qualidade do sono, relacionamentos interpessoais e saúde física. Estes benefícios contribuem para criação de ciclos positivos que sustentam padrões organizacionais eficazes.

7 ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR

A implementação da Matriz Eisenhower pode ser integrada nas disciplinas curriculares existentes, não requerendo criação de componentes curriculares específicos. Professores podem incorporar atividades de planejamento e priorização como parte regular de suas práticas pedagógicas (CLEARY; ZIMMERMAN, 2004).

Em disciplinas como Língua Portuguesa, estudantes podem usar a matriz para organizar projetos de escrita, priorizando etapas de pesquisa, redação e revisão. Em Matemática, a ferramenta pode auxiliar na organização de séries de exercícios e preparação para avaliações.

Escolas podem desenvolver programas específicos focados no desenvolvimento de competências organizacionais e de gerenciamento do tempo.

Estes programas podem incluir workshops, sessões de coaching individualizado e atividades práticas de aplicação da Matriz Eisenhower (ZIMMERMAN, 2013).

Programas eficazes combinam instrução teórica com oportunidades extensivas de prática, permitindo que estudantes desenvolvam competências por meio de aplicação repetida em contextos variados.

Ferramentas tecnológicas podem facilitar a implementação da Matriz Eisenhower, oferecendo plataformas digitais para classificação de tarefas, lembretes automatizados e monitoramento de progresso. Aplicativos especificamente desenvolvidos para gerenciamento acadêmico podem integrar princípios da matriz com outras funcionalidades organizacionais (ROSEN *et al.*, 2013).

8 DESAFIOS E LIMITAÇÕES

A implementação de estratégias organizacionais pode enfrentar resistência por parte de estudantes habituados a padrões desorganizados. A mudança de comportamentos estabelecidos requer motivação sustentada e suporte contínuo (PROCHASKA; DICLEMENTE, 1992).

Estratégias para superar resistência incluem demonstração clara dos benefícios, início gradual da implementação e celebração de sucessos iniciais para construir motivação.

A implementação eficaz requer que educadores possuam competências adequadas em estratégias de autorregulação e gerenciamento do tempo. Muitos professores podem carecer de formação específica nestas áreas, necessitando desenvolvimento profissional adicional (PRESSLEY; HARRIS, 2006).

Diferentes estudantes podem requerer adaptações específicas das estratégias organizacionais baseadas em suas características individuais, estilos de aprendizagem e contextos pessoais. A implementação deve ser suficientemente flexível para acomodar esta diversidade (ZIMMERMAN, 2013).

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A desorganização estudantil na educação básica constitui problemática complexa que compromete não apenas o desempenho acadêmico imediato, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso futuro. A

análise apresentada demonstra que esta desorganização gera consequências adversas em múltiplas dimensões, incluindo rendimento acadêmico, bem-estar psicológico e preparação para demandas do ensino superior e vida profissional.

A Matriz Eisenhower emerge como ferramenta pedagógica promissora para abordar esta problemática, oferecendo framework estruturado e acessível para ensinar estudantes a priorizar tarefas e gerenciar tempo eficazmente. Sua aplicação no contexto educacional pode promover desenvolvimento de competências organizacionais fundamentais, contribuindo para formação de estudantes mais autônomos e responsáveis.

Os benefícios da autogerência estudantil estendem-se significativamente além de melhorias no desempenho acadêmico, incluindo desenvolvimento de competências metacognitivas, preparação de alto nível para o ensino superior, maior autonomia pessoal e redução do estresse acadêmico. Estes benefícios justificam investimentos em programas sistemáticos de desenvolvimento organizacional como componente integral da educação básica.

A implementação eficaz requer abordagem sistemática que combine instrução teórica com oportunidades extensivas de prática, suporte pedagógico adequado e flexibilidade para adaptações individuais. Embora existam desafios significativos, as evidências apresentadas sugerem que os benefícios potenciais superam amplamente os custos de implementação.

A educação básica contemporânea deve reconhecer que o desenvolvimento de competências organizacionais e de autogerência constitui investimento fundamental no futuro dos estudantes. A integração da Matriz Eisenhower e outras estratégias organizacionais no currículo pode contribuir significativamente para formação de indivíduos mais preparados para enfrentar os desafios complexos do século XXI.

O futuro da educação básica deve incluir não apenas transmissão de conteúdos disciplinares, mas também desenvolvimento sistemático de competências de autorregulação e gerenciamento pessoal. Esta abordagem holística pode transformar estudantes de receptores passivos de informação em aprendizes ativos e autônomos, preparados para aprendizagem permanente e sucesso em contextos diversos.

Referências

ALLEN, D. **Getting things done**: the art of stress-free productivity. New York: Penguin Books, 2001.

BRITTON, B. K.; TESSER, A. Effects of time-management practices on college grades. **Journal of Educational Psychology**, v. 83, n. 3, p. 405-410, 1991.

CLEARY, T. J.; ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. **Psychology in the Schools**, v. 41, n. 5, p. 537-550, 2004.

CONLEY, D. T. **Redefining college readiness**. Eugene: Educational Policy Improvement Center, 2007.

COVEY, S. R. **The 7 habits of highly effective people**: powerful lessons in personal change. New York: Free Press, 1989.

CREDÉ, M.; KUNCEL, N. R. Study habits, skills, and attitudes: the third pillar supporting collegiate academic performance. **Perspectives on Psychological Science**, v. 3, n. 6, p. 425-453, 2008.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DUCKWORTH, A. L. et al. Grit: perseverance and passion for long-term goals. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 92, n. 6, p. 1087-1101, 2007.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. **Educational Researcher**, v. 38, n. 5, p. 365-379, 2009.

KLASSEN, R. M. et al. Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. **Contemporary Educational Psychology**, v. 33, n. 4, p. 915-931, 2008.

MACAN, T. H. et al. College students' time management: correlations with academic performance and stress. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 4, p. 760-768, 1990.

MUMFORD, M. D. et al. Patterns of leader characteristics: implications for performance and development. **The Leadership Quarterly**, v. 11, n. 1, p. 115-133, 2000.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M. et al. (Ed.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. p. 451-502.

PRESSLEY, M.; HARRIS, K. R. Cognitive strategies instruction: from basic research to classroom instruction. In: ALEXANDER, P. A.; WINNE, P. H. (Ed.). **Handbook of educational psychology**. 2. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 265-286.

PROCHASKA, J. O.; DICLEMENTE, C. C. Stages of change in the modification of problem behaviors. **Progress in Behavior Modification**, v. 28, p. 183-218, 1992.

ROBBINS, S. B. et al. Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v. 130, n. 2, p. 261-288, 2004.

ROSEN, L. D. et al. Facebook and texting made me do it: media-induced task-switching while studying. **Computers in Human Behavior**, v. 29, n. 3, p. 948-958, 2013.

ROTTER, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs**, v. 80, n. 1, p. 1-28, 1966.

SCHRAW, G.; CRIPPEN, K. J. The knowledge and processes of learning strategy instruction. **Instructional Science**, v. 36, n. 5-6, p. 477-496, 2008.

SCHUNK, D. H. **Learning theories**: an educational perspective. 6. ed. Boston: Pearson, 2012.

STEEL, P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. **Psychological Bulletin**, v. 133, n. 1, p. 65-94, 2007.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, B. J. **Investigating self-regulation and motivation**: historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, v. 45, n. 1, p. 166-183, 2008.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 1, p. 51-59, 1990.