

# PROCRASTINAÇÃO ACADÊMICA EM ESTUDANTES: ANÁLISE HUMANISTA E FENOMENOLÓGICA EMPÍRICA

**Paulo Coelho Castelo Branco**

*Universidade Federal do Ceará (UFC)*

Recebido em: 08/09/2023

1ª revisão em: 14/02/2024

Aceito em: 13/11/2024

**Gabriel Nery Matos**

*Universidade Federal da Bahia (UFBA)*

## RESUMO

A procrastinação é o comportamento de substituir, adiar ou paralisar uma tarefa, funcionando como uma defesa à uma ameaça. Esse fenômeno é manifesto em forma de sofrimento por estudantes ante as tarefas, rotinas e exigências acadêmicas. A Psicologia Humanista de Carl Rogers pode dialogar com esse fenômeno, em seus aspectos personalistas que afetam o ensino-aprendizagem. Este artigo objetiva compreender experiências de procrastinação em estudantes universitários. Empregou-se o método fenomenológico empírico, de Amedeo Giorgi, em quatro participantes, dos quais emergiram os seguintes eixos de discussão: procrastinação no ambiente educacional; manifestações de angústia e ansiedade na procrastinação; dificuldades e estratégias para lidar com a procrastinação; elementos contextuais que influenciam a procrastinação. Concluiu-se que há elementos psicológicos e contextuais envolvidos na experiência de procrastinação e que a expressão disso na academia suscita estratégias de defesa que podem ser vividas de forma criativa ou sofrida.

**Palavras-chave:** Carl Rogers; estudantes; estudantes universitários; fenomenologia; psicologia humanista.

# STUDENTS' ACADEMIC PROCRASTINATION: EMPIRICAL PHENOMENOLOGICAL AND HUMANISTIC ANALYSIS

## ABSTRACT

Procrastination is the behavior of replacing, postponing or paralyzing a task, functioning as a defense against a threat. This phenomenon is manifested in the suffering form by students in the face of tasks, routines and academic demands. Carl Rogers' Humanistic Psychology can dialogue with this phenomenon, in its personalistic aspects that affect teaching-learning. This article aims to understand procrastination experiences in university students. The empirical phenomenological method, by Amedeo Giorgi, was employed in four participants, from which the following axes of discussion emerged: procrastination in the educational environment; anguish and anxiety manifestations in procrastination; difficulties and strategies to deal with procrastination; contextual elements that influence procrastination. It is concluded that there are psychological and contextual elements involved in the procrastination experience and that the expression of this in academy raises defense strategies that can be experienced creatively or painfully.

**Keywords:** Carl Rogers; college students; phenomenology; humanistic psychology.

# PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES: ANÁLISIS EMPÍRICO FENOMENOLÓGICO Y HUMANISTA

## RESUMEN

La procrastinación es el comportamiento de reemplazar, posponer o paralizar una tarea, funcionando como una defensa contra una amenaza. Este fenómeno se manifiesta en forma de sufrimiento de los estudiantes frente a las tareas, rutinas y exigencias académicas. La Psicología Humanista de Carl Rogers puede dialogar con este fenómeno, en sus aspectos personalistas que inciden en la enseñanza-aprendizaje. Este artículo tiene como objetivo comprender las experiencias de procrastinación en estudiantes universitarios. Se utilizó el método fenomenológico empírico, de Amedeo Giorgi, en cuatro participantes, de donde surgieron los siguientes ejes de discusión: procrastinación en el ambiente educativo; manifestaciones de angustia y ansiedad en la procrastinación; dificultades y estrategias para lidiar con la procrastinación; elementos contextuales que influyen en la procrastinación. Se concluye que existen elementos psicológicos y contextuales involucrados en la experiencia de procrastinación y que su expresión

en la academia plantea estrategias de defensa que pueden ser vividas de manera creativa o dolorosa.

**Palabras clave:** Carl Rogers; estudantes universitarios; fenomenología; psicología humanista.

## INTRODUÇÃO

A procrastinação pode ser definida como o comportamento de deixar certas atividades para depois, consistindo em uma substituição de uma tarefa mais importante por outras menos importantes. Essa substituição, frequentemente, provoca um constante adiamento de tarefas centrais e ocasiona implicações negativas, levando em consideração que estamos em uma sociedade estruturada em uma lógica que envolve a presença de prazos e pressões institucionais e pessoais para os cumprimentos de atividades (Días-Morales, 2019).

Pesquisas apresentam a procrastinação como um fenômeno mais manifesto nos estudantes do que em relação a outros públicos (Tonelli, Pessin, & Deps, 2019), inclusive demonstrando uma incidência de 70-95% dos universitários procrastinando ocasionalmente; e 20-40% de forma crônica (Vargas 2017). Assim, é importante estudar o fenômeno da procrastinação, definida como um adiamento de tarefas urgentes do campo acadêmico, deixando estudos, trabalhos e escritas para depois, muitas vezes em substituição a tarefas menos urgentes e que atendam às necessidades mais imediatas. Entende-se, pois, esse fenômeno, em uma perspectiva situacional, oriundo de um contexto específico ocasionado pela interação do indivíduo com o seu ambiente, a partir de uma relação tensa (Klingsieck, 2013). Deve-se levar em consideração, ainda, um contexto de silenciamento quanto aos aspectos que propiciam adoecimento mental no espaço acadêmico. Estes têm relação com dificuldades de escrita, relações institucionais tensas, condições de trabalho deterioradas, custos formativos e o imperativo do cumprimento de prazos curtos com máxima eficiência. Isso afeta, em específico, o estudante de (pós)graduação que adentra uma situação de fragilidade, pois, não raro, precisa conciliar suas atividades universitárias com outros afazeres laborais, familiares, domésticos e/ou profissionais (Cruz, 2018).

Em uma revisão sistemática de literatura sobre o tema, Pereira e Ramos (2021), a partir de uma síntese, apontam que o comportamento procrastinatório na academia decorre de transformações nas configurações de ingresso nos cursos universitários e pressões advindas da lógica do mercado de trabalho, que afetam as rotinas e organizações educacionais. A transição para esta lógica formativa é vivenciada como estressante para os estudantes, que buscam estratégias de enfrentamento para lidar com as questões que emergem desse processo. O mencionado estudo acena, ainda, para uma incipiência nas produções acadêmicas nacionais relacionadas ao tema, necessitando-se de mais pesquisas compreensivas e interventivas. Existem, ainda, estudos teóricos e conceituais, na perspectiva cognitivo-comportamental, que tecem leituras clínicas sobre a procrastinação

acadêmica visando oferecer subsídios interventivos (Fortes & Barbosa, 2018). Em comum, as revisões retrocitadas não compilaram ou apontaram, em seus achados, estudos de orientação teórica e metodológica humanista, suscitando a presente pesquisa.

A partir disso, reconhecemos que a Psicologia Humanista de Rogers (1951/1992, 1959/1977), ao estudar as relações entre organismo e ambiente, mediante processos de autorrealização, possibilita uma base de leitura sobre o fenômeno procrastinação. Para justificar essa perspectiva como uma base de investigação, vale destacar que as relações entre o pensamento rogeriano e o campo do ensino são amplas em sua carreira (Castelo Branco, 2019). Por exemplo, Rogers (1969/1978) apresenta questionamentos sobre os elementos de sofrimento presentes nos espaços educacionais (escolares e universitários), destacando a importância da apreensão dos valores dos estudantes no processo da aprendizagem; em uma ótica mais personalista, Rogers (1951/1992), também, observa elementos ameaçadores que desorganizam a personalidade e podem afetar a dimensão do ensino e aprendizagem.

Destarte, embora Rogers não tenha versado direta e especificamente o fenômeno da procrastinação acadêmica, é possível se inspirar em elementos de sua psicologia e do campo da psicologia humanista para (re)pensar esse fenômeno. Com efeito, este artigo objetiva compreender experiências de procrastinação em estudantes universitários.

## MÉTODO

Segundo uma abordagem qualitativa de pesquisa, para apreender a dimensão experiencial, significativa, descritiva e compreensiva do fenômeno da procrastinação acadêmica, o método fenomenológico empírico de Amedeo Giorgi (1997/2008) foi empregado como estratégia para a coleta e análise das informações. Salienta-se que Rogers (1985) foi simpático a esse método e o indicou como uma possibilidade de investigação qualitativa no campo da Psicologia Humanista. Em suma, o método fenomenológico empírico se trata um conjunto de procedimentos de coleta e análise de dados qualitativos que considera qualquer fenômeno, neste caso a procrastinação acadêmica, como um objeto de estudo passível e possível de ser investigado desde que se manifeste como vivências dotadas de significados para um sujeito que comunica isso a um pesquisador.

Os participantes do estudo foram escolhidos pelo critério de conveniência. Fez-se uma busca ativa através de divulgação da proposta em redes sociais (*Instagram* e *Facebook*). Os critérios de inclusão foram pessoas: que estavam cursando graduação ou pós-graduação oriundas de alguma instituição de ensino superior (pública ou privada) situada no interior do Bahia; que expressassem uma queixa de procrastinação acadêmica. O primeiro contato foi feito pelas redes sociais. Após sinalização de interesse, os pesquisadores entraram em contato, através de *e-mail*, para marcar um encontro presencial. Este encontro aconteceu na clínica-escola

onde o primeiro autor deste artigo trabalha, com o intuito de verificar os critérios de inclusão, a partir de um olhar clínico e educacional sobre o que o(a) candidato(a) apresentou como queixa. De cinco pessoas que se apresentaram, uma não manifestou queixa de procrastinação, mas de ansiedade. Foram selecionados quatro participantes: S1 é do gênero feminino, tem 21 anos e é estudante de Psicologia (UniFTC); S2 é do gênero masculino, tem 22 anos e é estudante de Psicologia (UniFTC); S3 é do gênero masculino, tem 32 anos e é mestrando de Biotecnologia (UFBA); S4 é do gênero feminino, tem 20 anos e é estudante de Direito (UESB). Todos são residentes da cidade de Vitória da Conquista. Assim, empregou-se os seguintes procedimentos (Giorgi, 1997/2008).

Iniciou-se a entrevista com suspensão fenomenológica das experiências pessoais, teóricas e pressuposições dos pesquisadores visando possibilitar a manifestação da experiência do outro em seus próprios significados. A entrevista foi norteada por um roteiro semiestruturado, que objetivou provocar direcionamentos da consciência do participante sobre a sua experiência de procrastinação acadêmica. Foram realizadas as seguintes perguntas: o que você entende por procrastinação? Quando e como a procrastinação surgiu em sua vida? Como a procrastinação afetou ou afeta a sua rotina acadêmica? O que você sente, pensa e faz quando se percebe procrastinando na academia? Como você lida com isso?

O material relatado foi gravado e transcrito na íntegra para leituras perpassadas por outra suspensão fenomenológica, com o intuito de se aproximar novamente do fenômeno de modo a acessá-lo como se fosse a primeira vez. Após isso, foi feita a seguinte síntese geral, que consistiu em uma breve descrição do que os pesquisadores apreenderam do fenômeno experienciado pelos participantes: a procrastinação aparece como um fenômeno relacionado a um impedimento no momento da execução de tarefas percebidas como importantes. Esse impedimento, aparece no momento da execução de tarefas planejadas. A procrastinação é percebida como algo que constitui a pessoa, sendo vivenciada em mais de um aspecto de sua vida. Contudo, no campo educacional, há algo que se destaca em relação aos outros âmbitos. É atrelada a sensações de inutilidade, tristeza, decepção, culpa e ansiedade, principalmente após o ato de procrastinar. Dependendo da situação, varia em intensidade.

Sucedendo a síntese geral, partiu-se para uma divisão dos textos em unidades de significação (US's), numeradas para mapear os variados direcionamentos da consciência de cada sujeito (S) entrevistado sobre o fenômeno investigado. Em seguida, examinou-se todas as unidades registradas e numeradas identificando os significados semelhantes (Giorgi 1997/2008), para compor os seguintes eixos de discussão que expressam as qualidades da experiência compreendida: a procrastinação no ambiente educacional; manifestações de angústia e ansiedade na procrastinação; dificuldades e estratégias para lidar com a procrastinação; elementos contextuais que influenciam a procrastinação.

Finalmente, assumiu-se o posicionamento dos pesquisadores, a partir de lentes rogeriana e humanistas, para discutir essas categorias a partir do que havia sido suspenso. Ressalta-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CAAE n° suprimido para garantir avaliação às cegas).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### A PROCRASTINAÇÃO NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Percebeu-se que a procrastinação está atribuída ao passado formativo dos sujeitos entrevistados, muitas vezes, atrelada à infância ou adolescência no campo escolar. Por exemplo: “Eu acho que desde criança eu sempre procrastinei. Nunca gostei de ir para escola. Comecei a procrastinar quando comecei a ter obrigação lá. Desde os treze anos de idade até, então, na universidade” (S1: US2). Este relato permite pensar a procrastinação tem elementos que são compostos por experiências passadas, não se atualizam no presente e expressam mal ajustamentos que se perpetuam em uma percepção rígida sobre si e sobre o ambiente (Rogers, 1951/1992). Assim, o fenômeno da procrastinação acadêmica não emerge somente de um solo presente, mas de um contexto educacional que perpassa a vida da pessoa e prossegue na lógica e rotina universitária.

Pode-se entender o caráter ameaçador do espaço educacional em uma leitura rogeriana, visto que, ela critica muitos modelos condicionais nas relações pedagógicas. Este clima condicional é evidenciado por Rogers (1969/1978) como um elemento que aparece como constituinte formativo da maneira como se organizam as relações na educação em ambiente formal desde a educação para as crianças até o espaço universitário.

Na obra rogeriana, destaca-se uma preocupação com os elementos condicionais presentes na gênese do processo de formação do *self* em resposta à imposição e introjeção de condições para autorrealizações na vida (Rogers, 1951/1992). Isso comparece nos espaços de socialização educacional que reforçam uma dinâmica de sofrimento psíquico ante as dificuldades de a pessoa não corresponder às expectativas institucionais e sociais (Rogers, 1969/1978).

Desse modo, favorece-se o entendimento de um estado tensional que alcança uma construção perene nos contatos educacionais dos sujeitos, a partir de um constante desacordo entre a ideia de si e a experiência do que se vive no cenário educacional, visto que este ambiente favorece a constituição de um eu idealizado, modelado para atender às necessidades das condições estabelecidas por outrem. Essa tensão gera reações de se sentir constantemente ameaçado e rigidez (Rogers, 1959/1977), sobretudo, na execução de tarefas relacionadas ao âmbito educacional.

Dentre os processos expressos pelas experiências dos sujeitos, a diferenciação entre procrastinação e preguiça permite uma elaboração que exemplifica esse estado tensional, conforme o trecho a seguir:

Eu acho que em algum momento devo ter confundido procrastinação com preguiça. Eu não sei se são termos similares ou se são um sinônimo do outro, mas eu entendo por procrastinar quando eu deixo de fazer alguma coisa relevante na minha vida. Quando eu só fico deixando algo em standby, vou deixando outras coisas passar, ou simplesmente não faço nada. Daí eu sofro e sinto culpa. Na preguiça eu me permito descansar e ficar de boa sem peso na consciência (S4: US1).

Entre os sujeitos, a procrastinação aparece muitas vezes como um adiamento perceptível ou abaixo do nível da percepção que se parece com um obstáculo para executar a ação acadêmica e que gera uma tensão, que pode ser expressa como culpa, medo ou fuga. Incorre, pois, um mecanismo de subcepção que envolve estratégias de defesa a uma ameaça (Rogers, 1959/1977). Os participantes reforçam que a procrastinação, na maioria das vezes, não implica em um não fazer, mas em um agir em tarefas que não são as mais importantes a serem executadas.

Nestes aspectos experimentados pelos sujeitos, pode-se descrever a procrastinação como uma resposta do organismo a uma ameaça que gera um desacordo entre o que se sente, (experimenta), pensa (simboliza disso) e faz (expressa no ambiente) (Rogers, 1959/1977). Isso pode ocasionar um adiamento da ação, que funciona como uma espécie de defesa e que, não raro, contraria uma idealização de si e do que se poderia fazer, gerando sofrimento.

Nesse contexto, observa-se o senso de (auto)cobrança, em seus moldes de um ajustamento. Contudo, essas tensões permitem pensar a procrastinação como um sintoma de não-ajustamento entre as condições desse sujeito e as demandas do campo educacional.

## **MANIFESTAÇÕES DE ANGÚSTIA E ANSIEDADE NA PROCRASTINAÇÃO**

Segundo o referencial de Rogers (1959/1977), ansiedade e angústia são estados tensionais provocados por algo que ameaça à organização da personalidade. Esta pode ser entendida como uma auto percepção, imagem e conceituação de si mesmo, que é perpassada pela experiência (o que se passa imediatamente no organismo e alude a um sentir), consciência (ato de simbolizar, significar e valorizar o que se sente), organização de um campo fenomenológico (conjunto de impressões acerca do que se sentiu e significou) e comportamento (expressões desse campo no ambiente). Quando essa organização é ameaçada ocorre tais estados tensionais, em que: na ansiedade há uma percepção clara e discriminada do objeto ameaçador que gera a tensão; na angústia não há tal percepção acurada

sobre o objeto ameaçador, mas existe uma vivência direta de que tem uma tensão. Logo, angústia é experimentada de modo difuso.

Vale apresentar um trecho indicativo da materialidade da procrastinação na vida além da esfera universitária:

E também, eu acho que em outras esferas eu me comprometo de forma igual, igual a acadêmica. Eu participo de um grupo de jovens e sou presidente de um comitê. Eu não sei como fui me meter nisso e o motivo, mas eu estou sentindo que não estou conseguindo cumprir com o que eu queria. Não sei dizer bem o que está acontecendo e porque eu faço isso (S4: US14).

Esse elemento demonstra a importância dada a um compromisso, porém sem maiores elaborações. Este elemento anuncia um horizonte de futuro, algo como uma idealização de um lugar a ser alcançado. Isso pode descrever uma reação de angústia, em função de ela sinalizar um risco as imagens e idealizações de si (Rogers, 1959/1977).

A procrastinação aqui evidencia, em sua forma de presentificação na vida dos sujeitos, um processo de ligação com um passado que se atualiza nos comportamentos experimentados e um horizonte de sentido para um futuro que pode ou não se concretizar. Diante dessas dinâmicas, o sujeito pode experimentar reações de angústia como uma espécie de sofrimento que se atualiza na presença das tarefas e/ou necessidades, mas sem maiores elaborações ou percepções discriminadas sobre as fontes do sofrimento e o motivo do comportamento.

Seguindo uma maior aproximação com as experiências de ansiedade relacionada à procrastinação, percebeu-se uma instância significativa mais vinculada às sensações envolvidas no ato de procrastinar e nas impressões disto. Por exemplo:

O que eu sinto... é mais uma questão de ansiedade mesmo. É, tem vezes que eu realmente, costumo ter crise de ansiedade violenta como foi essa última; mas, normalmente, eu não sinto tanta coisa. Essa foi mais específica porque era em um grupo que eu quis participar. Era em relação à uma atividade de uma matéria. Eu fui enrolando, enrolando e aí eu vi que não ia dar tempo. Daí me indispus e aceitei que ia ser zero e pronto. Não tem problema nenhum, fiquei sem sentir nada quando vi que não ia dar (S3:US4).

Neste caso, há: uma tarefa; um compromisso pessoal/grupal para realização dela; uma sinalização de ansiedade em relação ao cumprimento e desempenho disso; uma desistência e evitação de contato com o que aconteceu. Destaca-se a ausência de sensação no auge da procrastinação. Ocorre uma espécie de embotamento que

sinaliza uma falta de contato, de elaboração sobre a desistência e uma incompreensão sobre o que aconteceu.

Essa sensação de vazio sinaliza a reação do sujeito a uma ameaça, em termos de ansiedade, interceptação e negação da experiência (Rogers, 1977/1959). Na ansiedade, há uma tensão relacionada a um objeto específico (tarefa para ser realizada em um trabalho grupal, com prazo e funções definidas). Isso gera uma tensão que mobiliza a pessoa a corresponder essas expectativas de cumprimento. Contudo, a pessoa fica rígida em relação a isso, ao processo grupal e aos prazos avanço para lidar com a tarefa. Essa rigidez decorre de uma tensão oriunda de um desacordo entre o que se idealiza de si em relação ao cumprimento da tarefa, a experiência de não conseguir cumprir com isso e o comportamento de não fazer o trabalho. Essa idealização expressa um self ideal que não necessariamente corresponde a experiência real e atual da pessoa; porém, a ameaça se dá no quesito desta experiência não corresponder ao que está organizado na personalidade dessa pessoa. Logo, essa experiência é interceptada. Após a desistência, o não cumprimento da tarefa e a indisposição grupal, a pessoa passa a negar o que sente de modo a evitar um contato com a sua experiência, em termos de sensações e emoções que possivelmente seriam valoradas como negativas, dado a não correspondência com o que foi idealizado. Logo, o embotamento em relação ao que estava acontecendo.

Percebe-se que, portanto, que o sujeito em tela experimenta deformação e/ou interceptação da experiência, alienando elementos que poderiam ser simbolizados (significados) pela sua consciência. Entretanto, a falta do sentir e os comportamentos de adiamento (não fazer a tarefa) não geram uma elaboração e implicação maior, pois não são congruentes com as representações idealizadas do self (Rogers, 1959/1977).

Segundo Souza, Wurlitzer e Moreira (2021), a ansiedade pode ser entendida como uma instância presente existencialmente na vida dos sujeitos e constitutiva na dinâmica da pessoa com o mundo. Em uma perspectiva psicopatológica fenomenológica, que está além de Rogers, torna-se possível pensar a ansiedade e a angústia como fenômenos constituintes da pessoa, sobretudo, em relação ao tempo-vivido (temporalidade acelerada, retida ou difusa), interpessoalidade, espacialidade e corporeidade. Os sujeitos entrevistados demonstram a procrastinação como algo relacionado: ao tempo-vivido que dê-substancializa o passado, embota o presente e se paralisa diante do futuro; ao espaço-vivido que toma o ambiente acadêmico e suas rotinas como ameaçadoras; às relações interpessoais, dado que muitas atividades/tarefas estão relacionadas ao(s) outro(s) e os compromissos ante a ele(s); ao corpo-vivido, dadas as tensões.

Esta dinâmica permite acessar questões como a ansiedade relacionada à procrastinação, em uma visada contextual ao mundo acadêmico e ao modo de encarar os seus desafios. Em relação a isso, apresenta-se este relato:

Mesmo quando eu entrego algo, eu sinto como se eu não tivesse feito aquilo. É meio que isso assim: eu entreguei aquele trabalho, beleza; mas foi algo tão rápido, foi como se eu tivesse comido um alimento de forma tão rápida que eu não senti que eu me alimentei daquilo... e foi embora assim. Eu diria que é a parte que mais me afeta, é não poder aproveitar o processo porque durante ele não consegui realiza-lo. Mesmo quando eu sento e falo "vou fazer", a coisa não anda e quando anda eu não curto como os outros curtem e não me sinto bem (S2: US5).

Diante das experiências procrastinadoras, encontram-se duas percepções que podem ser destacadas: a de que o seu comportamento de adiamento está naturalizado e é o desfecho possível, a despeito dos atrasos; e a percepção de que com as tarefas feitas em um tempo reduzido, em virtude dos adiamentos, há uma menor absorção das experiências que comprometem a relação com o outro e com o espaço educacional.

## **DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM A PROCRASTINAÇÃO**

Reflete-se aqui os modos de funcionamento que reforçam a desorganização do *self* ou a sua reorganização criativa para lidar com o problema. A partir da desorganização expressa pelas sensações, percepções e manifestações da procrastinação na vida dos sujeitos, compreende-se algumas estratégias de enfrentamento que implicam modos de reorganização do *self*. Tratam-se de elementos significativos presentes nas formas como os sujeitos entrevistados lidam com a procrastinação em termos de dificuldades e potencialidades, e nos esforços pessoais para lidar com a situação.

Partindo das dificuldades, para exemplificar, expõe-se o seguinte trecho:

Se eu falar assim: "que eu tenho que estudar para prova da matéria". Aí nesse dia eu vou decidir fazer uma faxina na casa. Aí eu faço uma faxina enorme. Limpo tudo. Até o que nem precisava. Aí no final eu falo: "não vou estudar mais, estou muito cansada da faxina". E aí acabo procrastinando. Acabo fazendo alguma coisa, mas não o que tenho que fazer. Às vezes, o que eu faço é muito mais trabalhoso do que que realmente teria que fazer (S1: US7).

A partir desse relato, pode-se verificar comportamentos de evitação e/ou fuga em relação à tarefa acadêmica. Deste modo, é possível perceber, o caráter ameaçador que a tarefa ganha para o *self*, gerando um mecanismo de defesa (Rogers, 1959/1977). Há uma substituição do comportamento de execução da tarefa, entendida como importante, por outra atividade vivida como mais urgente e que

evita o principal afazer. Ocorre, pois, um movimento que desvia o sujeito de sua meta autorrealizadora principal e se concentra em impulsos que geram comportamentos para se afastar do objeto da tensão (Rogers, 1951/1992).

Baseando-se no comportamento expresso por S1, pode-se imaginar que, diante da tarefa a ser executada, há experimentação de sensações e pensamentos que sinalizam conflitos em direção à tarefa, o que na sequência, pode ser sucedido por experiências de ansiedade como uma espécie de resposta afetiva à ameaça.

Como consequência, há a expressão de comportamentos de defesa que visam à manutenção do *self*, no caso da entrevistada, a faxina na casa e a fuga, por sua vez. O comportamento expresso, nesta linha de raciocínio, tem a intenção de reduzir a incoerência entre a estrutura do *self* e os dados experimentados (Rogers, 1959/1977). Deste modo, pondera-se que em uma ação como a faxina, ainda, há o sentido de produtividade preservado, apesar da falta de produtividade acadêmica na tarefa doméstica. Por isso ocorre uma deformação da experiência (Rogers, 1959/1977), em que S1 direciona a sua consciência e ação para outra tarefa que lhe é significativamente produtiva e mais urgente, porém não lhe é ameaçadora, ocorrendo uma diminuição do foco na tarefa acadêmica. Deste modo, o comportamento de faxinar, em substituição ao comportamento de estudar, aumenta a chance de manter comportamentos de defesa que partem da percepção da tarefa acadêmica como ameaçadora. Decorre uma dificuldade em assumir futuras tarefas acadêmicas e dificuldades em cumpri-las.

Para que se compreenda ainda melhor os elementos a serem alcançados em uma estratégia, pode-se utilizar o conceito de ameaça apresentado por Rogers (1959/1977), a saber: "Falamos de ameaça quando o indivíduo se dá conta de modo plenamente consciente, ou de modo subliminar (por meio de "subcepção") de que certos elementos de sua experiência não concordam com a ideia que faz de si mesmo" (p.170). Permitindo-se acessar a tarefa acadêmica como este elemento ameaçador que suscita defesas perante o risco direcionado a si. Assim, o modo de defesa relatado por S1, implica em uma conservação de sua autoimagem. Ou seja, já que a tarefa acadêmica e o seu não cumprimento figuram como uma ameaça ao *self*, evita-se entrar em contato com essa experiência, significa-se outras tarefas como prioritárias e age-se em função disso (Rogers, 1959/1977).

Por outro ângulo, dependendo do nível de consciência e da elaboração do sujeito, é possível estabelecer estratégias para lidar com a procrastinação quando ela surge e dificulta o trabalho acadêmico. O seguinte trecho atenta para um ponto significativo sobre isso:

Eu moro com o meu irmão. Quando tem alguma coisa muito importante para fazer, eu aciono ele. Eu falo: "Irmão, eu tenho que uma atividade tal dia. Tem como você ficar frisando isso diariamente para mim? Fazendo isso como uma obrigação?" Mesmo que eu, que não consiga, sei lá... Não sei se faz sentido, mas com o meu irmão me cobrando, eu fico: "Ai, estou

chateando meu irmão, porque eu não estou fazendo isso". Aí, então, eu vou lá e faço o que tenho que fazer. Quando meu irmão não chega junto, aí eu peço para alguma colega me dar esse tipo de assistência: "Por favor, me lembre de entregar isso. Me cobra isso!". Assim, vou me conseguindo me virar e fazer as coisas (S4:US18).

Esse trecho sinalizou uma estratégia para lidar com a procrastinação a partir de um movimento de busca por heterossuporte, ou suporte ambiental. Trata-se de um movimento que tenta compensar os limites reconhecidos e experimentados pelo sujeito em relação à sua procrastinação, a partir de uma ajuda externa. Essa estratégia funciona como uma forma de enfrentamento aos desafios vividos pela procrastinação (Augustin & Bandeira, 2020). Salienta-se que o heterossuporte consciente não se fixa no reforço de um lugar de dependência, mas permite lidar com a experiência de procrastinação, reconhecendo-a, sinalizando-a e buscando um suporte psicológico. Este pode ser momentâneo e situacional ou pode ser mais longo, a partir de uma aliança de ajuda no enfrentamento da procrastinação.

Assim, estratégias que estejam atreladas a esse heterossuporte, ou suporte ambiental, em um pensamento humanista, funcionam de modo a romper uma autossuficiência que pode ser sintomática e gerar sofrimento (Augustin & Bandeira, 2020). Na procrastinação, essa suposta autossuficiência remete à desacordos entre uma autoimagem e autoconceito, que idealmente sugerem uma resolutividade, e uma experiência de rigidez. O reconhecimento, a apropriação e a elaboração consciente disso, possibilitam estratégias de busca por heterossuporte para lidar com o problema.

Conforme a teoria da personalidade e do comportamento elaborada por Rogers (1951/1992), o *self* pode estar estruturado de modo que todas as experiências sensoriais e viscerais do organismo podem ser simbolicamente assimiladas, favorecendo um autoconceito congruente. Diante de um estado de ausência ou redução de ameaça ao *self*, favorece-se a simbolização e o exame de experiências incoerentes com os autoconceitos, possibilitando a assimilação das experiências dissonantes.

No relato transcrito, o sujeito reconhece as suas limitações e modo de funcionamento procrastinador, e, também, recorre ao irmão e colegas que, provavelmente, não lhe são ameaçadores; em função disso, estabelece essa estratégia para resolver suas tarefas. Esse funcionamento se trata da capacidade de um indivíduo, diante de seus recursos pessoais, tensões e variáveis que o ambiente coloca, acessar e mobilizar o que lhe é possível para lidar com suas necessidades de autorrealização (Rogers, 1959/1977, 1969/1978). Esta perspectiva, pode funcionar como um guia pessoal de enfrentamento a procrastinação.

Logo, dinâmicas de heterossuporte sinalizam comportamentos sustentados em parceria com outras pessoas que não necessariamente implicam em uma

heteronomia, pois se tratam da expressão de um estado momentâneo de congruência em relação aos limites e problemas pessoais advindos da experiência de procrastinação. A ideia de uma autonomia heterossuportiva, nesses termos, afasta-se de qualquer ideal de autossuficiência não sustentado pela experiência procrastinadora, que retira o sujeito de uma busca pautada pela tentativa de resolver todos os problemas sozinho. Trata-se, portanto, de movimentos de autorrealizações que são sustentadas pelo suporte do outro (Augustin & Bandeira, 2020).

## **ELEMENTOS CONTEXTUAIS QUE INFLUENCIAM A PROCRASTINAÇÃO**

Neste último tópico, identificou-se uma leitura situacional da procrastinação por algumas condições contextuais que estão no ambiente acadêmico. Para exemplificar, apresenta-se o seguinte relato:

Eu acho que a minha procrastinação, tem um elemento social muito forte que bate na academia. Ela tem várias estruturas de micropoder. O professor, por exemplo... Tem casos de professor, que fica abusando... achando que o tempo dele é mais importante do que o do aluno, porque ele tem mais coisa para fazer. Tem algumas questões sociais da academia, em como ela vê os seus estudantes. Aí... eu fico decepcionado e não consigo dar conta do que me pedem, como pedem e quando pedem (S3: US10).

A partir deste trecho é possível compreender que há uma dinâmica no espaço acadêmico que conecta um contexto experimentado, com um sofrimento expresso pela procrastinação. Pode-se pensar esse contexto pelas ideias de hierarquia e produtivismo acadêmico.

No pensamento de Rogers (1969/1978) podemos encontrar críticas a esse modelo educacional pautado pela autoridade do professor e pela restrição do espaço acadêmico a um modo de pensamento que desconsidera jeitos de ser. Assim, a academia é alicerçada com base em relações de hierarquia e verticalidade de posições sociais e conhecimentos intelectuais que geram sofrimento, sobretudo aos estudantes, e uma despotencialização do espaço formativo que se fecha para novas formas de ensinar e aprender. Para Rogers (1969/1978), o modelo hegemônico da educação estabelece condições relacionais e institucionais que favorecem uma lógica impositiva e antidemocrática, que não prestigia a liberdade dos estudantes e, também, dos professores.

Este contexto, evidencia um ambiente educacional de menor autonomia, no qual os processos de ensino-aprendizagem e as tarefas são decididas em instâncias anteriores ao encontro dos alunos com o professor. Impõe-se um vínculo relacional pautado em uma hierarquia que sinaliza necessidades externas, produzidas por

interesses e motivações institucionais que não necessariamente consideram as experiências e necessidades dos estudantes (Rogers, 1969/1978). Esses vínculos podem ser fomentadores de procrastinação.

Além disso, Macêdo (2018) sinaliza a contemporaneidade como um tempo permeado pela individualização e clamor pela produção. Há um excesso de afeto destinado ao campo do trabalho e às organizações/instituições em que esse trabalho acontece. No campo acadêmico, existem condições que favorecem a intensidade da expressão dessas formas valorativas do produtivismo, como (Graner & Cerqueira, 2019; Macêdo, Sudário, Souza, & Souza, 2021): distância da família; convivência com a solidão; competitividade; individualismo; vulnerabilidade social e psíquica; e, ansiedade frente ao futuro ingresso no mercado de trabalho. Esse contexto de fragilidade dos estudantes somado às dinâmicas hierárquicas discutida anteriormente, permite-nos compreender melhor o contexto em que se expressa a procrastinação.

Para acrescentar mais um elemento contextual, observa-se, no relato a seguir, o uso das redes sociais e tecnologias de *smartphone* como mecanismos de procrastinação.

As redes sociais vêm me afetando, depois que iniciou o semestre. Eu não me via tão ligado em rede social, por exemplo, há alguns meses atrás, só que eu vinha observando que teve essa mudança no meu dia-a-dia ao utilizar o reels no Instagram e o shorts no Youtube, e esses videozinhos curtos. Eles estão me pegando de uma forma que, simplesmente, não me pegavam antes, de passar literalmente horas no celular e deixar de lado as minhas obrigações (S2: US15).

As redes sociais são percebidas pelos sujeitos entrevistados como um elemento que compõe e se conecta aos comportamentos procrastinadores, dado que pode ser relacionado a elementos presentes na literatura. Por exemplo, no estudo de Soares, Barros, Rezende e Ribeiro (2023), encontram-se dados que sinalizam para o uso do *smartphone* em relação à procrastinação, estresse, ansiedade e uma piora na saúde e bem-estar de modo geral.

Diante desse contexto contemporâneo, os mecanismos psicológicos de procrastinação acadêmica, descritos e discutidos nos tópicos anteriores, podem ser fomentados e vinculados a esses dispositivos tecnológicos e virtuais. De um ponto de vista fenomenológico, o uso excessivo do *smartphone* reduz a dimensão interpessoal, dificultando, por exemplo, o desempenho de atividades grupais. Além disso, o aparelho serve de gatilho para uma dependência virtual que gera isolamento psíquico e individualização competitiva (Gorza & Blecher, 2020). Todos esses fatores, podem ser relacionados à procrastinação acadêmica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de um referencial humanista e fenomenológico empírico, este estudo compreendeu as experiências de procrastinação pelo relato de quatro estudantes do ensino superior. Os achados apontam variadas dimensões qualitativas que compõe essas experiências em termos de: expressões no ambiente educacional; manifestações de angústia e ansiedade; dificuldades e estratégias para lidar com o problema; elementos contextuais que influenciam o fenômeno contemporaneamente.

Diante da escassez de material de referencial humanista e rogeriano, este estudo possibilitou uma primeira e incipiente aproximação com o fenômeno da procrastinação acadêmica. Isso restringiu a interpretação e discussão dos resultados que se concentraram mais em aportes aos sujeitos entrevistados e menos nos aspectos contextuais (socio-histórico-culturais) do fenômeno versado. Logo, enfatizou-se os elementos psicológicos em relação aos processos de aprendizagem, costumeiramente mais versados. Isso se deve ao ponto de partida personalista e clínico rogeriano para entender o comportamento procrastinador. No entanto, esta base permitiu, também, pensar questões educacionais relacionadas à academia e à presença da procrastinação, a partir de relações hierárquicas e de condicionalidades de valores (produtivistas) que alimentam introjeções e idealizações, as quais afastam os estudantes de suas experiências e motivações para ingressar e permanecer no espaço acadêmico.

Metodologicamente, para um acesso mais completo às múltiplas dimensões do fenômeno da procrastinação acadêmica, aponta-se que nossa empreitada foi limitada às experiências de estudantes de instituições interioranas. Pesquisas direcionadas às experiências dos docentes e dos gestores dessas instituições proporcionariam aportes mais completos/compreensivos ao fenômeno e poderiam ser contrastados. Da mesma forma, considera-se que se o estudo tivesse sido realizado em instituições educacionais sediadas na capital baiana, haveriam outros contornos e discussões dado às variações culturais. Indicamos que investigações de orientação mais educacional e social, também, possibilitariam outras compreensões e diálogos com os achados desta pesquisa.

Para além de estudos qualitativos e compreensivos sobre a procrastinação acadêmica, a Psicologia Humanista, em todos os seus afluentes teórico-metodológico-práticos, pode contribuir com o enfrentamento disso pela implementação de serviços de aconselhamento psicológico. Espera-se que esta pesquisa, entendida como parcial, possa servir como um ponto de partida ou apoio para ajudar com isso.

Conclui-se, finalmente, que há elementos psicológicos e contextuais envolvidos na experiência de procrastinação e que a expressão disso na academia suscita estratégias de defesa que podem ser vividas de forma criativa ou sofrida.

## REFERÊNCIAS

- Augustin, L., & Bandeira, C. (2020). Postura e intervenções do gestalt-terapeuta frente à violência psicológica contra a mulher por parceiro íntimo. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 26, 449-459. <https://doi.org/10.18065/2020v26ne.9>
- Castelo Branco, P. (2019). *Fundamentos epistemológicos da abordagem centrada na pessoa*. Rio de Janeiro: Via Verita.
- Cruz, R. (2018). Becker e o silêncio sobre a escrita na pós-graduação: soluções antigas para o cenário brasileiro atual? *Psicologia & Sociedade*, 30, e167038. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30167038>
- Días-Morales, J. (2019). Procrastinación: una revisión de su medida y sus correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 51(2), 43-60. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.04>
- Fortes, A., & Barbosa, M. (2018). O modelo cognitivo-comportamental da procrastinação acadêmica: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, 20(1), 61-77.
- Graner, K., & Cerqueira, A. (2019). Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24, 1327-1346. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.09692017>
- Giorgi, A. (2008). Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. Em J. Poupart et al. (Eds.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (A. Cristina, Trad., pp. 386-409). Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1997).
- Gorza, M., & Becher, G. (2020). Dependência virtual: um olhar fenômeno-estrutural sobre a compulsão digital. *Psicopatologia Fenomenológica Contemporânea*, 9(1), 73-93.
- Klingsieck, K. (2013). Procrastination: when good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- Macêdo, S. (2018). Sofrimento psíquico e cuidado com universitários: reflexões e intervenções fenomenológicas. *Ecos: Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 8(2), 265-277.
- Macêdo, S., Sudário, N., Souza, M., & Souza, M. (2021). Universitários em sofrimento psíquico: estudo em serviço escola do interior pernambucano. *Revista do NUFEN*, 13(2), 1-14.
- Pereira, L., & Ramos, F. (2021). Procrastinação acadêmica em estudantes universitários: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e223504. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021223504>
- Rogers, C. (1977). Teoria e Pesquisa. In C. Rogers, & M. Kinget (Eds.), *Psicoterapia e relações humanas: teoria e prática da terapia não-diretiva* (M. Bizzotto, Trad., pp. 143-274). Belo Horizonte: Interlivros. (Trabalho original publicado em 1959).
- Rogers, C. (1978). *Liberdade para aprender* (E. Machado & M. Andrade, Trans.). Belo Horizonte: Interlivros. (Trabalho original publicado em 1969).
- Rogers, C. (1985). Toward a more human science of the person. *Journal of Humanistic Psychology*, 25(4), 07-24. <https://doi.org/10.1177/0022167885254002>

- Rogers, C. (1992). *Terapia Centrada no Cliente* (M. Ferreira, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1951).
- Soares, A., Barros, R., Rezende, A., & Ribeiro, M. (2023). Dependência do smartphone: relação entre procrastinação, saúde geral e valores humanos. *Quaderns de Psicologia*, 25(1), e1834. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1834>
- Souza, C., Wurlitzer, B., & Moreira, V. (2021). Revisitando a ansiedade na obra de Rollo May: diálogos com a fenomenológica clínica. *Psicologia em Revista*, 27(2), 440-454. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2021v27n2p440-454>
- Tonelli, E., Péssin, G., & Deps, V. (2019). Revisão bibliográfica dos impactos negativos da procrastinação acadêmica no bem-estar subjetivo. *Linkscienceplace - Interdisciplinary Scientific Journal*, 6(5), 299-313.
- Vargas, M. (2017). Academic procrastination: the case of Mexican researchers in psychology. *American Journal of Education and Learning*, 2(2), 103-120. <https://doi.org/10.20448/804.2.2.103.120>

## CONFLITOS DE INTERESSES

Não há conflitos de interesses.

## SOBRE OS AUTORES

Gabriel Nery Matos é Mestre em Psicologia da Saúde pela Universidade Federal da Bahia e Professor da Uni-FTC. e-mail: [gabrielmatosacademia@gmail.com](mailto:gabrielmatosacademia@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0001-9049-1015>

Paulo Coelho Castelo Branco é Pós-Doutor e Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente do Programa de Pós-Graduação e Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Bolsista Produtividade do CNPq. Coordenador do Núcleo de Estudos em Psicologia Humanista. e-mail: [paulocbranco@gmail.com](mailto:paulocbranco@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0003-4071-3411>