



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
Instituto Multidisciplinar em Saúde  
Campus Anísio Teixeira



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR EM SAÚDE - *CAMPUS ANÍSIO TEIXEIRA***  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO (MESTRADO PROFISSIONAL)**  
**EM PSICOLOGIA DA SAÚDE**

**GABRIEL NERY MATOS**

**Experiências de procrastinação acadêmica: análise fenomenológica**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
Instituto Multidisciplinar em Saúde  
Campus Anísio Teixeira



**GABRIEL NERY MATOS**

**Experiências de procrastinação acadêmica: análise fenomenológica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde, em nível de Mestrado Profissional, seguindo a linha de pesquisa Práticas Clínicas e Saúde Mental, vinculado à Universidade Federal da Bahia-UFBA, Instituto Multidisciplinar em Saúde, *Campus* Anísio Teixeira.

**Orientador: Prof. Dr. Paulo Coelho Castelo Branco.**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2023**

Biblioteca Universitária Campus Anísio Teixeira – SIBI/UFBA

M433

Matos, Gabriel Nery

Experiências de Procrastinação Acadêmica: Análise Fenomenológica /  
Gabriel Nery Matos. -- Vitória da Conquista, BA: UFBA, 2023.  
86. f. ; il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Coelho Castelo Branco  
Dissertação (Mestrado – Pós-Graduação em Psicologia da Saúde) -  
Universidade Federal da Bahia, Instituto Multidisciplinar em Saúde, 2023.

1. Procrastinação. 2. Estudantes. 3. Psicologia Humanista I.  
Universidade Federal da Bahia, Instituto Multidisciplinar em Saúde. II.  
Castelo Branco, Paulo Coelho. III. Título.

CDU: 159.9.019.4-057.875(813.8)(043.3)

**Gabriel Nery Matos**

**“Experiências de Procrastinação Acadêmica: Análise Fenomenológica”**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Saúde e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde, Universidade Federal da Bahia.

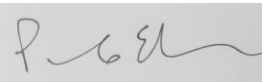
Vitória da Conquista – BA, 28/06/2023.



Prof. Dr. Paulo Coelho Castelo Branco (Orientador)  
(Universidade Federal do Ceará)



Prof.ª Dr.ª Carmen Virginia Moraes da Silva (Examinadora)  
(Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)



Prof. Dr. Paulo Eduardo Rodrigues Alves Evangelista (Examinador)  
(Universidade Federal da Bahia/IMS)

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2023**

## **Agradecimentos**

Agradeço às manifestações em minha vida daquilo que popularmente chamamos de Deus que me ajudaram nos momentos em que quis desistir e que me ajudaram a dar um sentido espiritual ao processo que tenho passado, proporcionando força e sabedoria para suportar esse processo.

Agradeço de modo especial o meu orientador professor Dr. Paulo Coelho Castelo Branco que, desde o começo, e levando em consideração o início do processo em período de pandemia, permitiu que a jornada de escrita fosse possível e proveitosa, que todos os momentos de orientação fossem em uma atmosfera cuidadosa e voltada para a construção e aprendizado. Esse vínculo me motiva e inspira na busca por ser um melhor profissional e pesquisador, permitindo que se sonhe com a possibilidade de ocupar um lugar no espaço científico e acreditar que, de algum modo, posso ser um pesquisador ético e responsável. Agradeço imensamente pela paciência, atenção, cuidado e colaboração em todas as etapas! A você, Paulo, toda gratidão e admiração! Assim como Maria Clara, colega e amiga, sinto-me honrado por ter o nome de uma pessoa tão importante na nossa área junto ao meu neste trabalho!

Gostaria de agradecer aos professores do programa pela colaboração profissional tão enriquecedora, e, também, aos professores que participaram das bancas de qualificação e defesa. Como, também, ao programa de Pós-Graduação da UFBA como um todo, tendo este um papel de suporte importante nas adversidades, podendo-se citar os nomes da professora Dra. Edi Cristina Manfroi em sua gestão na coordenação e da professora Dra. Patrícia Martins Freitas, coordenadora em gestão posterior. Gostaria de mencionar o profissional técnico-administrativo Alex Mascarenhas que tanto suporte me deu e que tantos processos fez parecer mais leves nesse mundo dos e-mails e distância.

Agradeço às colegas Amanda e Juliana que em alguns momentos foram suporte e passaram a mínima sensação de acolhimento que relações humanas cuidadosas podem transmitir. Uma pequena seara de presença em um meio desértico de contato.

Aos meus amigos Heitor Blesa Farias e Ellen Feitosa que por muitos momentos foram um suporte e dividiram frustrações, sofrimentos, sucessos e alegrias, além de sempre propiciarem conversas estimulantes, críticas produtivas e uma bagagem intelectual que tanto me estimulou a crescer como pessoa e desenvolver intelectualmente.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Humanista (GEPH), destacando as pessoas da Brunna, da Camilla e do Robson (Robinho) que me ajudou em etapas do processo deste trabalho e que passaram de alunos à amigos que se estabelecem como “belos pilares” dos meus primeiros passos como professor.

Aos meus amigos-irmãos Filipe e Ruan que sempre se mostraram como incentivadores e parceiros em todas as fases da minha vida e que nesta não agiram de modo diferente. Além da minha prima Victória que chegando já na reta final do meu mestrado, muitas vezes foi suporte e escuta em momentos de sofrimento e tensão.

Gostaria de deixar um agradecimento mais que especial aos meus pais: Sara Maria de Fátima Soledade Nery Matos e Antonio Carlos Matos Santos, que em todas as fases do meu processo foram suporte, que em todas as fases em que tenho memória são suporte e que mesmo diante de todas as adversidades da vida só sinalizam para mim passos para meu crescimento e o desejo de que alcance qualquer coisa como felicidade.

Este trabalho reflete um pouco o esforço de gerações que se atualizam nos meus atos, reflete o sofrimento de muitos que estão tentando existir diante das condições estabelecidas e sinaliza o desejo de crescimento que, penso eu, está no processo de todos que de algum modo querem contribuir com os pares. A todos e todas sou grato!

MATOS, Gabriel Nery (2023). Experiências de procrastinação acadêmica: análise fenomenológica. Dissertação (Mestrado-Profissional) – Universidade Federal da Bahia, Vitória da Conquista.

## Resumo

Verificando a alta incidência do fenômeno da procrastinação no espaço acadêmico, o que costuma ser conceituado como Procrastinação Acadêmica, esta dissertação se vincula ao objetivo, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde da Universidade Federal da Bahia, de identificar novas demandas e necessidade de saúde nos âmbitos individuais e coletivos. Assim, o estudo está diretamente relacionado à linha de pesquisa “Práticas Clínicas e Saúde Mental” e parte da hipótese de que é possível estabelecer uma leitura e compreensão do fenômeno da procrastinação acadêmica a partir de um referencial humanista, baseado nos aportes de Carl Rogers, e fenomenológico empírico, a partir dos procedimentos de Amedeo Giorgi. Para tanto, objetivou-se analisar o fenômeno da procrastinação acadêmica a partir da Psicologia Humanista Centrada na Pessoa, seguindo pelos objetivos específicos de: fundamentar a experiência de procrastinação acadêmica segundo a perspectiva humanista rogeriana; compreender o fenômeno da procrastinação acadêmica, segundo uma perspectiva fenomenológica empírica aplicada com quatro estudantes do ensino superior em Vitória da Conquista, Bahia. A partir da fundamentação teórica humanista rogeriana, construiu-se uma leitura da procrastinação pela via da organização, desorganização e reorganização da personalidade, favorecendo um entendimento da procrastinação acadêmica como um mecanismo de defesa que sinaliza incongruências. Na busca por uma compreensão fenomenológica empírica da experiência da procrastinação acadêmica, encontrou-se quatro categorias que sinalizam a compreensão das experiências visitadas: 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. Nestes eixos são: descritos modos de surgimento da procrastinação no universo dos sujeitos; relatados sensações e comportamentos que sinalizam manifestações desse sofrimento; citados comportamentos utilizados para enfrentamento; feitas aproximações com elementos contextuais, que se conectam à procrastinação acadêmica. O trabalho como um todo apresenta dados que podem funcionar como base para interlocuções com novas pesquisas empíricas ou teóricas, como também pode dar base para a construção de serviços aplicados para o cuidado à população universitária em procrastinação acadêmica. Ao final, tivemos como produto um artigo e a implementação de um serviço de aconselhamento psicológico com procrastinadores acadêmicos na UniFTC.

**Palavras-Chave:** Procrastinação Acadêmica; Abordagem Centrada na Pessoa; Psicologia Humanista; Método Fenomenológico.

## Abstract

Considering the high incidence of the phenomenon of procrastination in academic settings, commonly known as Academic Procrastination, this dissertation is linked to the objective of the Postgraduate Program in Health Psychology at the Federal University of Bahia, to identify new demands and health needs in individual and collective contexts. Thus, the study is directly related to the line of research "Clinical Practices and Mental Health" and part of the hypothesis that it is possible to understand and comprehend the phenomenon of academic procrastination from a humanistic perspective, based on the contributions of Carl Rogers, as well as an empirical phenomenological approach, using Amedeo Giorgi's procedures. To achieve this, the specific objectives were to: ground the experience of academic procrastination according to the humanistic Rogerian perspective; and understand the phenomenon of academic procrastination from an empirical phenomenological, applied with four higher education students in Vitória da Conquista, Bahia. Drawing on the theoretical foundation of humanistic Rogerian psychology, a comprehension of procrastination was constructed through the lens of personality organization, disorganization, and reorganization fostering an understanding of academic procrastination as a defense mechanism that signals incongruities. In the pursuit of an empirical phenomenological understanding of the experience of academic procrastination, four categories were identified, which indicate comprehension of the visited experiences: procrastination in the educational environment; manifestations of distress and anxiety in procrastination; difficulties and strategies for dealing with procrastination; contextual elements influencing procrastination. This axis describes: the ways in which procrastination emerges in the participants' universes, report sensations and behaviors that signal manifestations of this distress, mention coping behaviors, and explore connections with contextual elements that are associated with academic procrastination. The entire work presents data that can serve as a basis for further empirical or theoretical research, as well as providing a foundation for the development of applied services for the care of the university population experiencing academic procrastination. Finally, we had as a product an article and the implementation of a psychological counseling service with academic procrastinators at UniFTC.

**Keywords:** Academic Procrastination; Person-Centered Approach; Humanistic Psychology; Phenomenological Method.



# Sumário

1	Introdução.....	10
2	Objetivos.....	15
3.1	- Geral .....	15
3.2	- Específicos.....	15
3	Marco Teórico e Conceitual – O personalismo rogeriano como base de leitura para sobre o fenomeno da Procrastinação Acadêmica .....	15
4	Metodologia.....	37
4.1	- Critérios de Inclusão dos Participantes.....	38
4.2	- Procedimentos de Coleta e Análise das Informações .....	39
4.3	- Procedimentos Éticos .....	42
5	Resultados da coleta de dados empíricos .....	42
6	Discussão .....	47
6.1	- A procrastinação no ambiente educacional .....	47
6.2	- Manifestações de angústia e ansiedade na procrastinação .....	50
6.3	- Dificuldades e estratégias para lidar com a procrastinação .....	53
6.4	- Elementos contextuais que influenciam a procrastinação .....	58
7	Considerações finais.....	61
8	Produto final: implantação de um serviço de Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa.....	64
8.1	- Apresentação .....	64
8.2	- Procedimentos Clínicos .....	68
8.3	- Resultados Esperados .....	70
	Referências .....	71
	Apêndice 1.....	81
	Apêndice 2.....	82
	Anexo 1.....	86

## **1 Introdução**

Considerando que um dos objetivos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde (2023) da Universidade Federal da Bahia consiste em “Identificar novas demandas e necessidades de saúde nos âmbitos individual e coletivo, contribuindo com sua compreensão e transformação a partir dos conhecimentos aplicados à Psicologia da Saúde”, este trabalho dissertativo propõe compreender o fenômeno da procrastinação acadêmica a partir de um referencial rogeriano e fenomenológico a partir das experiências de estudantes de instituições de ensino superior em Vitória da Conquista, Bahia.

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 (Sampaio & Bariani, 2011). Este constante adiamento ocasiona implicações negativas, levando em consideração que estamos em uma sociedade estruturada em uma lógica que envolve a presença de prazos e pressões para seus cumprimentos (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 em pesquisas uma incidência de 70-95% dos universitários procrastinando ocasionalmente e 20 a 40% de forma crônica (Couto, Fonseca, Silva, Medeiros, & Carvalho, 2020; Vargas 2017). Assim, percebe-se a importância de pensar o fenômeno da procrastinação acadêmica, definida como uma manifestação de 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 (Couto et al., 2020; Tonelli et al., 2019).

Dentre as diversas perspectivas possíveis para entender e trabalhar com a Procrastinação Acadêmica, adota-se nesse trabalho a perspectiva situacional, na qual o

fenômeno da procrastinação é entendido como oriundo de um contexto específico e fruto da interação do indivíduo com o seu meio, nesse caso dos estudantes com a universidade (Couto et al., 2020; Klingsieck, 2013). Sinalizando-se a necessidade de compreensão do meio em que se expressa esta procrastinação, por sua vez.

Neste encontro do universitário com a dinâmica do campo acadêmico, encontra-se um contexto de silenciamento perante aspectos que propiciam adoecimento mental. Como, por exemplo, nas tarefas da escrita acadêmica, que é entendida como uma expressão de sofrimento no espaço acadêmico e guarda total relação com um meio que reproduz e produz práticas que influenciam negativamente na escrita dos estudantes (Cruz, 2018).

Existem elementos comuns do bloqueio da escrita com a Procrastinação Acadêmica. Inclusive em Vargas (2017), dividiu-se o comportamento de procrastinar entre tarefas. Nesta, encontrou-se em 63% dos colaboradores de sua pesquisa o comportamento da procrastinação em relação a atividades ligadas à escrita nas tarefas acadêmicas. Abrindo-se espaço para pensar o bloqueio da escrita como uma faceta correlata ao procrastinar.

Cruz (2018) apresenta a universidade como um campo em expansão, porém com cada vez mais relatos de piora em suas condições de trabalho, estando o estudante de pós-graduação em uma situação de ainda mais fragilidade, na medida em que muitas vezes está em um trabalho sem remuneração que impacta em sua saúde. Não raro, o estudante precisa se manter conciliando suas atividades universitárias com outros afazeres laborais, familiares e domésticos.

No que concerne as atividades, presentes no campo universitário, deve-se ter atenção para uma tendência mercadológica que é sinalizada como uma expressão do produtivismo acadêmico, uma espécie de deturpação da produção de pesquisas

científicas, em um capital produtivo mercadológico, medido muito mais pela quantidade que por sua qualidade. Esse valor estabelecido pelo produtivismo tem acarretado impactos para o bem-estar de discentes e docentes, constituindo um contexto que impacta na saúde física e mental (Estácio, Andrade, Kern, & Cunha, 2019; Lima & Vanti, 2019).

A partir do que se apresentou, percebe-se o campo universitário como um espaço marcado por pressões por resultado métrico oriundos de uma visão mercantilista, por um excesso de competição e elitismo, estabelecidos desde a iniciação científica. No entanto, para além de mudanças institucionais, deve-se levar em consideração os aspectos psicológicos da questão, assinalando a relação desse contexto com manifestações de problemas com a escrita e psicopatologias como: transtornos de ansiedade e depressão (Cruz, 2018).

Nas investigações sobre a Procrastinação Acadêmica, encontram-se em sua maioria trabalhos que visem acessar as suas questões por uma perspectiva educacional e focando em suas implicações para aprendizagem (Sampaio & Bariani, 2011). Como também, estudos que caminham em direção a uma construção de medidas e definição do constructo por uma via psicométrica (Couto et al., 2020; Tonelli et al., 2019). Apesar das sinalizações do campo universitário como um contexto que impacta à saúde através de diversas formas de sofrimento (Graner & Cerqueira, 2019).

Pode-se descrever resultantes e/ou elementos relacionados à procrastinação como: estresse, ansiedade, doenças psicossomáticas, entre outras (Couto et al., 2020; Tonelli et al., 2019). A partir disso, sustenta-se a concepção do fenômeno da Procrastinação Acadêmica como gerador de implicações que transcendem aspectos da aprendizagem, na medida que demonstra seus possíveis impactos na saúde.

Visando a compreensão da procrastinação como um elemento adaptativo a uma situação, busca-se em uma perspectiva psicossocial visitar o trabalho de Byung-Chul Han

(2015) que identifica um movimento da sociedade disciplinar para uma sociedade do desempenho. Este autor percebe um contexto de desgaste dos sujeitos que perante ideais de produção, internalizados como seus, adocece por se sobrecarregar e se auto oprimir, em contexto sociopolítico que entende como sociedade do cansaço.

Nesta visão psicossocial a procrastinação pode ser entendida como uma defesa do organismo em relação às ameaças presentes no mundo, como também, um sintoma de um adoecimento social, permitindo uma noção mais crítica e ampla do conceito. O que, de um ponto de vista humanista, permite buscar no pensamento rogeriano elementos que possam favorecer uma leitura do que seria a procrastinação em termos de um elemento de defesa do *self*.

Para justificar Rogers como uma base importante de investigação, vale destacar que as relações entre o pensamento desse autor humanista com o campo do ensino são amplas em sua carreira (Castelo Branco, 2019). Portanto, dentre seus livros, pode-se resgatar a obra *Liberdade para Aprender* (1969), inteiramente destinada a discutir aspectos educacionais. Nela há questionamentos sobre elementos presentes nos espaços de aprendizagem, encontrando-se capítulos que versam sobre críticas ao campo acadêmico e ao ensino universitário. Pontuações que destacam a importância da apreensão dos valores dos estudantes no processo da aprendizagem (Rogers, 1969/1978).

Além dessa obra, encontram-se em outros livros a presença de temáticas como: “*O processo educacional e seu futuro*” (Rogers, 1980/1987); “*O ensino centrado no aluno*” (Rogers, 1951/1992a); e “*Reflexões pessoais sobre ensino e aprendizagem*” (Rogers, 1961/1999). Estes conteúdos demonstram um interesse recorrente por parte do autor humanista pela temática educacional. Destarte, levando em consideração os diversos momentos da carreira rogeriana, pode-se perceber esse tema como um ponto presente em todas as fases do seu pensamento (Castelo Branco, 2019).

Com toda essa base teórica já construída que permite pensar em Rogers como um autor humanista pertinente para dialogar sobre o fenômeno da procrastinação: o primeiro passo pensado foi o de visitar a literatura e buscar por trabalhos que tivessem feito essa aproximação, entretanto, não se encontrou, em busca feita no SciELO como também no PePSIC.

Desse modo, a partir dos descritores presentes no banco SciELO, foram usados os seguintes termos de modo cruzado: Carl Rogers e Procrastinação Acadêmica; Psicologia Humanista e Procrastinação Acadêmica; Abordagem Centrada na Pessoa e Procrastinação Acadêmica; Psicologia Humanista e Procrastinação; Abordagem Centrada na Pessoa e Procrastinação. Não obtendo em nenhum deles efetividade na busca. No PePSIC, não existem os indexadores Procrastinação e a Procrastinação Acadêmica, mas existem descritores relacionados à Carl Rogers, Terapia Centrada no Cliente, Abordagem Centrada na Pessoa, Aprendizagem Significativa, Educação e Ensino. Pela busca individual deles e leitura dos títulos, resumos e nos resultados gerados, não se identificou nenhum estudo que se aproximasse do tema.

Entretanto, vale citar que se encontrou em revisões mais recentes sobre a Procrastinação Acadêmica que sinalizam para a escassez de materiais. Este fator pode ajudar a compreender a ausência de resultados relatado anteriormente (Pereira & Ramos, 2021; Vieira-Santos & Malaquias, 2022). Devido à escassez expressa, percebeu-se a pertinência de construção de uma aproximação teórica deste referencial como ferramenta de análise e compreensão do fenômeno da Procrastinação Acadêmica.

Dado esse contexto apresentado, lançam-se as seguintes perguntas de partida: como o referencial humanista rogeriano pode dialogar com o fenômeno da Procrastinação Acadêmica? Como este fenômeno se manifesta empiricamente a partir das experiências de estudantes universitários? Parte-se, pois, da pressuposição de que é possível

estabelecer uma leitura e compreensão do fenômeno da Procrastinação Acadêmica em um referencial humanista, baseado nos aportes de Rogers, e fenomenológico empírico, a partir dos procedimentos de Amedeo Giorgi.

## **2 Objetivos**

### **2.1 Geral**

Analisar o fenômeno da procrastinação acadêmica a partir da Psicologia Humanista Centrada na Pessoa.

### **2.2 Específicos:**

- Fundamentar a experiência de procrastinação acadêmica segundo a perspectiva humanista rogeriana.
- Compreender o fenômeno da procrastinação acadêmica segundo uma perspectiva fenomenológica empírica norteada por Giorgi.

## **3 Marco Teórico Conceitual - O personalismo rogeriano como base de leitura sobre o fenômeno da Procrastinação Acadêmica**

Levando em consideração Castelo-Branco (2019), a bagagem teórica rogeriana nos permite construir relação com elementos da atualidade e/ou com temas que a sua obra não dialogou diretamente. Portanto, através das construções da Terapia Centrada no Cliente (TCC) e da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), existem condições de formular contribuições deste campo de saber a fenômenos ainda não visitados, tal como a procrastinação acadêmica.

A partir dessa intelecção, a Teoria da Personalidade e do Comportamento, construída por Carl Rogers (1951/1992a) mediante evidências científicas e clínicas e que norteiam sua proposição da TCC, pode funcionar como um recurso que aproxima sua compreensão da dinâmica da personalidade e das experiências com fenômenos que são percebidos e/ou melhor investigados na atualidade.

Assim, percebe-se a importância de pensar o fenômeno da Procrastinação Acadêmica, definida como uma manifestação de 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 a necessidades mais imediatas (Couto et al., 2020; Tonelli, Pessin & Deps, 2019).

Embora a Teoria da Personalidade e do Comportamento tenha sido desenvolvida em direção a uma descrição geral da formação da pessoa, entende-se que este recurso pode ser pertinente para uma compreensão situacional da procrastinação. Em um movimento semelhante, situa-se o artigo de Castelo Branco, Souza e Prates (2021) intitulado “Aplicabilidade e Releitura da teoria da personalidade e comportamento no hospital”, que entende o fenômeno da hospitalização à luz da mencionada teoria rogeriana.

Este capítulo, destarte, situa-se como um ensaio teórico e reflexivo sobre uma leitura do fenômeno da procrastinação acadêmica (PA) que toma como base a teoria da personalidade e do comportamento, elaborada por Rogers. Contudo, também, vale-se de outros escritos rogerianos e de seus comentadores para desenvolver tal intelecção.

Assim, abordou-se o fenômeno da procrastinação a partir de uma leitura teórica perfilhada pelos pontos centrais da leitura rogeriana sobre a organização, desorganização e reorganização da personalidade situando suas implicações para entender o fenômeno da Procrastinação Acadêmica. Em outras palavras, parte-se de uma leitura basilar as 19



proposições presentes no capítulo “Uma teoria da Personalidade e do Comportamento” do livro *Terapia Centrada no Cliente* (Rogers, 1951/1992a), para estruturar um entendimento sobre a experiência da Procrastinação Acadêmica. Contudo, tal base é desenvolvida à luz de outros escritos rogerianos e sobre Rogers.

Para tanto, em um primeiro momento, utiliza-se as primeiras proposições para uma fundamentação de noções basilares da leitura de Rogers sobre a personalidade na dinâmica do organismo e ambiente; depois, trabalha-se o nascimento do *self* e sua dinâmica de funcionamento; pondera-se a forma como o *self* se desorganiza, ocasionando a experiência de PA; finalmente, argumenta-se sobre a reorganização do *self* em uma possível estratégia de cuidado.

Inicia-se as reflexões, visitando a primeira proposição rogeriana que diz: “Todo indivíduo existe num mundo de experiências em constante mutação, do qual ele é o centro” (1951/1992b, p.549). Para compreensão do indivíduo, Rogers (1951/1992b) apresenta inicialmente o conceito de campo fenomenal ou campo experiencial, uma espécie de mundo íntimo de cada indivíduo que funciona como seu universo particular. Este mundo é constituído por tudo que é experimentado pelo organismo, seja apreendido pela consciência ou não. Dentro dessa perspectiva a consciência funciona como aquilo que fica da experiência, ou em termos mais próximos ao trabalhado no texto rogeriano, aquilo que é simbolizado.

Dentro dessa proposição, o conceito organismo tem centralidade, por sua vez, é afirmado por Castelo Branco (2012) como conceito fundamental para a teoria rogeriana, entendendo-o do seguinte modo: “O organismo é a totalidade de vivências (movimentos viscerais, sensações, emoções e percepções) relacionadas a um determinado ambiente” (86).

Portanto, nesta leitura, nem tudo que é experienciado pelo organismo é conteúdo simbolizado, entretanto tudo que é experienciado é potencialmente objeto a ser acessado pela consciência, sendo muito desse mecanismo direcionado por uma lógica de funcionamento pautada na necessidade. Um sentido de consciência limitado, visto que muito do que se experiencia não está no campo consciente, porém particular, pois esse campo de percepções e contatos com a realidade é inacessível para o outro, potencialmente só sendo apreendido integralmente pelo próprio indivíduo (Rogers, 1951/1992b).

Para acréscimo de entendimento, Castelo Branco (2012) usa do conceito de mônada para apresentar uma forma de conceber a consciência - na relação consciência e realidade - na obra rogeriana. Entendendo a mônada como um todo fechado, porém em relação ao universo compartilhado por outras mônadas, entendimento semelhante e facilitador ao proposto por Rogers no campo fenomenal.

Seguindo por esse ponto de vista, a pessoa que apresenta a queixa de Procrastinação Acadêmica será vista como um campo particular (experencial), que encara o universo que se defronta a partir de sua mônada organísmica (Castelo Branco, 2012) e reage ao mundo pelo seu ponto de acesso particular. Fator que nos direciona e facilita a recepção da próxima proposição.

A segunda proposição apresenta: “O organismo reage ao campo da maneira como este é experimentado e percebido. O campo perceptivo é, para o indivíduo, ‘realidade’” (1951/1992b, p. 550-551). Esse segundo ponto, reforça a noção iniciada no anterior, afirmando a aproximação viável com a realidade pelo caminho das percepções individuais de cada campo perceptivo. Para tanto, a noção de realidade fica ligada a um mapa de percepções, que nunca é a realidade de fato, entretanto é a realidade percebida pelo indivíduo (Rogers, 1951/1992b). É importante reforçar essa noção, pois com ela se

pode trabalhar com os estudantes que se queixam de Procrastinação Acadêmica através de seu campo particular, tendo cada elemento do mundo acadêmico uma representação própria para cada um e um sentido igualmente particular.

Dentro dessa perspectiva, as percepções são sempre hipóteses que as experiências vão testando. Entretanto, podem existir percepções que não são confirmadas com muita força no campo pessoal (Rogers, 1951/1992b). Pensando pelo ângulo do fenômeno trabalhado neste projeto, pode-se pensar: que a noção de ser um estudante produtivo passa pela necessidade de dar conta de uma rotina de estudos, fator que parece ser uma hipótese testável em sua própria rotina e experiência. Entretanto, pode estar presente também a ideia de que ser um estudante produtivo passa por escrever textos, adequados as necessidades, em um único ato de escrita, fator que está mais sustentado em idealizações do fazer que em sua experiência, seja ela direta ou indireta (contato com amigos e professores).

A terceira proposição, vem acrescentar um entendimento mais holístico da teoria, compreendendo o organismo que funciona como um todo organizado que congrega processos fisiológicos, psicológicos e ambientais. “O organismo reage a seu campo fenomenológico como um todo organizado” (Rogers, 1951/1992b, p. 553). Ou seja, entende-se que há uma forma de expressão orgânica que funciona integralmente nas disposições adaptativas que a relação com o meio impõe. Para tanto, argumenta-se que respostas de cunho atomísticos (isoladas) são insuficientes para explicar as variadas formas que o organismo constrói para dar conta de necessidades e expressar comportamentos (Rogers, 1951/1992b).

Com esta noção, busca-se compreender que tanto a Procrastinação Acadêmica quanto outras expressões paralelas a ela, ou mesmo de outra ordem de sofrimento acadêmico, podem funcionar como tentativas de adaptação e/ou estratégias de

autopreservação do organismo, diante do contato com o universo acadêmico e seu modo de funcionamento. Logo, visa-se trabalhar essa questão como uma ação de um todo integrado e relacionada diretamente com uma integralidade de aspectos.

De modo a complementar o aspecto anterior, vale mencionar que esse organismo inteiro tende a buscar sua auto-realização, uma espécie de combustível dos organismos vivos que os levam ao desenvolvimento. Algo como uma força inata que direciona o organismo a atender suas necessidades (Rogers, 1959/1977; Rogers, 1951/1992b). Como colocado na quarta proposição: “O organismo tem uma tendência e um impulso básicos - concretizar, manter e aperfeiçoar o organismo que experimenta” (Rogers, 1951/1992b, p. 554).

Deve-se, no entanto, levar em consideração a importância de que os aspectos organísmicos sejam simbolizados pela consciência para que possam nortear o movimento auto-realizador. Dado que em situações que elementos do campo da experiência não chegam à consciência, propiciam a confusão entre movimentos regressivos e progressivos no processo do indivíduo. Sendo os movimentos regressivos direcionadores para afastamento da maturidade, logo os progressivos seriam congruentes com o movimento auto-realizador (Rogers, 1951/1992b).

Nessa dinâmica dos movimentos, podem-se descrever 4 que sintetizam as ações do organismo em sua busca por autorrealização em relação ao ambiente (Castelo Branco, 2019): em um contexto em que as necessidades organísmicas contam com disponibilidades no meio, há um fluxo de equilíbrio deste com o meio; em situações em que as necessidades não encontram meios para serem atendidas, pode existir uma modificação do ambiente pelo organismo; entretanto, numa dinâmica como essa, também podem existir modificações do próprio organismo em relação as condições do ambiente;

em casos em que esses desacordos não encontrem possibilidades de alteração, há o movimento de saída do ambiente em busca de um meio em que se atenda às necessidades.

Entende-se que nas pessoas com queixa de Procrastinação Acadêmica, pode-se encontrar confusão sobre seus aspectos regressivos e progressivos do processo. Atribuindo, portanto, ao comportamento procrastinador a possibilidade de relação com dificuldades de negociação com o meio em movimentos autorrealizadores, desse modo fracassando em encontrar formas de adequar suas necessidades com os ditames acadêmicos que apresentam através de suas tarefas (ler, escrever, cumprir prazos) elementos ambientais que exigem adaptação e possíveis formas de enfrentamento que consigam unir, da melhor forma possível, funcionalidade e saúde.

A partir dessa noção, pode-se pensar os indivíduos procrastinadores como pessoas potencialmente capazes de se conectar com elementos organísmicos que favoreçam a construção de formas mais saudáveis de encarar seu contexto que o ato puro de procrastinar, em um fluxo de possibilidades adaptativas que o próximo tópico torna mais claro.

Nesta quinta proposição que diz: “O comportamento é, basicamente, a tentativa dirigida para uma meta que o organismo utiliza para satisfazer as necessidades que ele experimenta, no campo que ele percebe” (Rogers, 1951/1992b, p. 558). Encara-se o comportamento como uma consequência das tensões percebidas entre o organismo e o ambiente. Cumprindo papéis de redução da tensão, conservação e avanço do organismo. Mantendo-se o clima pragmático do entendimento, portanto tendo a noção de que o que é percebido tem mais função que uma possível realidade em si, já que como sustentado anteriormente, cada pessoa existe em seu campo fenomenal (Castelo Branco & Cirino, 2016; Rogers, 1951/1992b).

Importante frisar que essa conceituação cabe integralmente para a pessoa em estágio pré-*self*, visto que a formação do *self* altera parte do fluxo de expressão dos comportamentos, aspecto mais bem desenvolvido em proposições posteriores (Rogers, 1951/1992b).

Como forma de conceituar as necessidades, pode-se primeiro entender que respondem à base da autorrealização e que impulsionam a tensão entre organismo e ambiente, fomentando os comportamentos no sentido de reduzir a tensão, conservação e progressão do organismo. Neste cenário, todas as necessidades têm uma via fisiológica originária que se estabelece através de condicionantes culturais (Rogers, 1951/1992b).

Nesta proposição, também é entendido que as tensões e necessidades que o organismo se esforça para satisfazer são sempre as presentes (atuais), entretanto é aceito que a experiência passada pauta a percepção das necessidades e tensões atuais. Para tanto só há comportamento direcionado para uma necessidade percebida no presente (Rogers, 1951/1992b).

Com essa proposição, pode-se pensar o(a) procrastinador(a) como alguém que experimenta esse modo de se comportar em relação ao campo acadêmico em virtude de tensões e necessidades que emergem no contato direto com este ambiente. De modo que se reforça a necessidade de concepção da questão por uma via que pense a relação desses indivíduos com este contexto universitário e de que modo isso é apreendido por eles.

A sexta proposição apresenta a questão das emoções:

A emoção acompanha e, em geral, facilita o comportamento dirigido para uma meta, sendo que o tipo de emoção relaciona-se com os aspectos de busca versus consumação de comportamento, e a intensidade da emoção relaciona-se com a

importância percebida do comportamento para a preservação e o aperfeiçoamento do organismo (Rogers, 1951/1992b, p. 560).

Como um dos aspectos principais dessa proposição, deve-se trabalhar com a divisão entre emoções desagradáveis e/ou excitadas e as calmas e/ou de satisfação. Estando as primeiras ligadas ao esforço de busca do organismo, enquanto o segundo tipo costuma acompanhar a satisfação das necessidades (Rogers, 1951/1992b).

Nesse processo o comportamento está sempre em direção a subsistência e desenvolvimento do organismo, com as emoções matizando estas ações no mesmo fluxo. No entanto, vale adicionar que quando se estrutura o *self*, o comportamento e as emoções podem ser melhor entendidas no processo de implicação das noções do *self*. Para tanto, pode-se encontrar muitas situações em que o indivíduo sinta suas emoções e expresse comportamentos mais em relação ao *self* que a seu organismo (Rogers, 1951/1992b).

Os aspectos do *self*, serão mais explorados no decorrer do texto, entretanto para este momento interessa refletir que nessa dinâmica, algo nutritivo para o organismo, pode ser experienciado de modo ameaçador e com grande tensão, evocando emoções intensas-desagradáveis. Portanto escrever uma dissertação de mestrado pode ter um elemento autorrealizador organísmico que poderia ser encarado com várias emoções calmas-satisfatórias em momentos de término de ciclos dentro do texto. Ou pode, como se hipotetiza com a Procrastinação Acadêmica, evocar emoções intensas/desagradáveis por ser simbolizada como uma ameaça.

A sétima proposição diz: “O melhor ponto de observação para compreender o comportamento é a estrutura de referência interna do próprio indivíduo” (Rogers, 1951/1992b, p. 561). Esta proposição reforça o aspecto monadológico do organismo (Castelo Branco, 2012), como também resgata a perspectiva pragmática da teoria no que

concerne sua proposta de compreender os elementos do indivíduo pela relação do seu campo perceptivo com o meio (Castelo Branco, 2016). Destarte, pensa-se o comportamento de modo intencional e sempre em resposta a algum aspecto da realidade como percebida (Rogers, 1951/1992b).

Com essa proposição, pode-se encarar que a experiência do que pode ser entendido como Procrastinação Acadêmica se manifesta em comportamentos que buscam atender necessidades do indivíduo nos momentos em que precisa responder às tarefas do campo acadêmico. Deve-se levar em consideração, por sua vez, de que modo são percebidas essas tarefas, para que se aproxime da compreensão das intencionalidades desses comportamentos.

Nesta proposição é encerrada a etapa que marca a expressão das noções do organismo e ambiente, apresentando uma plataforma estrutural do olhar rogeriano para essa relação. A partir da oitava proposição, trabalha-se com o surgimento do *self* e sua dinâmica de funcionamento.

Portanto para conceber o nascimento do *self*, a oitava proposição diz: “Uma parte do campo da percepção total torna-se gradualmente diferenciada como *self*” (Rogers, 1951/1992b, p. 565). Desse modo, o entendimento de *self* defendido pelo Rogers parte da ideia de que, em dado momento, no desenvolvimento da criança ela começa a se diferenciar do meio e reconhecer em si elementos identificadores.

A construção do *self*, portanto, passa por elementos de controle, como em um exemplo simples, pela sua mão que usa para acessar objetos quando tem essa necessidade. No entanto, esse mecanismo também implica em perceber que elementos que não são percebidos como vinculados a um controle, podem ser menos percebidos como partes do *self*. Até mesmo partes do corpo, podem virar objetos, alienadas da percepção de si.



Portanto, dentro dessa perspectiva o *self* é um elemento diferente do organismo, pois aqui ele tem um entendimento mais restrito a consciência de ser e agir (Rogers, 1951/1992b).

A partir dessa concepção, é possível pensar em pessoas experienciando uma conduta coerente com o entendimento de Procrastinação Acadêmica e não entrando em contato com ela como conceito, em virtude de não ser reconhecida como um elemento coerente com seu *self*, visto que pode ser mais coerente pensar que está entediada com a tarefa, mudar o foco para atividades que pareçam mais prazerosas, entre outras. Ocasionalmente um conflito entre sua experiência direta com elementos de sua imagem de si, tendo a primazia sentidos que pareçam mais coerente com esta imagem. Essa situação sugerida será mais bem explorada em tópicos posteriores.

Pretende-se tratar as duas próximas proposições juntas, em virtude primeiramente de buscar respeitar a formatação do trajeto que o próprio Rogers (1951/1992b) utiliza em seu texto, como também por finalizarem uma certa ideia de gênese do *self*, desse modo facilitando uma construção introdutória do entendimento deste conceito.

Desse modo as proposições 9 e 10 dizem respectivamente:

Como resultado da interação com o ambiente, e particularmente como resultado da interação avaliatória com os outros, é formada a estrutura do self - um padrão conceitual organizado, fluido e coerente de percepções de características e relações do "eu" ou do "mim", juntamente com valores ligados a esses conceitos; Os valores ligados a experiências e os valores que fazem parte da estrutura do self são, em alguns casos, valores experimentados diretamente pelo organismo e, em outros casos, valores introjetados ou tomados de outras pessoas que, percebidos de forma distorcida, parecem ter sido experimentados diretamente (Rogers, 1951/1992b, p. 566).

Retomando parte do que já foi iniciado na proposição 8, há um fluxo no desenvolvimento da criança, que a partir de sua interação com o ambiente, fomenta uma construção de conceitos sobre si e de si em relação ao ambiente. Portanto, mesmo que ainda em nível não verbal, utiliza-se dos recursos organísmicos para ir experimentando o meio e avaliando suas experiências (Rogers, 1951/1992b).

Paralelo a esse movimento, no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, a criança também se encontra com avaliações dos outros sobre seu *self* nascente, colocando-se diante dela juízos sobre si que passam pelos seus cuidadores, como por outras pessoas. Essas avaliações ocupam seu espaço no campo perceptivo dessa criança, compartilhando este com elementos valorados pela experiência direta (Rogers, 1951/1992b).

Pode-se perceber uma relação semelhante com os estudantes universitários, na medida em que se entende o espaço acadêmico como um produtor de valores e de condições de valia, apresentadas desde o momento de se tornar universitário. Logo, percebidas muitas vezes como próprias do campo perceptivo do próprio estudante.

Nesse momento, Rogers alerta para um fenômeno que exerce centralidade no entendimento da formação do *self* dos indivíduos. Descreve um movimento de distorção das simbolizações de algumas experiências e rejeições de outras pela consciência. Esse processo tem sua formação ligada à necessidade de afeto e amor da criança dos seus cuidadores e das valorações e condicionalidades colocadas pelos cuidadores para expressão desse afeto e amor para a criança (Rogers, 1951/1992b).

Seguindo a mesma lógica, o estudante que vai se formando a partir das condições de valia e valores do campo acadêmico também começa a ansiar pela sua validação para confirmar sua estima diante do meio universitário. Destarte, atividades acadêmicas podem ser percebidas com mecanismos de distorção da experiência. Podendo a escrita de

um trabalho, por exemplo, ter um sentido não simbolizado do quanto será bem-visto por colegas e pelo orientador e/ou professor.

Desse modo, há um embaralhamento das experiências diretas com as experiências valoradas indiretamente, em um movimento que pode ser visto do seguinte modo:

Assim, os valores que a criança liga à experiência dissociam-se de seu próprio funcionamento orgânico, e a experiência é avaliada em termos das atitudes de seus pais, ou de outras pessoas que estejam intimamente associadas a ela. Esses valores passam a ser aceitos como tão "reais" quanto os valores conectados a experiências diretas (Rogers, 1951/1992b, p. 569).

A partir do fenômeno descrito, estabelece-se uma posição incongruente, ou seja, conflito entre os aspectos percebidos em nível consciente com os sentidos em uma instância orgânica. Incongruência pode ser definida de modo sintético como: Um desencontro entre aspectos do *self* e experiência e/ou quando o funcionamento do indivíduo está vinculado a um *self* forjado de experiências que não são suas (Castelo Branco, 2012). Considera-se essa relação como uma espécie de gênese de futuras questões que impactarão a pessoa em seu funcionamento na relação com adaptações necessárias ao meio.

Seguindo-se com a proposição sobre o *self*, pode-se recuperar Rogers (1951/1992b) e definir *self* do seguinte modo:

A estrutura do *self* é uma configuração organizada de percepções do *self* admissíveis à consciência. É composta de elementos como as percepções das próprias características e habilidades; os objetos da percepção e os conceitos do

self em relação aos outros e ao ambiente; as qualidades de valor percebidas como associadas a experiências e objetos; e as metas e ideais percebidos como tendo valor positivo ou negativo. Trata-se, portanto, do quadro organizado - existindo na consciência como figura ou plano de fundo - do self e do self em relacionamento, juntamente com os valores positivos ou negativos associados a essas qualidades e relações, da forma como são percebidas como existindo no passado, presente ou futuro (p. 570).

Portanto com o surgimento do *self*, os elementos que são simbolizados pela consciência, os comportamentos e as emoções, passam agora pela articulação com ele e não mais diretamente com o organismo. Pensando pelo ângulo do fenômeno estudado neste trabalho, a experiência da Procrastinação Acadêmica pode estar no cerne dessa incongruência entre os aspectos organísmicos e das conceituações de si, expressando-se em rejeições e deformações da experiência. Todos esses elementos serão mais bem explorados nas proposições 13, 14 e 16.

Na proposição 11, Rogers apresenta:

À medida que ocorrem na vida do indivíduo, as experiências podem (a) ser simbolizadas, percebidas e organizadas em alguma relação com o self, (b) ser ignoradas porque não há relação percebida com a estrutura do self, ou (c) ter sua simbolização negada ou distorcida porque a experiência é incoerente com a estrutura do self (Rogers, 1951/1992b, p. 572).

Nesta proposição, busca-se organizar os mecanismos de funcionamento das simbolizações da consciência em relação ao *self*. Para iniciar, abordar-se-á os elementos

que são ignorados pela consciência. Este processo consiste em apontar para os elementos que estão em contato com o campo perceptivo, porém como não figuram como uma necessidade, nem impactam positiva ou negativamente na imagem do *self*, orbitam uma zona sem a simbolização. Vale mencionar seu caráter potencial de ser simbolizada, bastando exercer algum papel em uma necessidade, passa-se a ser figura – Elemento que dialoga diretamente com o trabalho na proposição 2 (Rogers, 1951/1992b).

O segundo grupo de experiências a ser trabalhado, passa pelas experiências simbolizadas, aquelas que são aceitas pela consciência. Estas figuram nessa posição por serem condizentes com a imagem do *self* ou por ocuparem uma posição de necessidade dele. Desse modo, interpretações de vivências são feitas a partir da manutenção dos próprios conceitos e a percepção de elementos de um ambiente passam pelas próprias necessidades (Rogers, 1951/1992b).

O terceiro grupo é o das experiências que não atingem à consciência ou são simbolizadas com deturpações. As deturpações das experiências podem ser descritas como rejeições com algum grau de consciência, como por exemplo: Eu percebo que procrastino diante de tarefas acadêmicas, porém faço isso porque trabalho melhor quando tenho prazos curtos. Neste exemplo, há assimilação da experiência do comportamento, entretanto, pode-se assimilar um sentido para o comportamento que seja compatível com uma noção de si mais positiva, enquanto estudante (Rogers, 1951/1992b).

Além desta forma, há um tipo de rejeição mais intensa, na qual o comportamento não ganha nenhuma simbolização por parte da consciência. Essa não simbolização se deve ao risco que a experiência orgânica exerce aos conceitos do *self*, estabelecendo-se uma contradição que é rejeitada. Esta ameaça é percebida em um nível de subcepção, uma discriminação sem representação consciente (Rogers, 1959/1977), fator que ajuda a

entender a ansiedade que permeia muitas situações de desajustamento, estando provavelmente atrelada à ameaça a organização, mesmo que não simbolizada.

Trazendo para o tema do trabalho: pode-se pensar que a pessoa que vivencia experiências de Procrastinação Acadêmica experimenta em algum nível as tarefas acadêmicas como ameaçadoras a sua estrutura de si. De modo que pode ser que expresse a procrastinação como uma queixa direta de postergação e dificuldade com os desafios de execução das tarefas ou mesmo através de queixas paralelas que transitam entre outros elementos, como: desinteresse, problemas da instituição, insatisfação com elementos contextuais e outras temáticas que preservam sua conceituação de si.

A proposição 12 diz: “A maior parte dos modos de comportamento adotados pelo organismo são os que apresentam coerência com o conceito de self“(Rogers, 1951/1992b, p. 576). Com essa, há a exposição de mais uma instância do funcionamento do *self* em sua dinâmica com as expressões dos comportamentos. Esta proposição de modo sintético demonstra como todo comportamento se manifesta em uma forma coerente com o *self*, ou seja, com as visões que os indivíduos têm de si (Rogers, 1951/1992b).

No entanto, também apresenta situações em que o mecanismo da rejeição exerce papel significativo nessa relação. Pois, quando existem necessidades orgânicas que conflitam com as noções de *self* que são concebidas pela pessoa, podem existir comportamentos que atendam essas necessidades e ganhem simbolizações deturpadas em prol de manter a organização (Rogers, 1951/1992b).

Para exemplificar o que foi dito no parágrafo anterior: No ato de procrastinar, pode-se encontrar situações em que exista a ênfase na satisfação através de ocupações sem nenhuma urgência ou com uma urgência menor, em detrimento da simbolização de que o prazer e lazer dessas tarefas cumpre um papel de afastamento da tarefa acadêmica que pode ser percebida como ameaçadora à organização do *self*.

Nesta proposição se encerra os aspectos de gênese e funcionamento do *self*, abrindo-se espaço para que se aborde o modo como se desorganiza o *self* e se abre espaço para pensar mais diretamente elementos de sofrimento.

A proposição 13 diz que: “Em alguns casos, o comportamento pode ser induzido por experiências e necessidades orgânicas que não foram simbolizadas. Tal comportamento pode ser incoerente com a estrutura do *self* mas, em tais casos, o indivíduo não é "dono" do comportamento” (Rogers, 1951/1992b, p. 578).

Essa proposição faz avançar no tema da proposição anterior, explorando as situações em que o comportamento acontece sem a devida simbolização da consciência. Para ajudar a compreender esse fenômeno, Rogers (1951/1992b) retoma a noção de controle como elemento fundante do *self*, portanto, coloca esses comportamentos como não reconhecidos e pertencentes ao indivíduo quando expressos.

Para o presente trabalho, interessa principalmente pensar nas situações em que muitas necessidades orgânicas não são simbolizadas na consciência e que nesse processo que se assemelha a uma barragem estourando, causa um fluxo de comportamentos que se materializam à revelia da organização do *self* (Rogers, 1951/1992b).

Essa noção ajuda a entender a expressão da procrastinação mesmo levando em consideração a urgência e/ou importância das tarefas a serem executadas. Visto que o desafio de lidar com as tarefas carrega elementos que estando em nível de não assimilação pelo *self*, dificultam o contato com a tarefa, percebendo-se em nível subceptivo como uma ameaça a sua própria estrutura. Por exemplo: é possível imaginar uma estudante que a despeito do prazo que se encurta e de sua necessidade de passar por determinado componente para atingir o objetivo de conclusão de sua disciplina, sucumbe ininterruptas vezes a rejeição do contato com essa tarefa e/ou dificuldade de continuidade quando

iniciada. Essa relação se expressa por elementos valorativos que ameacem noções de si como pessoa e como estudante/profissional por sua vez.

Desse modo a 14 apresenta a seguinte proposta: “O desajustamento psicológico existe quando o organismo nega à consciência experiências sensoriais e viscerais significativas que, conseqüentemente, não são simbolizadas e organizadas na gestalt da estrutura do self. Quando essa situação ocorre, há uma tensão psicológica básica ou potencial” (Rogers, 1951/1992b, p. 580).

Nesta proposição é feito o esforço de sintetizar e transmitir alguns aspectos que já foram pontuados em outras proposições. Dessa maneira, é estabelecido o seguinte entendimento:

Se pensarmos na estrutura do self como sendo uma elaboração simbólica de uma parte do universo particular de experiências do organismo, podemos constatar que, quando se nega simbolização a uma parte muito grande desse universo particular, resultam certas tensões básicas. Descobrimos, então, que há uma discrepância muito real entre o organismo que experimenta, tal como ele existe, e o conceito de self que exerce uma influência tão dominadora sobre o comportamento (Rogers, 1951/1992b, p. 580).

Oriundo desse processo, há uma tensão que se sustenta a partir desse conflito entre a busca por satisfazer essas necessidades que não são simbolizadas pela consciência e as restrições do *self*. Portanto, coloca o indivíduo em tensão e ansiedade, principalmente quando ele se dá conta dessa incongruência e se percebe como desorganizado e sem unidade, como alguém que toma decisões e tem necessidades que não reconhece (Rogers, 1951/1992b).



Uma outra expressão possível desse movimento, porém com elementos ainda mais desestruturantes, passa pela possibilidade da pessoa visitar seu campo fenomenal e ter a noção que todas suas decisões eram pautadas em valores e condições dos outros, algo como um *self* vazio – ou repleto de introjetos – que fomenta um existir em angústia e tensão (Rogers, 1951/1992b).

Quando no contato com pessoas procrastinadoras, existe a possibilidade de que se encontre cenários dos dois tipos descritos nessa proposição. Pode-se pensar, portanto, a Procrastinação Acadêmica como uma experiência de incongruência, uma tensão entre aspectos limitantes do *self* com o contato com experiências diretas.

Nesta proposição vale também a exploração do aspecto dos valores, visto que quando tratando de aspectos educacionais, Rogers (1969/1978) se debruçava sobre como a conduta e o formato do ensino, tradicionalmente, carrega uma série de condicionalidades valorativas sobre os estudantes e o modo como devem ser avaliados. Com essa questão colocada, argumenta-se que as cargas condicionais e valorativas do campo acadêmico podem exercer papel significativo no propiciar mais incongruências e sofrimento. Valorações como as do produtivismo, estilo de escrita, noções sobre como ser um bom pesquisador, entre outras, podem funcionar como introjetos e realçar incongruências dos estudantes, contribuindo para a expressão da Procrastinação Acadêmica.

A proposição 16 diz: “Qualquer experiência incoerente com a organização ou estrutura do self pode ser percebida como uma ameaça, e quanto mais numerosas forem essas percepções, mais rigidamente a estrutura do self é organizada para preservar-se” (Rogers, 1951/1992b, p. 585). Esta proposição é escolhida para ser apresentada antes da 15 em virtude de ser compreendida neste trabalho como um fechamento dos mecanismos de desorganização da personalidade. Para tanto, encontra-se nesta um elemento que ajuda

a compreender o comportamento defensivo do *self*. Pretende-se entender como o aspecto da ameaça emerge desse desencontro entre as simbolizações negadas e distorcidas das experiências viscerais e sensoriais (Rogers, 1959/1977; Rogers, 1951/1992b).

Como recursos para compreensão dos aspectos da ameaça e defesa, Rogers esmiuça em oito pontos o processo destes em relação à personalidade:

1. A ameaça ocorre quando as experiências são percebidas, ou antecipadas, como incongruentes com a estrutura do *self*.
2. A ansiedade é a resposta afetiva à ameaça.
3. A defesa é uma consequência do comportamento de resposta à ameaça, cujo objetivo é a permanência da estrutura do *self*.
4. A defesa implica uma rejeição ou distorção da experiência percebida, para reduzir a incongruência entre a experiência e a estrutura do *self*.
5. A consciência da ameaça é reduzida pelo comportamento defensivo, mas não é a própria ameaça.
6. O comportamento defensivo aumenta a susceptibilidade à ameaça, pois percepções repetidas podem ameaçar, negar ou distorcer experiências.
7. A ameaça e a defesa tendem a repetir-se em série; à medida que essa série progride, a atenção desvia-se cada vez mais da ameaça original, mas mais experiências são distorcidas e sensíveis à ameaça.
8. Esta sucessão de atitudes de defesa é limitada pela necessidade de aceitar a realidade (Rogers, 1951/1992b, p. 520).

Nesse processo descrito, há o alerta para o fato de que quanto mais se nega a simbolização ou se percebe o mundo a partir de distorções, maior a chance de que experiências novas já sejam percebidas de modo ameaçador (Rogers, 1959/1977; Rogers, 1951/1992b). Quando se leva em consideração os indivíduos procrastinadores, entende-se que a Procrastinação Acadêmica pode estar mantida em um ciclo de defesa, no qual

um *self* rígido rejeita e deturpa simbolizações sobre as tarefas acadêmicas, colocando o(a) estudante diante de um ciclo de repetições que pode ter impactos sérios no processo formativo e na saúde mental.

As proposições 15, 17, 18 e 19, por serem referentes a reorganização da personalidade, serão agora apresentadas no fechamento do processo de construção teórica. Por estarem atreladas ao processo de reformulação, ganharão também um sentido próximo de estratégias para modalidades de serviços e de noções propostas para o cuidado destinado a pessoas que se queixem de procrastinação acadêmica.

Levando em consideração a proposição 15 da teoria da personalidade e do comportamento, “O ajustamento psicológico existe quando o conceito do *self* é tal que todas as experiências sensoriais e viscerais do organismo são, ou podem ser, simbolicamente assimiladas para formar uma relação coerente com o conceito de *self*” (Rogers, 1951/1992b, p. 582), entende-se que essa é a busca a ser alcançada pelo serviço a ser desenvolvido, aproximando o(a) estudante de um fluxo mais harmônico entre suas experiências orgânicas e a percepção que tem de si. Para tanto, pode-se pensar a utilização de um modelo de aconselhamento psicológico de base rogeriana para seguindo suas orientações sobre a postura do conselheiro (Rogers, 1946/2000) propiciar condições - em uma dinâmica relacional ofertada neste serviço – para cuidar de uma pessoa experienciando desajustamento. Fomentando os movimentos descritos nas condições 17 e 18, relatadas respectivamente:

Sob certas condições, principalmente na ausência completa de qualquer ameaça à estrutura do *self*, experiências incoerentes com essa estrutura podem ser percebidas e examinadas, e a estrutura do *self* pode ser revista para assimilar e incluir tais experiências (Rogers, 1951/1992b, p. 587); Quando o indivíduo

percebe e aceita, num único sistema coerente e integrado, todas as suas experiências sensoriais e viscerais, ele adquire necessariamente uma compreensão e uma aceitação maior dos outros como indivíduos diferenciados (Rogers, 1951/1992b, p. 590).

Esta etapa do processo é alcançada através do embasamento rogeriano das condições para um processo terapêutico, encontrados no texto: *Condições Necessárias e Suficientes para Mudança Terapêutica na Personalidade* (Rogers, 1957/2008) em que as condições podem ser descritas como: Relação (contato), Incongruência do cliente, Congruência do Terapeuta, Consideração Positiva Incondicional, Compreensão Empática e Percepção do Cliente das Atitudes do Terapeuta.

De modo sintético: o contato é entendido como o estabelecimento de um vínculo em que haja um mínimo contato psicológico; a incongruência do cliente é a demonstração de seu desajustamento e tensão, aqui expressa através da procrastinação acadêmica; a congruência é entendida como a capacidade de, ao menos nessa relação, o terapeuta experimentar um bom fluxo entre o que sente, pensa e expressa; a consideração positiva incondicional pode ser entendida como a construção de uma relação em que o terapeuta leva em consideração positivamente qualquer conteúdo expresso pelo cliente, evitando atribuir juízos a suas experiências; a compreensão empática funciona como uma forma de acesso do terapeuta ao mundo do cliente, buscando experienciar este mundo como se fosse seu; ao final, é importante que o cliente perceba as atitudes do terapeuta como uma forma de experimentar a aceitação do profissional e o clima não ameaçador da relação.

Com estas noções, há a intenção de que se alcance uma reformulação dos valores do(a) indivíduo(a) pelas próprias noções orgânicas do(a) mesmo(a), como anuncia a proposição 19:

À medida que percebe e aceita em sua estrutura de *self* uma parcela maior de experiências orgânicas, o indivíduo descobre que está substituindo seu sistema de valores atual - baseado em grande parte em introjeções simbolizadas de forma distorcida - por um processo contínuo de apreciação organísmica (Rogers, 1951/1992b, p. 593).

No alcance deste estágio, pode-se imaginar o(a) estudante encarando as questões acadêmicas com um menor fator ameaçador, em virtude de seu ganho em fluidez entre o *self* e os elementos experienciados. Portanto, neste momento a pessoa que antes estava presa em ciclos de deturpação dos dados experimentados, agora percebe a si (seu organismo) como uma fonte potente de construção de novos entendimentos sobre os desafios impostos pelo meio, inclusive o das tarefas acadêmicas. Valorando sua experiência pelas sensações percebidas e construindo um repertório de ações condizente com suas sensações.

Neste capítulo, em conclusão, encontrou-se noções elementares da dinâmica entre organismo e ambiente, pelas (Rogers, 1951/1992b): proposições sobre a gênese (1 a 10) e dinâmica do *self* (11 e 12); noções basilares da desorganização da personalidade (13, 14 e 16); pela dinâmica da reorganização da personalidade (15, 17, 18 e 19). Paralelo a esses elementos, buscou-se pincelar exemplos que apresentassem uma interação dessas noções sobre personalidade e comportamento com o tema da Procrastinação Acadêmica, demonstrando uma possibilidade de leitura e entendimento deste fenômeno.

#### **4 Metodologia**

A partir da proposta do trabalho, organizou-se metodologicamente o processo em uma linha qualitativa. A pesquisa qualitativa pode ser compreendida como um conjunto de estratégias que favorecem o acesso a elementos que constituem a subjetividade dos sujeitos investigados. Deste modo, parte-se a uma busca por aspectos constitutivos da realidade do sujeito investigado, considerando as apreensões do sujeito pesquisador (Andrade & Holanda, 2010).

Dentre os recursos possíveis, foi escolhido o método fenomenológico empírico (MFE) tendo como justificativa: por apresentar a possibilidade de acessar como dado qualquer fenômeno que possa ser representado a partir da vivência de um sujeito (Castelo Branco, 2014); pelo interesse de Rogers pela fenomenologia e pelos métodos qualitativos como caminhos de contribuição e crescimento para a psicologia e sua forma de construir conhecimento (Castelo Branco, 2022); por se tratar de uma tendência para organizar estudos compreensivos sobre fenômenos relacionados a saúde mental para serem implicados à Psicologia (Maeder, Holanda, & Costa, 2019). Portanto, para que se alcançasse a dimensão experiencial, significativa, descritiva e compreensiva do fenômeno em tela, o método fenomenológico empírico de Amedeo Giorgi (1997/2008) foi empregado como estratégia de pesquisa.

#### **4.1 Critérios de Inclusão dos Participantes**

Os participantes para o estudo foram escolhidos por critérios de conveniência (Marotti, et al., 2008), fez-se uma busca ativa através de divulgação da proposta em redes sociais. A busca contou com uma descrição da pesquisa e do entendimento da procrastinação adotado e conseguiu o contato com 5 pessoas, porém, estabelecendo-se

contato com 4 participantes, em virtude de um dos casos ter faltado ao encontro e não responder aos contatos do pesquisador.

Os critérios de inclusão utilizados foram: pessoas que estavam cursando graduação ou pós-graduação de uma universidade/faculdade situada na cidade de Vitória da Conquista - Bahia, seja ela pública ou privada; que as pessoas expressassem a queixa de procrastinação acadêmica.

O contato foi feito pelas vias mais confortáveis possíveis, em sua maioria redes sociais pessoais do psicólogo. Após sinalização de interesse do público, os pesquisadores entraram em contato através do telefone e/ou e-mail. A partir de contato inicial, confirmou-se o interesse da pessoa visando construção de vínculo de pesquisa e se marcou um encontro.

Como forma de caracterização destes 4 sujeitos entrevistados, pode-se apresentar dados simples que favoreçam sua apresentação: S1 é do gênero feminino, tem 21 anos e é estudante da UniFTC – Vitória da Conquista; S2 é do gênero masculino, tem 22 anos e é estudante da UniFTC – Vitória da Conquista; S3 é do gênero masculino, tem 32 anos e é estudante da Universidade Federal da Bahia (UFBA); S4 é do gênero feminino, tem 20 anos e é estudante da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Todos estão em graduações e são residentes da cidade de Vitória da Conquista.

## **4.2 Procedimentos de Coleta e Análise das Informações**

O método fenomenológico empírico

(...) considera qualquer fenômeno como algo passível e ser investigado, desde que tornado presente na vivência do sujeito de pesquisa e comunicado ao pesquisador.

Essa vivência sustenta e expressa indícios de realidade sobre um determinado mundo social, possível de ser compartilhado e compreendido (Castelo Branco, 2014, p. 194).

Nesse ímpeto, passou-se pelas 5 etapas do processo analítico como organizadas por Giorgi (1997/2008), descritas a seguir.

1) A suspensão fenomenológica (*Epoché*) das experiências pessoais e teóricas do pesquisador foi o primeiro passo no processo para este momento, as pressuposições e fundamentações da pesquisa foram suspensas visando garantir a manifestação de forma mais próxima da sua expressão direta do outro.

2) Coleta de dados descritivos através de entrevista semiestruturada. Coletando os relatos dos participantes através de perguntas que favoreçam o acesso a experiência dos sujeitos com relação e vivência da procrastinação acadêmica. Norteado pela noção de que a pessoa que vivenciou tem o melhor entendimento do fenômeno a ser estudado.

O recurso da entrevista, de um modo geral, propicia a descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas em determinados meios culturais (Manzini, 2004). Para conceituar esse recurso, pode-se entender a entrevista semiestruturada como: utilização de questões que permitam ao entrevistado verbalizar seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. Sua busca parte por questionamentos mais profundos e subjetivos. Exige um roteiro com tópicos a serem abordados, porém sua formulação é flexível e fica por conta do discurso da dinâmica do encontro entre entrevistado e entrevistador (Rosa & Arnoldi, 2006).

Em Manzini (2004), encontram-se formas de falar sobre a entrevista semiestruturada, que passam pela construção de um roteiro que permita espaço para o surgimento de novas questões durante a entrevista. Como também que destacam a base



teórica e hipóteses que sustentam as escolhas dos questionamentos presentes em um roteiro semiestruturado.

Com a perspectiva teórica da fenomenologia, o objetivo da entrevista semiestruturada está em direcionar a consciência do entrevistado para elementos de sua experiência concernente a procrastinação acadêmica, de modo a provocar contatos, elaborações significativas e expressões verbais disso para atingir o máximo de entendimento sobre os aspectos idiossincráticos e sociais do fenômeno em tela. Com esse intuito, foi elaborado o roteiro semiestruturado de entrevista, disponível no Apêndice 1.

As entrevistas foram feitas em espaço físico e na modalidade *online*: O espaço físico utilizado foi o da instituição de ensino que um dos pesquisadores trabalha, Centro Universitário UniFTC – Vitória da Conquista; já as entrevistas online foram feitas pela plataforma Google Meet. Em ambas as situações foram utilizados recursos para gravação do áudio da entrevista. Nos dois casos o contato iniciou com uma breve reafirmação do intuito da pesquisa e leitura conjunta do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), apresentado no Apêndice 2. Em ambos os casos se gerou a possibilidade de cópias para sujeito e para o pesquisador.

3) O material relatado foi gravado e transcrito para leitura por via de uma nova suspensão fenomenológica, para compreendê-lo como se fosse o primeiro acesso com a temática. Para isso, foi utilizado um gravador de voz via smartphone, nos casos presenciais físicos e recursos de gravação de áudio de chamadas de vídeo, nas entrevistas online. Tais materiais foram armazenados em local seguro para que outras pessoas não tenham acesso. Ao final da leitura, foi feita uma síntese específica para cada entrevista do que foi percebido por parte do pesquisador; após isso foi realizada uma síntese geral.

4) Retornou-se ao material transcrito para análise e evidenciação de suas unidades de significação (US's) que podem ser entendidas como a percepção dos participantes

sobre a procrastinação acadêmica. Examinou-se as unidades da técnica de variação livre e imaginária, que consistiu em buscar padrões de semelhança nos significados apreendidos em todas as entrevistas para compor eixos de significados que aludem ao fenômeno.

5) Com os eixos compostos, retomou-se o que havia sido suspenso fenomenologicamente, desenvolvendo discussões relacionadas ao tema abordado. Assim, retornou-se as fundamentações teóricas advindas da Psicologia Humanista Centrada na Pessoa e baseadas nos estudos realizados sobre a procrastinação acadêmica.

### **4.3 Procedimentos Éticos**

A pesquisa obedeceu aos parâmetros e itens que regem o Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta pesquisa em seres humanos especialmente consoante as Normas e Resoluções CNS/466. Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CAAE 60246822.7.0000.5556), disponível no Anexo 1.

## **5 Resultados da coleta de dados empíricos**

Para execução desta primeira etapa, cumpriu-se 3 processos: primeiramente, após a transcrição e leitura geral de cada entrevista, construiu-se uma breve descrição do que o pesquisador, captou/ apreendeu do fenômeno experienciado pelos sujeitos pesquisados; identifica-se cada sujeito pesquisado pela letra S (de Sujeito) e um número (1,2,3 e 4); a síntese deve ser um texto curto, breve e que não deve ser fundamento teoricamente. Basicamente, esta pretende responder a seguinte pergunta: “Agora, como o fenômeno da procrastinação acadêmica, vivenciado por este sujeito pesquisado, aparece para mim?”.

Em seguida, apresentam-se as sequencias das sínteses específicas, obtidas por esse exercício.

**Quadro 1.** Síntese específica ao S1.

<b>Síntese específica da experiência de S N° 1, segundo o que foi captado pelo(a) pesquisador(a)</b>
A procrastinação acadêmica vivenciada pelo sujeito N°1 aparece como um peso que impede a possibilidade de uma fluidez no estudar. A sensação é de que o sujeito enxerga uma grande importância para as tarefas acadêmicas, porém nestas existe algo que impede sua execução. Muitas vezes seu sentido é atrelado à punição e através desta há algum movimento que consegue superar o “impedimento” na direção do materializar do comportamento. Há a sensação de culpa e tristeza quando as tarefas não são feitas e já existem impactos diretos em sua vida, tendo o campo acadêmico, realmente, uma condição significativamente mais presente no procrastinar.

**Quadro 2.** Síntese específica ao S2.

<b>Síntese específica da experiência de S N°2, segundo o que foi captado pelo(a) pesquisador(a)</b>
A procrastinação acadêmica vivenciada pelo sujeito N°2 aparece como um adiamento e/ou impedimento da execução das tarefas mais importantes a serem executadas. Sua experiência é apresentada como algo constitutivo dele que passa por mais instâncias, mas que no campo educacional tem maior ênfase. O sujeito apresenta culpa e preocupação com as consequências desse adiamento em sua vida acadêmica, apesar de entender que não afetou até hoje em desempenho como notas. No entanto, percebe às vezes que passou de modo rápido e sem profundidade por formações e vivências. Atrela esse fenômeno à importância dada as obrigações, afirmando que quanto mais importância dá, mais tem dificuldade em executar no prazo. Percebe-se também bastante vinculado às redes sociais, atrelando esse comportamento a uma maior intensidade de procrastinação.

**Quadro 3.** Síntese específica ao S3.

<b>Síntese específica da experiência de S N°3, segundo o que foi captado pelo(a) pesquisador(a)</b>
A procrastinação acadêmica vivenciada pelo Sujeito N°3 aparece como um empecilho, algo que o acompanha no campo acadêmico principalmente, mas não só e que o impede de executar tarefas importantes para ele. No seu jeito de descrever, sinaliza-se um vínculo com ansiedade na hora de cumprir as tarefas e muitas vezes o direcionamento para o abandono da tarefa. Parece ser uma experiência de planejamentos sem execuções que ganha um componente social importante, visto que pode ter modificações a

dependem de circunstâncias contextuais e do modo como as relações são percebidas pelo sujeito.

**Quadro 4.** Síntese específica ao S4.

**Síntese específica da experiência de S N°4, segundo o que foi captado pelo(a) pesquisador(a)**

A procrastinação acadêmica vivenciada pelo Sujeito N°4 aparece como algo que impede de executar suas tarefas mais importantes. Essa dificuldade coloca para o sujeito uma sensação de inutilidade e cobrança. Suas percepções dão um sentido de desamparo em relação a questão da procrastinação e sinalizam o medo dos impactos dessa questão em sua vida acadêmica e profissional, por sua vez.

Após a construção de sínteses individuais, visou-se construir uma síntese geral das experiências relatadas, esta busca responder a seguinte questão: “Agora, como o fenômeno da procrastinação acadêmica aparece para mim?”. Na sequência, foi construído um texto que visa apreender uma noção geral do fenômeno tomando como referência o que foi captado/apreendido da experiência de cada sujeito entrevistado. Expõe-se isso no Quadro 5, a seguir:

**Quadro 5.** Síntese geral do fenômeno.

**Síntese geral do fenômeno, conforme descrito pelo(a) pesquisador(a)**

A procrastinação aparece para mim como um fenômeno relacionado a uma sensação de impedimento no momento da execução de tarefas percebidas como importantes pelos sujeitos. Esse impedimento, vale destacar, aparece no momento da execução tendo muitas vezes as etapas das sensações e planejamentos mais organizados. A procrastinação muitas vezes é percebida como algo que constitui a pessoa, sendo vivenciada em mais de um aspecto de sua vida. Entretanto, é destacado que no campo educacional e em atribuições acadêmicas há algo de significativo que se destaca em relação as outras instâncias. Este fenômeno é atrelado pelos sujeitos a sensações de inutilidade, tristeza, decepção, culpa e até mesmo a crises de ansiedade, principalmente nos pós efeitos do procrastinar, porém quando se vive os comportamentos que podem ser compreendidos como procrastinadores, há em geral uma ausência de sensação que se destaque. Vale mencionar que este fenômeno é apontado pelos sujeitos como tendo também um caráter contextual e que a depender de como a situação é percebida pelos sujeitos pode ganhar mais ou menos intensidade.

Sucedendo a síntese geral, partiu-se para uma divisão do texto em direção à construção das Unidades de Significação (US's). Nesta etapa, retornou-se para a leitura da entrevista transcrita com o intuito de mapeamento das US's presentes no texto. Essa construção se dá na separação dos trechos das entrevistas e devido mapeamento do sentido atribuído a cada trecho, algo como trecho/significado.

Para tanto, o procedimento consistiu em copiar trechos da transcrição na tabela em uma organização sequencial baseada na intencionalidade ali encontrada. Dessa forma, sempre estabelecendo uma sequência: trecho, número para organizar a sequência e significado dado à intencionalidade. Na sequência, quando se percebe a mudança de intencionalidade, busca-se uma nova linha na tabela, um novo número e a respectiva nova intencionalidade descrita. Tal exercício foi realizado com as falas transcritas dos quatro sujeitos compreendidos.

Como última parte do estabelecimento dos produtos para construção dos dados a serem discutidos, utilizou-se dessas categorias US's apreendidas para que se favorecesse aproximação entre os significados das US's de cada sujeito. A união de unidades de sentido permite ao pesquisador desenhar eixos temáticos. Este processo pode ser compreendido de um modo melhor com a Tabela 1 – Organização dos resultados obtidos em Eixos Temáticos (Categorias).

**Tabela 1. Organização dos resultados obtidos em Eixos Temáticos (Categorias).**

<b>Eixo Temático</b>	<b>S:US's</b>	<b>Exemplo de trecho (em itálico, e com o S:US indicado como uma citação)</b>
A Procrastinação no Ambiente Educacional	S1:US1, S1:US8, S1:US9, S1:US13, S1:US2, S1:US3, S2:US1, S2:US2, S2:US3, S2:US10, S3:US1,	<i>Eu acho que eu sempre procrastinei. Eu acho que desde criança eu sempre procrastinei; eu nunca gostei de ir para escola, então eu comecei a procrastinar mesmo quando eu comecei a ter obrigação na escola. Então desde o que? Desde os treze anos de idade que ali é quando é que você realmente começa na escola mesmo, estudar... Aí eu já procrastinava, desde nova (S1:U2)</i>

	S3:US2, S3:US3, S4:US1, S4:US3, S4:US4, S4:US12, S4:US13, S4:US14.	
Manifestações de Angústia e Ansiedade na Procrastinação	S1:US5, S1:US7, S1:US16, S2:US6, S2:US7, S2:US4, S2:US5, S2:US8, S2:US12, S3:US4, S3:US7, S4:US2 S4:US7, S4:US8.	<i>Sentir... é mais questão de ansiedade mesmo. É, tem vezes que realmente, é... eu costumo ter crise de ansiedade violenta como foi essa última. É... mas normalmente eu não, não sinto tanta coisa. Essa foi mais específica porque é tipo assim, era um grupo, um projeto de pesquisa que eu quis participar e tal, mas em relação a por exemplo, a uma atividade de uma matéria, não sinto, entendeu? Eu geralmente vou enrolando, vou enrolando, aí eu vi que não vai dar tempo, eu aceito, vai ser zero, pronto. Não tem problema nenhum (S3:US4).</i>
Dificuldades e Estratégias para Lidar com A Procrastinação	S1:US10, S1:US12, S1:US14, S1:US15, S1:US17, S2:US11, S2:US14, S3:US9, S4:US15, S4:US16, S4:US17, S4:US18, S4:US19.	<i>Não. Assim, eu moro com o meu irmão. Então se tem alguma coisa muito importante, eu aciono ele. Eu falo: “(eliminação de conteúdo confidencial), eu tenho que ir no banco tal dia. Tem como você ficar frisando isso diariamente para mim? Fazendo isso como uma obrigação?” Mesmo que eu, que não atinja ele, sei lá... Porque na minha cabeça isso se torna meio que uma punição. Não sei se faz sentindo isso, mas aí o meu irmão me cobrando, eu fico: “Ai, eu estou chateando meu irmão, porque eu não estou fazendo isso”. Aí então eu vou lá e faço. Aí eu peço para alguma colega minha, ou alguma amiga minha para ficar com esse tipo de assistência. “Por favor, me lembre de entregar isso. Por favor, me cobra isso” (S4:U18).</i>
Elementos Contextuais que Influenciam a Procrastinação	S1:US6, S2:US13, S2:US15, S3:US5, S3:US10, S4:US5, S4:US20.	<i>Eu acho que um, tem um elemento social muito forte que para mim na, em relação a procrastinação acadêmica que bate, que é... sei lá... várias estruturas de micropoder de professor, por exemplo... É que é uma coisa assim que eu não tenho paciência para lidar. Que as vezes, tipo... é... deixa eu dar um exemplo mais concreto aqui... é... em como por exemplo... Tem casos de professor, que... é, fica sei lá... Ou abusando, ou relevando achando que o tempo dele é mais importante do que o de aluno, porque, tipo assim, ele tem mais coisa para fazer, por exemplo, entendeu? Tem algumas questões sociais da academia, em como a academia vê o... os seus estudantes, que eu fico ainda mais, é, decepcionado. Que volta naquela</i>

		<i>questão que tipo como relevam profissionalmente essas questões ou não, entendeu? (S3:U10)</i>
--	--	--

Destarte, visitando a experiência dos sujeitos entrevistados, pôde-se encontrar quatro categorias analíticas que sintetizam os elementos centrais da experiência investigada. Portanto, definiu-se as seguintes categorias: 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.

Com estas categorias apresentadas, entende-se que as falas dos sujeitos apresentaram a oportunidade de compreender a procrastinação na vida dos sujeitos. Na segunda categoria, encontra-se uma espécie de retrato da subjetividade dos sujeitos em relação a suas sensações, percepções e expressões da procrastinação nos sujeitos. A terceira categoria proposta organiza algumas estratégias propostas como formas de enfrentamento aos momentos em que se percebe a procrastinação, como também às dificuldades encontradas neste enfrentamento. Por fim, na quarta categoria foi percebida a necessidade de diálogo com elementos ambientais e históricos que dialogam com as manifestações da procrastinação na vida dos sujeitos.

Após os resultados demonstrados, parte-se para uma discussão sobre os significados visitados no encontro com os sujeitos.

## **6 Discussão**

### **6.1 A Procrastinação no ambiente educacional**

Percebeu-se que a origem da procrastinação está atribuída ao passado formativo dos sujeitos, 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 que o sofrimento da procrastinação tem elementos que são compostos por experiências passadas que se atualizam no presente e expressam mal ajustamentos que se perpetuam em uma percepção rígida sobre si e sobre o ambiente (Rogers, 1951/1992).

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.

Pode-se destacar na obra rogeriana uma certa preocupação com os elementos condicionais na própria gênese do processo de formação do *self* em resposta a imposição e introjeção de condições para autorrealizações na vida (Rogers, 1951/1992). Isso comparece nos espaços formativos e 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 a ação acadêmica e que gera uma tensão, que pode ser expressa como culpa, medo ou fuga. Os participantes reforçam que a procrastinação não implica, na maioria das vezes, 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.

## **6.2 Manifestações de angústia e ansiedade na procrastinação**

A ansiedade pode ser compreendida por um ângulo rogeriano, como uma forma de expressão de sofrimento diferente da angústia. A angústia é experimentada de modo difuso, enquanto na ansiedade há uma noção de qual objeto provoca certas reações que são entendidas como ansiosas. Ambas são tensões que remetem a reações a algo vivido como ameaçador a estrutura da personalidade (Rogers, 1959/1977).

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 um estado de angústia, em função de ela sinalizar o risco a imagens de si e identificações que podem jamais acontecer em caso de falha (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 a procrastinação, percebeu-se uma instância significativa mais vinculada às sensações envolvidas no ato de procrastinar e nas percepções e impressões disso. 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 e elaboração sobre a desistência e uma incompreensão sobre isso.

Essa sensação de vazio, em uma perspectiva rogeriana, sinaliza a sua reação à ameaça em termos de ansiedade, intercepção 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 e o processo grupal e os 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 diante deste sujeito em relação à tarefa, que ele experimenta deformação e/ou intercepção da experiência, alienando elementos que poderiam ser simbolizados (significados) pela sua consciência. Entretanto, a falta do sentir e os comportamentos de adiamento (não fazer) 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), em uma linha humanista-fenomenológica, a ansiedade como uma instância presente existencialmente na vida dos sujeitos, logo seria constitutiva da dinâmica do ser em relação com o outrem, com o tempo

e com o mundo. Os sujeitos demonstram a procrastinação como algo relacionado: ao tempo-vivido, des-substancializando o passado, embotando o presente e se paralisando ante o futuro; ao espaço-vivido, tomando 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 expressas em termos de ansiedade e angústia.

Esta dinâmica permite acessar então questões como a ansiedade relacionada à procrastinação, em uma visada contextual ao mundo acadêmico e dinâmica ao modo de encarar os desafios impostos por ele. 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.

### **6.3 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 manifestações da procrastinação na vida dos sujeitos, compreende-se algumas estratégias de enfrentamento que implicam modos de reorganização do *self*. Trata-se das formas como os sujeitos entrevistados lidam com a procrastinação em termos de dificuldades e potencialidades, e nos esforços pessoais para encarar 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 realmente teria que fazer (S1: US7).*

Pode-se com a experiência do sujeito apresentada 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). Isso a compreender a substituição do comportamento de execução da tarefa entendida como importante, por outra atividade vivida como mais urgente e que evita a principal tarefa. 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 a 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 volta 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. Desse modo, o comportamento de faxinar em substituição ao comportamento de estudar, aumenta a chance de manter comportamentos de defesa que dão continuidade à percepção de a tarefa acadêmica é uma ameaça. Decorre um processo que dificulta uma aproximação à futuras tarefas acadêmicas e incorre dificuldades em cumpri-las.

Para que se compreenda ainda melhor os elementos a serem alcançados em uma estratégia, pode-se utilizar do conceito de ameaça apresentado por Rogers (1959/1977): “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 da autoimagem de si. 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 (Roger, 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 seu trabalho. O seguinte trecho chama a atenção para um ponto significativo em relação a 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 que pode ser momentâneo e situacional ou pode ser mais longo, a partir de uma aliança de ajuda no enfrentamento da procrastinação.

Desse modo, estratégias que estejam atreladas a esse heterossuporte, ou suporte ambiental, em um pensamento humanista-gestáltico, funcionam de modo a romper uma autossuficiência que pode ser sintomática e gerar sofrimento (Augustin & Bandeira, 2020). Na procrastinação, essa suposta autossuficiência remete a 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 são, ou podem ser simbolicamente assimiladas, favorecendo um autoconceito congruente. Diante de um estado de ausência ou redução de ameaça à essa estrutura do *self*, favorece-se a simbolização e 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 trata 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).

#### **6.4 Elementos contextuais que influenciam a procrastinação**

Neste último tópico, identificou-se uma leitura situacional da procrastinação por algumas condições contextuais que comparecem no ambiente acadêmico. Para exemplificar um elemento contextual, no modo como ele se configura no ambiente acadêmico, 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 jeito de pensar que desconsideram 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 geradores de procrastinação.

Além disso, em um olhar humanista-fenomenológico, 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 (Yang, Asbury, & Griffiths, 2019). Todos esses fatores, podem ser relacionados à procrastinação acadêmica.

## **7 Considerações finais**

O trabalho construído teve como proposta analisar a procrastinação acadêmica em uma perspectiva Humanista Centrada na Pessoa. Desta forma, para acessar esse objetivo, foram construídos dois movimentos no processo de pesquisa: um que consistiu em organizar uma leitura rogeriana sobre o fenômeno da procrastinação acadêmica; e outro de estabelecer uma compreensão fenomenológica empírica da procrastinação acadêmica.

O processo desenvolveu uma nova leitura do fenômeno, visto que não se encontravam trabalhos e/ou pesquisas humanistas e/ou fenomenológicas sobre procrastinação acadêmica. Enfatizou-se, pois, o caráter do fenômeno entre elementos de aprendizagem, costumeiramente mais visitados, como de suas relações com a saúde mental.

Esta dupla leitura pôde ser acessada na relação com o universo do campo Humanista Centrado na Pessoa: por encontrar na leitura rogeriana da personalidade uma base, ou ponto de partida, para compreender o comportamento procrastinador como uma estratégia de defesa à ameaça e uma faceta da desorganização do *self*. No entanto, além das contribuições clínicas, a base teórica rogeriana, também, permite pensar questões do campo do ensino que podem sinalizar colaborações na compreensão da procrastinação acadêmica. Através de discussões como as de condicionalidade e incondicionalidade, relacionadas à presença da procrastinação no espaço acadêmico, com um enrijecimento

de formatos de ensino pautados em hierarquia e condições de valor (produtivismo). Estes fatores podem se transformar em introjeções e alimentar idealizações e condicionamentos que afastam o sujeito de si e de suas motivações no espaço acadêmico.

Com o acréscimo da compreensão fenomenológica empírica da procrastinação acadêmica, foi possível perceber através das categorias encontradas algumas instâncias que acompanham essa experiência. Pelos relatos, foi possível perceber que a procrastinação acadêmica costuma vir acompanhada de uma história em que ela já havia sido vivenciada, muitas vezes sendo percebida pela primeira vez no contato do sujeito com o ambiente escolar e seus respectivos desafios. Sendo percebida, geralmente, em atividades de avaliação.

As manifestações da procrastinação são diferenciadas da preguiça, por consistir em ser percebida como uma experiência quase de bloqueio em relação à tarefa que se pretende ser executada, quase como se algo impedisse que o comportamento fosse executado, mesmo quando planejado e organizado. Em sua forma de aparecimento, percebeu-se que a manifestação da procrastinação caminha para a ansiedade e situa os sujeitos em um encontro de dois tempos: o passado e o futuro.

Ocorre, também, uma manifestação de comportamentos que apresentam formas de enfrentamento que formam uma imagem de si (*self*) e que diante dos desafios presentes sinalizam um risco a essas ideias de si e uma ameaça aos horizontes de sentido, nas possibilidades de realização e concretização dessas ideias. A procrastinação estabelece, ainda, um caráter de conservação e proteção do *self* perante as exigências do meio que se mostram ameaçadoras a própria identidade.

Sobre as dificuldades e as formas de enfrentamento que foram encontradas, percebeu-se como movimento mais habitual o que funciona como uma espécie de fuga da tarefa urgente, evitando-se o contato com tal tarefa pela sua percepção ameaçadora ao

*self*. Algo como trocar o estudo por uma faxina, ou a execução de uma escrita por mais algumas horas no celular.

Dentre os achados empíricos, vale destacar um certo sentido de autossuficiência para os comportamentos habitualmente usados, o que deu ênfase para um outro caminho de estratégias. Percebeu-se a possibilidade de se pensar a construção de autonomia em sinalizações heterossuportivas, sinalizando-se caminhos que utilizassem do Outro como um facilitador de processos de enfrentamento.

Encontrou-se, também, as implicações de elementos contextuais como forma de cenário em que se evoca e/ou propicia um agir procrastinador. Destaca-se elementos do espaço acadêmico como impulsionadores de noções hierárquicas e produtivistas que colocam o acadêmico em contato com um espaço que não demonstra se importar com um sentido pessoal para os afazeres acadêmicos. Impondo-se como um conjunto de regras e formas que deve ser cumprido, mesmo que em afastamento aos sentidos próprios dos sujeitos envolvidos.

O desempenho máximo e a produtividade excessiva comparecem como marcas de nosso contexto histórico-social, que se impõe como valores maiores que estabelecem condições para uma suposta autorrealização acadêmica. Este fator nos ajuda a compreender com as tarefas acadêmicas sejam ameaçadoras ou fontes de sofrimento.

Outro fator contextual que ganhou ênfase esteve no uso das redes sociais e do celular. Elemento que foi sinalizado como um intensificador da procrastinação e uma das atividades favoritas para que se evite o contato com as tarefas a serem feitas. Um comportamento que pode acontecer com meu próprio notebook que uso para trabalhar ou com o celular que coloco em cima do livro e me permite passar horas longe das “exigências da realidade”.

Apesar da produtiva leitura teórica que o material rogeriano promoveu e das significações encontradas nos sujeitos entrevistado, existem limites no trabalho. Aponta-se: a falta de maiores diálogos com outros textos de orientação humanista e fenomenológica para pensar a procrastinação; a necessidade de aplicação dos elementos teóricos e apreendidos, em algum dispositivo de saúde ou educacional. Ajuíza-se que esta pesquisa pode favorecer futuras intervenções em espaços universitários.

Em termos de aprendizado obtido pela incursão no trabalho dissertativo, como uma forma de lançamento sobre esse limite e expectativa interventiva, concluo indicando a influência disso em meu atual trabalho como professor e supervisor de estágio no curso de psicologia da UniFTC – Vitória da Conquista. Contexto em que comecei a desenvolver com estagiários/as um serviço de aconselhamento psicológico com foco no tratamento da Procrastinação Acadêmica a partir de um referencial rogeriano. Este processo sinaliza possibilidades para a construção de intervenções clínicas, como para a operacionalização de serviços que possam ser implementados em outras universidades e/ou em outras instituições.

## **8 Produto final: implantação de um serviço de Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa**

### **8.1 Apresentação**

O Aconselhamento Psicológico teve em sua origem o objetivo de promover ajuda a jovens em processo de escolha da carreira. Seu foco era o de conhecer as principais inclinações desses jovens para ser encaminhados a ocupações vistas como adequadas a seus perfis. Sua base era a teoria de traço e fator, modelo baseado em princípios



psicométricos e positivistas. Priorizava a adaptação e o ajustamento dos indivíduos ao mundo do trabalho, afastando-se do campo da psicoterapia (Scorsolini-Comin, 2014; Schmidt, 2009).

No decorrer do tempo, a modalidade do Aconselhamento Psicológico foi ampliada, caminhando em direção a uma proposta que não mais funcionava somente com aplicações de testes e fornecimentos de informações técnicas, numa atuação vista como diretiva. Ela passa a representar um serviço no qual se busca alívio para tensões, esclarecimentos para dúvidas e acompanhamentos terapêuticos em face de problemáticas enfrentadas em diversos domínios da vida (Scorsolini-Comin, 2014).

Essa ampliação passa diretamente pelo trabalho de Carl Rogers que, após a década de 1940, através de suas contribuições no campo do aconselhamento gerou maior aproximação com a área da psicologia clínica e da psicoterapia (Scorsolini-Comin, 2014; Scorsolini-Comin, 2015; Schmidt, 2009). Importante frisar que essa perspectiva de aconselhamento foi a que chegou no Brasil e pautou as primeiras experiências com o Aconselhamento Psicológico (Schmidt, 2009).

O Aconselhamento Psicológico apresentado por Rogers, iniciou-se em trabalhos desenvolvidos com veteranos, em universidades norte-americanas e em centros de atendimento psicopedagógicos destinado a estudantes. Modalidade marcada por um atravessamento entre o campo clínico e o do ensino (Schmidt, 2009). Visava inicialmente lidar com problemas de desajustamento, entretanto seu serviço no decorrer do tempo mudou para uma psicoterapia com objetivo de reorganização da personalidade e comportamento (Scorsolini-Comin, 2014; Castelo Branco, 2019).

Para Rogers (1946/2000) o aconselhamento deveria ser encarado como uma forma de ajudar o indivíduo a se ajudar. Descrevendo a função do(a) conselheiro(a) do seguinte modo:

A função do conselheiro é tornar possível ao cliente adquirir a libertação emocional em relação aos seus problemas e, como consequência, pensar mais claramente sobre si próprio e sobre a situação. É função do conselheiro propiciar um ambiente no qual o cliente, apesar de explorar a sua situação, venha a ver-se a si próprio e às suas reações com maior clareza e a aceitar as suas atitudes de forma mais completa. Com base neste insight, será capaz de ir ao encontro dos seus problemas de vida de um modo mais adequado, mais independente e mais responsável do que antes. Experimenta crescimento psicológico e descobre, por si mesmo, o caminho de ajustamento às realidades e às exigências da vida (Rogers, 1946/2000, p. 11).

Para tanto, entende que o profissional deve ter uma boa compreensão das pessoas que atenderá, sugerindo noções que nortearão esse entendimento. As noções passam pelo entendimento de que todo comportamento é motivado e que nem toda motivação é consciente; para atender nossas necessidades buscamos ajustamentos que podem ser satisfatórios ou não, caminhando para um desajustamento; por fim, nutrindo a ideia de que o cliente caminha para a sua maturidade (Rogers, 1946/2000).

Dessa forma, o aconselhamento é trabalhado em um desenho que permita ao cliente ter consciência de muitas de suas motivações e as aceite como suas, conduzindo o indivíduo para uma escolha de objetivos e dos caminhos para sua satisfação, tendo, por fim, alcançado escolhas responsáveis e seleções de objetivos satisfatórios, o cliente experienciará um crescimento psicológico em direção à maturidade (Rogers, 1946/2000).

Destarte, o primeiro passo nesse processo foi o de buscar por trabalhos que tivessem a proposição de utilizar de um repertório humanista centrado na pessoa para operacionalizar serviços de cuidado ao público experimentando a Procrastinação

Acadêmica. Para tal tarefa, buscou-se no SciELO como também no PePSIC, utilizando-se dos mesmos unitermos em ambos.

Portanto, baseando-se em descritores presentes nos bancos dos indexadores, foram usados os seguintes termos de modo cruzado: Psicologia Humanista e Procrastinação Acadêmica; Abordagem Centrada na Pessoa e Procrastinação Acadêmica; Aconselhamento Psicológico e Procrastinação Acadêmica; Psicologia Humanista e Procrastinação; Abordagem Centrada na Pessoa e Procrastinação; Aconselhamento Psicológico e Procrastinação. A partir dessa procura não foram encontrados trabalhos que tivessem utilizado desse recurso interventivo e teórico.

Apesar de não obter êxito nessa busca, existe um universo estabelecido de pesquisas, em âmbito nacional e internacional, que sustentam investigações a respeito do campo do aconselhamento psicológico. No entanto, há também um apontamento sobre a escassez de investigações empíricas e interventivas, a saber:

As pesquisas empíricas envolvendo serviços e programas de intervenção constituem uma lacuna importante na área. Desse modo, aponta-se para a necessidade de que os pesquisadores brasileiros desenvolvam pesquisas na interface com as diversas instituições nas quais ocorre a prática do aconselhamento, promovendo não apenas relatos de experiências pontuais, mas delineando pesquisas que possam agregar conhecimento às intervenções já realizadas (Scorsolini-Comin, 2015, p. 138).

Levando em consideração esses apontamentos, a proposta de trabalho cumpre com aspectos que foram sinalizados como lacunas. Justamente pelo fato de propor um

serviço de Aconselhamento Psicológico que pode ser mais bem investigado em futuras pesquisas.

Com efeito, o interesse do serviço é revisitar e atualizar a proposta rogeriana com intuito de desenvolver uma prática de Aconselhamento Psicológico, integrando os desenvolvimentos de Rogers nos trabalhos de psicoterapia e educação, visando-se a sua aplicação em contextos universitários com acadêmicos em situação de sofrimento relacionado à Procrastinação Acadêmica. Tal proposta é influenciada pela postura de Rogers (1980/1987, 1951/1992, 1961/1999) de sempre buscar implementar e desenvolver uma prática terapêutica seja na universidade ou fora dela.

Ressalta-se que a proposta de implementação de um serviço de aconselhamento psicológico orientado pela ACP não é a de organizar um formato de serviço que vise ajustes em direção a uma melhor produtividade das pessoas, mas um serviço que se volte para um melhor lidar com a experiência de procrastinar. Tendo por referência o próprio formato do aconselhamento psicológico rogeriano que sustenta como critério de adaptação os elementos da experiência do indivíduo.

A partir do exposto até aqui nesta apresentação, o serviço de Aconselhamento Psicológico Centrado em pessoas experimentando procrastinação acadêmica foi implantado como um dos recursos explorados no Estágio Profissionalizante em Clínica da UniFTC - Vitória da Conquista. Possibilitando aos Estudantes que a praticam desenvolver competências clínicas e para o público atendido o cuidado em relação a esta temática.

## **8.2 Procedimentos Clínicos**

Como modelo de processo clínico, objetiva-se atuar nos moldes das 12 fases descritas por Rogers (1942/1997) sobre o processo terapêutico. Importante destacar que o processo terapêutico não acontece de um modo isolado e definido separadamente em etapas, tendo as etapas um papel pedagógico e de aproximação a uma sequência que se pode encontrar. A seguir serão trabalhadas as etapas presentes no processo, todas serão amparadas pelo que está descrito em Rogers (1942/1997), em seu livro *Psicoterapia e Consulta psicológica*.

Como 1ª etapa, há a busca de ajuda pela pessoa interessada. Existe a necessidade que ela tenha consciência de qual problema pretende trabalhar no contato com o profissional e que esteja responsável pelo seu processo; O 2º momento está na necessidade de que o cliente entenda que o psicólogo não tem as repostas para suas questões, mas que ele também entenda as condições de funcionamento do serviço e a relação de cuidado e ajuda que aquele momento representa, justamente favorecendo que a pessoa encontre suas próprias soluções.

Na sequência, há uma livre expressão dos sentimentos, processo que dá ao 3º momento uma força na simbolização de elementos que não estavam sendo acessados pela consciência; na 4ª etapa existe um ganho na percepção da incongruência do(a) cliente por ele(a) próprio, fruto de um processo de compreensões empáticas e consideração positiva incondicional.

No 5º momento, ele(a) se defronta com uma riqueza maior dos aspectos negativos, simbolizando as suas percepções de ameaças oriundas de suas incongruências. Entretanto, também é momento de se conectar com suas energias positivas e que direcionam ao seu desenvolvimento; A 6ª etapa carrega um ganho em movimentos e insights pelo contato maior com aspectos negativos e positivos de sua pessoa, fator que favorece um olhar mais maduro de si.

O 7º movimento tem um protagonismo no processo, pois sinaliza uma etapa em que o(a) cliente passa a assimilar conceitos que antes eram ameaçadores como partes de si e impulsiona movimentos de reformulações do *self*, justamente por implicar em um novo autoconceito; No 8º momento há um movimento de consolidação da etapa anterior, em que vai se efetuando movimentos cada vez mais congruentes com a experiência direta. Uma ideia de si que contempla mais do que é vivido, por justamente ser visto como fatores menos ameaçadores.

Na 9ª etapa há uma introdução de ações construtivas, mesmo que restritas, mas em direção a uma compreensão mais viva de seus recursos e limites. Este reconhecimento agora acontece sem a noção de ameaça e com um tom de acolhimento de si; No 10º momento o(a) cliente sente cada vez mais uma autocompreensão maior e uma aceitação de si. De modo que importa para si uma consideração positiva incondicional.

A 11ª parte do processo conta com uma convicção maior dos próprios recursos e um ganho de autonomia, utilizando-se dos próprios recursos orgânicos para avaliações de suas experiências; Na 12ª etapa o sentimento da necessidade de ajuda vai se esvaindo até o cliente encaminhar sua sinalização pelo encerramento, com uma construção mais bem definida do processo de autonomia e de valoração da experiência.

Com o processo descrito, sustenta-se nesta proposta um serviço de aconselhamento psicológico de cinco sessões para cada caso estudado, com a possibilidade de prolongamento para mais 4 atendimentos. A frequência semanal será de um atendimento, com duração de até 60 minutos por sessão. Todos os atendimentos acontecem em data e horário agendados previamente com o público a ser atendido.

### **8.3 Resultados Esperados**

Espera-se que como resultado dos Aconselhamentos Psicológicos Centrado na Pessoa experimentando procrastinação acadêmica, encontre-se o favorecimento de acolhimento e cuidado a essa população. Como também, que se possa construir intervenções que favoreçam a compreensão do fenômeno vivido e/ou a formulação de estratégias de enfrentamento mais congruentes possíveis com seu contexto em ratificando ou ratificando a experiência, possa-se aproximar de um melhor lidar com o fenômeno.

## Referências

- Abreu, A. C. V., Vieira, E. M., & Castelo Branco, P. C. (2022). Formação do Psicoterapeuta Centrado na Pessoa: Ética e Figuras de Alteridade. *Revista Subjetividades*, 22(2), e10260. <http://doi.org/10.5020/23590777.rs.v22i2.e10260>.
- Andrade, C., & Holanda, A. (2010). Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(2), 259-268. doi: 10.1590/S0103-166X2010000200013.
- Araújo, I. C., & Freire, J. C. (2014). Os valores e sua importância para a teoria da clínica da Abordagem Centrada na Pessoa. *Revista da Abordagem Gestáltica Phenomenological Studies*, 20(1), 94-103. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672014000100012&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672014000100012&lng=pt&tlng=pt).
- Augustin, L. W., & Bandeira, C. C. A. (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. doi:  
10.18065/2020v26ne.9.

Castelo Branco, A. B. de A., Souza, L. S., & Prates, B.V. (2021). Aplicabilidade e Releitura da Teoria da Personalidade e do Comportamento no Hospital. *Revista Nufen: Phenomenology and Interdisciplinarity*, 13(3).  
<https://doi.org/10.26823/nufen.v13i3.22200>.

Castelo Branco, P. C. (2022). Proposição de um modelo de pesquisa-ação para aprimorar práticas humanistas centradas na pessoa: apontamentos metodológicos. *Interação em Psicologia*, 26(1). doi: <http://dx.doi.org/10.5380/riep.v26i1.76883>.

Castelo-Branco, P. C. (2019). Fundamentos epistemológicos da abordagem centrada na pessoa. Rio de Janeiro: Via Verita.

Castelo Branco, P. C., & Cirino, S. D. (2016). Funcionalismo e pragmatismo na teoria De Carl Rogers: apontamentos históricos. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 22(1), 12-20. Disponível em:  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672016000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672016000100003).

Castelo Branco, P. C. (2014). Diálogo entre análise de conteúdo e método fenomenológico empírico: percursos históricos e metodológicos. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 20(2), 189-197. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5119832>.



- Castelo Branco, P. C. (2012). Revisão dos aspectos monadológicos da teoria de Carl Rogers à luz da fenomenologia social. *Revista do NUFEN*, 4(2), 83-98. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v4n2/a09.pdf>.
- Couto, R. N., da Fonseca, P. N., da Silva, P. G. N., de Medeiros, E. D., & Carvalho, T. A. (2020). Versão brasileira da Tuckman Procrastination Scale: adaptação e evidências psicométricas. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 54(3), e863. doi: 10.30849/ripijp.v54i3.863.
- Cruz, R. (2018). Becker e o Silêncio Sobre a Escrita na Pós-Graduação: Soluções Antigas para o Cenário Brasileiro Atual? *Psicologia & Sociedade*, 30, e167038. doi: 10.1590/1807-0310/2018v30i167038.
- Días-Morales, J. F. (2019). Procrastinación: Una Revisión de su Medida y sus Correlatos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 51(2), 43-60. doi: 10.21865/RIDEP51.2.04.
- Estácio, L. S. S., Andrade, W. G. F., Kern, V. M., & Cunha, C. J. C. A. (2019). O produtivismo acadêmico na vida dos discentes de pós-graduação. *Em Questão*, 25(1), 133-158. doi: 10.19132/1808-5245251.133-158.
- Giorgi, A. (2008). Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In J. Poupart et al. (Org.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (p. 386-

409., A. Cristina, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 1997).

Graner, K. M., & Cerqueira, A. T. D. A. R. (2019). Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24, 1327-1346. doi: 10.1590/1413-81232018244.09692017.

Han, B. C. (2015). *Sociedade do cansaço* (E. Giachini, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Han, B. C. (2017) *Sociedade da transparência* (E. Giachini, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: when good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34. doi: 10.1027/1016-9040/a000138.

Lima, J. M. de, & Vanti, N. (2019). Produção científica e produtivismo acadêmico no processo avaliativo da pós-graduação brasileira. *BiblioCanto*, 5(1), 18 - 41. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bibliocanto/article/view/18423>.

Macêdo, S. (2018). Sofrimento psíquico e cuidado com universitários: reflexões e intervenções fenomenológicas. *Ecos: Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 8(2): 265-277. Recuperado de: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/2844>.

Macêdo, S., Sudário, N. D., Souza, M. P. G., & Souza, M. A. T. P. (2021). Universitários em Sofrimento Psíquico: estudo em serviço escola do interior pernambucano. *Revista*

do *NUFEN*, 13(2), 1-14. Recuperado de:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912021000200002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912021000200002&lng=pt&tlng=pt).

Maeder, J., Holanda, A., & Costa, I. (2019). Pesquisa qualitativa e fenomenológica em saúde mental: mapeamento como proposta de método descritivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e35439>.

Manzini, E.J. (2004). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. A pesquisa qualitativa em debate. Bauru: USC. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf).

Marotti, J., Galhardo, A. P. M., Furuyama, R. J., Pigozzo, M. N., Campos, T. D., & Laganá, D. C. (2008). Amostragem em pesquisa clínica: tamanho da amostra. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, 20(2), 186-194. Disponível em: [https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_odontologia/pdf/maio\\_agosto\\_2008/Unicid\\_20\(2\\_12\)\\_2008.pdf](https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/maio_agosto_2008/Unicid_20(2_12)_2008.pdf).

Mendonça, B. I. O., & Brito, M. A. Q. (2019). Compreensão gestáltica de oficinas de contação de histórias em um grupo vivenciando a velhice. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 25(1), 26-37. doi: 10.18065/RAG.2019v25.2.

Neto, A. A. X., & Ponte, C. R. S. (2018). A compreensão de angústia na psicoterapia de Carl R. Rogers: breve estudo. *Revista do NUFEN*, 10(1), 22-37. [https://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol10\(1\).n04artigo23](https://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol10(1).n04artigo23).

Noyama, S., & Costa, P. (2017). A sociedade do cansaço: Byung-Chul Han e o diagnóstico da condição do homem no século XXI. *Revista Ensino e Pesquisa*, 15(04), 310–315. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1874>.

Pereira, L. D. C., & Ramos, F. P. (2021). Procrastinação acadêmica em estudantes universitários: uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021223504>.

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde. (2023). Objetivos. Disponível em: <https://psicologiasaudeims.ufba.br/pt-br/objetivos>.

Rogers, C. R. (1977). Teoria e pesquisa. In C. Rogers & M. Kinget. *Psicoterapia e relações humanas* (Vol.1., M. Bizzotto, Trad.). Belo Horizonte: Interlivros. (Original publicado em 1959).

Rogers, C. R. (1978). *Liberdade para aprender*. (E., Machado, & M Andrade, Trads.). Belo Horizonte: Interlivros. (Original publicado em 1969).

Rogers, C. R. (1978). Poder ou pessoas: duas tendências e educação. C. Rogers, *Sobre o poder pessoal* (W. Penteado, trad., pp. 75 - 92). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1977).

Rogers, C. R. (1987). *Um jeito de ser* (M. Kupfer, H. Lebrão & Y. Patto, Trads.). São Paulo: EPU. (Original publicado em 1980).

Rogers, C. R. (1992a). *Terapia centrada no cliente* (C. Bartalotti, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1951).

Rogers, C. R. (1992b). Uma teoria da personalidade e do comportamento. Em C. Rogers, *Terapia centrada no cliente* (C. Bartalotti, Trad., pp. 547-605). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1951).

Rogers, C. R. (1997). Psicoterapia e consulta psicológica. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1942).

Rogers, C. R. (1999). Tornar-se pessoa (M. Ferreira & A. Lamparelli, Trads.). São Paulo: Martins Fontes (Original publicado em 1961).

Rogers, C. R. (2000). *Manual de Counselling*. (B., Tomé & S. V. Larga, Trads.). Fanhões: Encontro – Coleção Psicologia e Existência. (Original publicado em 1946).

- Rogers, C. R. (2008). As condições necessárias e suficientes para mudança terapêutica de personalidade. In J. Wood et al. (Orgs.), *Abordagem centrada na pessoa* (pp. 143-161). Vitória: EDUFES. (Original publicado em 1957).
- Rosa, M.V., & Arnoldi, M.A. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sampaio, R. K. N., & Bariani, I. C. D. (2011). Procrastinação acadêmica: um estudo exploratório. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(2), 242-262. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072011000200008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072011000200008&lng=pt&tlng=pt).
- Schmidt, M. L. S. (2009). O nome, a taxonomia e o campo do aconselhamento psicológico. Em H.T.P. Morato, C.L.B.T. Barreto & A.P. Nunes (coord.). *Aconselhamento psicológico numa perspectiva fenomenológica existencial: uma introdução* (p. 1-21). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Scorsolini-Comin, F. (2014). Aconselhamento psicológico e psicoterapia: aproximações e distanciamentos. *Contextos Clínicos*, 7(1), 2-14. doi: 10.4013/ctc.2014.71.01.
- Scorsolini-Comin, F. (2015). Aconselhamento psicológico: práticas e pesquisas nos contextos nacional e internacional. *Revista Subjetividades*, 15(1), 130-141. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2359-07692015000100015&lng=pt&tlng=p](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692015000100015&lng=pt&tlng=p).

- Soares, A. K. S.; Barros, R. C. F.; Rezende, A. T. & Ribeiro, M. G. C. (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. R., & Moreira, V. (2021). REVISITANDO A ANSIEDADE NA OBRA DE ROLLO MAY: DIÁLOGOS COM A FENOMENOLOGIA CLÍNICA. *Psicologia em Revista*, 27(2), 453-467. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2021v27n2p440-454>
- Tonelli, E., Péssin, G., & Deps, V.L. (2019). Revisão Bibliográfica dos Impactos Negativos da Procrastinação Acadêmica no Bem Estar Subjetivo. *Linkscienceplace - Interdisciplinary Scientific Journal*, 6(5), 299-313. Disponível em: <https://doi.org/10.17115/2358-8411/v6n5a21>.
- Vargas, M. A. V. (2017). Academic procrastination: the case of Mexican researchers in psychology. *American Journal of Education and Learning*, 2(2), 103-120. doi: 10.20448/804.2.2.103.120.
- Vieira-Santos, J., & Malaquias, V. N. R. (2022). Procrastinação acadêmica entre estudantes universitários brasileiros. *Educação Em Foco*, 25(47). <https://doi.org/10.36704/eef.v25i47.5816>.
- Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2019). An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: Associations with academic

anxiety, academic procrastination, *self*-regulation and subjective wellbeing.

*International Journal of Mental Health and Addiction*, 17, 596-614.

<https://doi.org/10.1007/s11469-018-9961-1>.



**APÊNDICE 1**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. O que você entende por procrastinação?
2. Quando e como a procrastinação surgiu na sua vida?
3. Como a procrastinação afetou ou afeta a sua rotina acadêmica? Poderia dar exemplo(s)?
4. O que você sente, pensa e faz quando se percebe procrastinando algo relacionado à academia?
5. Você vivencia a procrastinação em outros contextos fora o acadêmico? Se sim, Como?
6. Como você lida com a procrastinação no seu dia a dia? Poderia dar exemplo(s)?
7. Gostaria de falar mais alguma coisa sobre a procrastinação acadêmica?

## APÊNDICE 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Esta pesquisa, intitulada “Experiências de procrastinação acadêmica: análise fenomenológica” está sendo desenvolvida pelo psicólogo Gabriel Nery Matos (CRP-03/17873) sob orientação do Prof. Dr. Paulo Coelho Castelo Branco, vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Psicologia da Saúde da Universidade Federal da Bahia.

O propósito deste trabalho é contribuir para o desenvolvimento de uma análise da experiência da procrastinação no campo acadêmico, para que se possa aproximar de uma compreensão de melhor qualidade do fenômeno, promovendo-se, *a posteriori*, possibilidades mais potentes no cuidado a pessoas com queixa de Procrastinação Acadêmica. Sua participação na pesquisa consistirá em conceder entrevista para que se possa favorecer uma melhor compreensão do fenômeno estudado. A entrevista acontecerá em formato semiestruturado, realizada presencialmente no Instituto Mantenedor de Ensino Superior da Bahia LTDA – IMES, através do Centro Universitário UniFTC – Vitória da Conquista e/ou mediada por recursos digitais (Google Meet), com agendamento previamente acertado e tendo o objetivo de compreensão da sua experiência com a Procrastinação. Esclarecemos que a entrevista terá registro em áudio através de gravação e posteriormente será transcrita para a realização de uma análise. Os dados serão registrados em arquivos virtuais.

Vale deixar claro também que sua participação é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades

solicitadas pelo pesquisador, nem receberá qualquer tipo de remuneração. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa e os dados obtidos através da análise do material coletado, quando divulgados em congressos científicos e publicações, não poderão ser associados a você. O nome de todas as pessoas que participarem da pesquisa não será divulgado, de forma nenhuma, nem conhecido por outras pessoas além dos pesquisadores. O material coletado ficará em posse exclusiva dos pesquisadores em armazenamento virtual. Existe a possibilidade de haver certo desconforto com a experiência de ser perguntado sobre o tema, pensando nisso, os pesquisadores são psicólogos registrados no CFP (Conselho Federal de Psicologia) e habilitados a acompanhamento psicológico. Caso haja desconforto em responder as perguntas ou em conversar a respeito de suas vivências, os pesquisadores podem te oferecer suporte. Em situação que experimente desconforto o(a) Sr.(a) pode a qualquer momento decidir em não participar do estudo, não sofrendo nenhum dano. Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida, necessite de qualquer esclarecimento ou deseje se retirar da pesquisa, por favor, entre em contato com o pesquisador abaixo a qualquer momento.

Os benefícios propostos pela pesquisa se darão em forma de uma melhor compreensão em relação à experiência de Procrastinação Acadêmica, abrindo-se espaço para a construção de estratégias de enfrentamento mais saudáveis, além do fato dessa compreensão analítica funcionar como material de interlocução e base para futuras investigações, como também, para profissionais psicoterapeutas em momentos de prática.

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados ao seu término. Seu nome ou qualquer material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação posterior. Este termo de consentimento está impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelos

pesquisadores responsáveis e a outra será fornecida ao(a) Sr.(a). As gravações, transcrições e análises da entrevista ficarão arquivadas com o pesquisador responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse período serão destruídas. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (466/2012), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

---

Assinatura do (a) pesquisador(a) responsável

### **CONSENTIMENTO**

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, da possibilidade de retirar minha participação sem danos ou sanção em qualquer tempo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa e da divulgação científica e acadêmica dos dados da mesma em eventos e publicações. Estou ciente que recebi uma via desse documento e que me foi dada a oportunidade de esclarecer dúvidas antes da assinatura do mesmo.

Vitória da Conquista, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

Nome completo do participante: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do Participante (por extenso)

Pesquisador: Gabriel Nery Matos

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

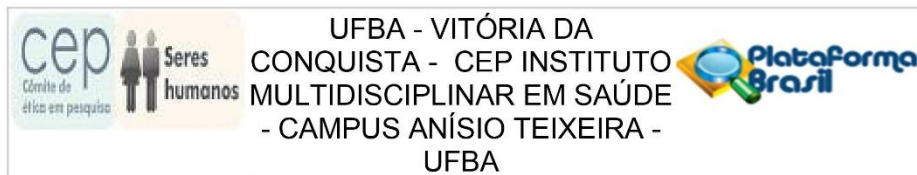
Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com o pesquisador Gabriel Nery Matos, por e-mail: [gabrielmatosacademia@gmail.com](mailto:gabrielmatosacademia@gmail.com) ou pelo telefone: (73) 99194-4439, residente na Rua Paraguassu, nº 112 Térreo, Alto Maron, Vitória da Conquista/BA, CEP: 45005-254.

Pesquisador: Paulo Coelho Castelo Branco

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Caso necessite de mais algum suporte sobre o presente estudo, favor entrar em contato com o pesquisador Paulo Coelho Castelo Branco, pelo e-mail: [pauloccbranco@gmail.com](mailto:pauloccbranco@gmail.com) ou pelo telefone: (85) 99689-7707, residente na Rua Vicente de Castro Filho, 1540, apt 801, Bairro Luciano Cavalcante, Fortaleza-CE. CEP: 60813-540.

## ANEXO 1



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Aconselhamento psicológico centrado em pessoas que experienciam procrastinação acadêmica: Pesquisa-ação

**Pesquisador:** Paulo Coelho Castelo Branco

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 60246822.7.0000.5556

**Instituição Proponente:** Instituto Multidisciplinar em Saúde-Campus Anísio Teixeira

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.509.356

#### Apresentação do Projeto:

Em análise o projeto intitulado "Aconselhamento psicológico centrado em pessoas que experienciam procrastinação acadêmica: Pesquisa-ação", sob responsabilidade de Paulo Coelho Castelo Branco, cujo objetivo é "aprimorar um serviço de aconselhamento psicológico com intervenções centradas na pessoa para lidar com experiências de procrastinação acadêmica. Para atingir tal objetivo, fundamenta-se o que seria uma experiência de procrastinação acadêmica pela teoria da personalidade rogeriana. Após essa etapa, planeja-se a implementação e a prática de um serviço de aconselhamento psicológico centrado na pessoa. Em sua metodologia, utilizar-se-á do desenho da pesquisa-ação prática, visando compreender qualitativamente a eficiência e os efeitos do serviço proposto. Para tanto, a coleta de dados será feita por Versão de Sentido para monitoramento das atividades e ao fim do processo por entrevistas semiestruturadas. A ferramenta de análise será o Método Fenomenológico Empírico (MFE)."

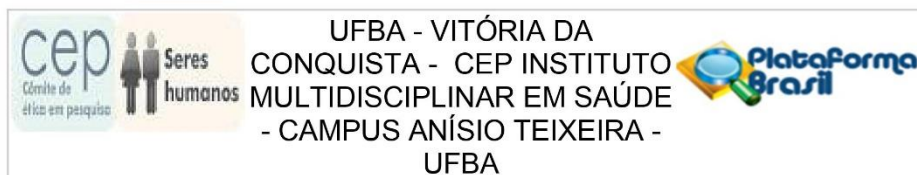
#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário é:

"Desenvolver um serviço de aconselhamento psicológico com intervenções centradas na pessoa para lidar com experiências de procrastinação acadêmica."

Os objetivos secundários são:

**Endereço:** Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58. Bairro Candeias. 1º andar - Prédio administrativo  
**Bairro:** CANDEIAS **CEP:** 45.029-094  
**UF:** BA **Município:** VITORIA DA CONQUISTA  
**Telefone:** (77)3429-2720 **E-mail:** cepims@ufba.br



Continuação do Parecer: 5.509.356

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes documentos: Projeto de Pesquisa Completo, Anexo 1 - Folha Local, currículo de todos os pesquisadores envolvidos, declaração de participação no projeto de todos os pesquisadores envolvidos, Folha de Rosto, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e cronograma de atividades.

O projeto menciona que a coleta de dados será efetuada em um ou mais de três locais: em uma sala da Faculdade de Tecnologia e Ciências (UniFTC – Vitória da Conquista); na impossibilidade do uso deste espaço, no Serviço de Psicologia da Universidade Federal da Bahia; na impossibilidade de encontros presenciais em virtude da pandemia atual, em modalidade online. No entanto, não foi apresentado documento de autorização para coleta de dados de nenhuma das instituições.

O TCLE conta com espaço para assinatura apenas do assistente de pesquisa Gabriel Nery Matos, mas não do pesquisador responsável Paulo Coelho Castelo Branco. Conforme o item IV.5.d da resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde o TCLE deve "ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada (s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha. Em ambas as vias deverão constar o endereço e contato telefônico ou outro, dos responsáveis pela pesquisa e do CEP local e da CONEP, quando pertinente".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Restam as seguintes pendências para o projeto:

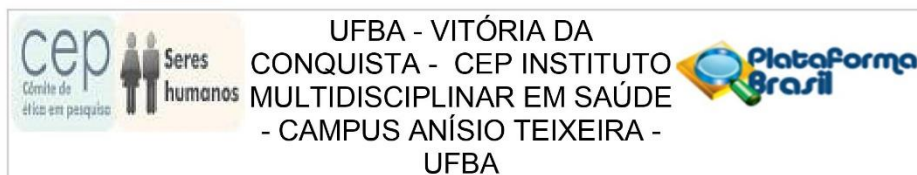
- apresentação de autorização para coleta de dados das instituições onde a coleta será realizada;
- inclusão no TCLE de campo para assinatura do pesquisador responsável.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O parecer do relator foi apreciado na 103ª reunião ordinária no dia 04 de julho de 2022 sendo aprovado por unanimidade de votos.

Seguindo orientações da CONEP, este CEP solicita que novos documentos inseridos com alterações

Endereço: Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58. Bairro Candéias. 1º andar - Prédio administrativo  
Bairro: CANDEIAS CEP: 45.029-094  
UF: BA Município: VITÓRIA DA CONQUISTA  
Telefone: (77)3429-2720 E-mail: cepims@ufba.br



Continuação do Parecer: 5.509.356

- Fundamentar a experiência de procrastinação acadêmica na perspectiva rogeriana.
- Implementar e praticar um serviço de aconselhamento psicológico centrado na pessoa para lidar com experiências de procrastinação acadêmica, no ambiente universitário
- Compreender qualitativamente esse serviço a partir da estratégia da Pesquisa-ação."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos descritos são os seguintes:

"Como possível risco aos participantes da pesquisa, há a possibilidade do desconforto no momento da realização das consultas (apesar de este ser esperado durante o processo), por exemplo as mobilizações emocionais no indivíduo por conta das intervenções. Como proposta para minimizar este possível risco, o participante será informado que poderá a qualquer momento interromper sua participação na pesquisa, sendo esse direito garantido pelo TCLE. Em caso de atendimento online, é possível que haja desconforto para os(as) participantes na utilização de ferramentas tecnológicas que irão intermediar a intervenção, pensando nisso, os pesquisadores se disponibilizarão para assessorá-lo no uso das ferramentas. Caso este seja um problema durante o processo de intervenção, os pesquisadores podem oferecer suporte, considerando que são psicólogos registrados no CFP e habilitados a acompanhamento psicológico."

Os benefícios descritos são os seguintes:

"Os benefícios propostos pela pesquisa se darão em forma de cuidado em relação à experiência de procrastinação acadêmica, construindo estratégias de enfrentamento mais saudáveis para a tensão, além disso essa forma de intervenção poderá passar a ser um mecanismo utilizado com efetividade por profissionais psicoterapeutas em momentos futuros, para obtenção de resultados positivos a esses e futuros clientes."

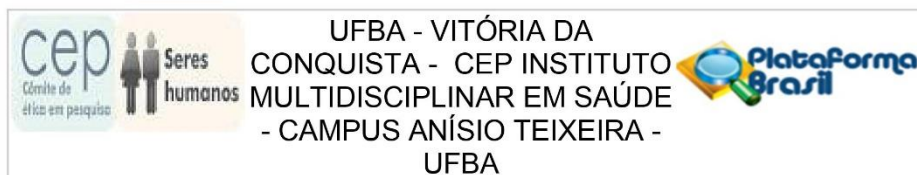
Avalia-se a pesquisa como admissível segundo a resolução 466/2012 do CNS, que afirma em seu item V.1.a que "as pesquisas envolvendo seres humanos serão admissíveis quando: a) o risco se justifique pelo benefício esperado".

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa encontra-se bem fundamentada e descrita e é relevante na medida em que busca desenvolver estratégias para o enfrentamento da procrastinação acadêmica entre estudantes universitários.

Endereço: Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58. Bairro Candéias. 1º andar - Prédio administrativo  
Bairro: CANDEIAS CEP: 45.029-094  
UF: BA Município: VITÓRIA DA CONQUISTA  
Telefone: (77)3429-2720 E-mail: cepims@ufba.br





Continuação do Parecer: 5.509.356

devem estar em formato texto que permita o recurso "copiar e colar" e as modificações ou ajustes feitos no corpo do texto dos documentos devem estar grifados ou destacados, de modo que se possa identificar as alterações.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1974203.pdf	30/06/2022 17:44:22		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Pesquisadores_Assinada.pdf	30/06/2022 13:06:04	Paulo Coelho Castelo Branco	Aceito
Outros	Folha_local.pdf	30/06/2022 13:04:52	Paulo Coelho Castelo Branco	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	30/06/2022 13:03:41	Paulo Coelho Castelo Branco	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	29/06/2022 05:08:24	Paulo Coelho Castelo Branco	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Gabriel_Matos.docx	29/06/2022 05:06:38	Paulo Coelho Castelo Branco	Aceito
Outros	Lattes_Gabriel.pdf	29/06/2022 04:34:32	Paulo Coelho Castelo Branco	Aceito
Outros	Lattes_Paulo.pdf	29/06/2022 04:34:02	Paulo Coelho Castelo Branco	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	29/06/2022 04:11:11	Paulo Coelho Castelo Branco	Aceito

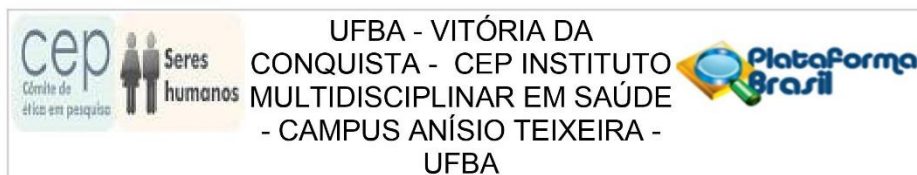
**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58. Bairro Candéias. 1º andar - Prédio administrativo  
 Bairro: CANDEIAS CEP: 45.029-094  
 UF: BA Município: VITÓRIA DA CONQUISTA  
 Telefone: (77)3429-2720 E-mail: cepims@ufba.br



Continuação do Parecer: 5.509.356

VITORIA DA CONQUISTA, 05 de Julho de 2022

---

**Assinado por:**  
**Raquel Souza**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Hormindo Barros, 58, Quadra 17, Lote 58. Bairro Candéias. 1º andar - Prédio administrativo  
**Bairro:** CANDEIAS **CEP:** 45.029-094  
**UF:** BA **Município:** VITORIA DA CONQUISTA  
**Telefone:** (77)3429-2720 **E-mail:** cepims@ufba.br

Página 05 de 05