

A INFLUÊNCIA DA PROCRASTINAÇÃO NO DESEMPENHO ACADÊMICO PÓS PANDEMIA DA COVID-19

Maria Eulane dos Santos Carmo¹

Marcielle Anzilago²

Resumo

A pandemia da COVID-19 trouxe alguns desafios educacionais, incluindo neles o aumento da procrastinação devido à flexibilidade do ensino remoto e às dificuldades de adaptação às novas dinâmicas. O estudo teve como principal objetivo analisar a relação da procrastinação e o desempenho acadêmico dos alunos quando retornaram às aulas presenciais no período pós-pandemia da COVID-19, para isso foi adotada uma metodologia de pesquisa descritiva com abordagem quantitativa, feita através de levantamento de dados, coletados por meio de um questionário online, aplicado aos acadêmicos de uma universidade de Mato Grosso do Sul, que vivenciaram ambas as modalidades de ensino. O estudo revelou que os discentes que se consideraram procrastinadores apresentaram índices de auto avaliação e coeficiente de rendimento menores. Além disso, observou-se que, há correlações significativas entre as vareáveis, analisadas em grupos. Assim como também, influência significativa entre a procrastinação, modalidades de ensino e desempenho. A pesquisa sugeriu que a procrastinação é uma realidade dos acadêmicos, mas seus efeitos negativos podem ser reduzidos com programas de acompanhamento acadêmico. Para pesquisas futuras, o estudo recomenda explorar intervenções específicas que abordem a procrastinação, como gestão do tempo e mentoria, bem como investigar os impactos a longo prazo desse comportamento no desempenho acadêmico.

Palavras-chave: procrastinação; desempenho acadêmico; ensino remoto.

1 Introdução

A pandemia da COVID-19 teve um impacto significativo em diversos aspectos, dentre eles na saúde pública, na economia, na educação e no bem-estar emocional. Nesse sentido, governos e autoridades de saúde em todo o mundo implementaram medidas para conter a propagação do vírus, como restrições de viagem, quarentena, fechamento de estabelecimentos comerciais e instituições de ensino, as quais, tinham a escolha de suspender o calendário letivo ou fazer a transição de suas aulas presenciais para o ambiente virtual (Nasu, 2020).

¹ Acadêmica do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

² Professora do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

De acordo com Nasu (2020) a alteração no modelo de aprendizagem causada pela pandemia da COVID-19, tornaram o ensino remoto uma realidade para muitos discentes e docentes em todo o mundo. Esse fato se deu, com a necessidade do isolamento social, fazendo com que as instituições de ensino se adaptassem aos métodos de ensino à distância para garantir a continuidade do calendário acadêmico. Embora o uso da Tecnologia de informação e comunicação (TICs) para acesso a recursos educacionais, outras ferramentas de pesquisa e comunicação online auxiliaram no processo de aprendizagem, seu uso exclusivo para o lazer pode estimular o ato de procrastinar, o que acendeu reflexões sobre os resultados dessa realidade na vida dos acadêmicos (Medeiros; Antonelli & Portulhak, 2019).

Nesse sentido, a utilização das tecnologias para fornecimento de instrução e interação entre os discentes e docentes permitiu que os estudantes continuassem a aprender de suas casas, mas também apresentou uma série de desafios, como a dificuldade em adaptação às plataformas de aprendizagem remota, sem o treinamento adequado, desigualdade de acesso e o bem-estar emocional dos alunos (Severino; Leal & Siva, 2022).

Medeiros et al. (2019) reforçaram que o uso inadequado ou excessivo dessas tecnologias também pode levar a distrações, falta de foco e diminuição da produtividade e uma tendência à procrastinação, que por sua vez, pode gerar impacto significativo no desempenho acadêmico.

A procrastinação é compreendida como o ato de adiar ou postergar tarefas, muitas vezes em favor de atividades menos importantes ou até mesmo sem importância alguma que pode estar associado a diversos fatores (Amaro et al., 2016). No ambiente acadêmico, não é diferente, pois a procrastinação é um desafio comum enfrentado pelos estudantes dada sua presença no cotidiano, visto que, a trajetória universitária é caracterizada por muitos compromissos o que exige dos

discentes um planejamento e uma administração regulada do tempo para que possam desenvolver as atividades propostas (Solomon & Rothblum, 1984).

Dessa maneira, a procrastinação acadêmica impacta no processo de aprendizado dos estudantes de contabilidade, prejudicando a formação de profissionais aptos a lidar com as demandas da profissão (Amaro et al., 2016). Além disso, o uso desmedido das TICs como redes sociais e entretenimento online, pode ser uma das causas da procrastinação, o que pode levar a prazos perdidos, aumento do estresse e queda no desempenho acadêmico (Medeiros et al., 2019). Dessa forma, é importante que os estudantes façam uso consciente e equilibrado das TICs, aproveitando os benefícios e minimizando as distrações (Medeiros et al., 2019). Ainda segundo o autor, o uso das TICs para o lazer durante o dia impacta de forma negativa no desempenho acadêmico, o que por sua vez indica que o estudante possui uma maior tendência a procrastinar (Medeiros et al., 2019).

Estudos como o de Severino et al. (2022) analisaram como o novo modelo de ensino remoto pode ter afetado o desempenho acadêmico e as relações com a procrastinação apontando que cerca de 76% dos discentes pesquisados apresentaram uma percepção negativa acerca do ensino remoto afirmando que a procrastinaram e 15% afirmaram que tiveram o desempenho acadêmico ou o aprendizado afetado negativamente pela procrastinação. Destacaram que a pandemia afetou profundamente os métodos de ensino e o comportamento dos alunos. Com o aumento das taxas de procrastinação e a transição para o ensino remoto, muitos estudantes encontram dificuldades para manter um bom desempenho acadêmico (Severino et al., 2022).

Nesse sentido, o ensino remoto foi implementado como uma medida excepcional durante a pandemia da COVID-19, assim, alguns fatores relacionados ao processo de ensino aprendizagem, como o desempenho acadêmico, pode ter sido impactados em decorrência da

mudança de rotina dos acadêmicos, visto que o desempenho acaba sendo afetado por circunstâncias que fogem à capacidade de domínio do indivíduo, como aspectos sociais e psicológicos (Nasu, 2020). Diante desse contexto, a questão de pesquisa que orienta o presente estudo é a seguinte: **Qual é a relação entre procrastinação e o desempenho acadêmico dos alunos após a volta às aulas presenciais pós COVID-19?**

O objetivo geral deste estudo foi analisar a relação da procrastinação e o desempenho acadêmico dos alunos quando retornaram às aulas presenciais no período pós-pandemia da COVID-19. Em particular, buscamos: (1) verificar o desempenho acadêmico dos alunos após o retorno ao ensino presencial, (2) identificar possíveis mudanças e desafios enfrentados nesse processo; (3) investigar como a procrastinação afetou o desempenho dos alunos e sua capacidade de adaptação em um ambiente acadêmico presencial. Esses objetivos permitiram compreender os efeitos da transição do ensino remoto para o presencial sobre os hábitos de estudo e o desempenho acadêmico dos estudantes.

No cenário pós-pandêmico, entender a relação entre a procrastinação e o desempenho acadêmico desses futuros profissionais é essencial para avaliar lacunas formativas que possam comprometer sua qualificação. Os resultados desta pesquisa podem embasar estratégias para aprimorar a estrutura de ensino em Ciências Contábeis, oferecendo contribuições que visam fortalecer as competências profissionais e a qualidade dos egressos da área contábil (Sangster; Stoner & Flood, 2020).

2 Referencial Teórico

2.1 A procrastinação e o desempenho acadêmico

O comportamento procrastinador se faz presente em diversas áreas da vida do indivíduo, desde a pessoal até a profissional (Semprebon; Amaro & Beuren, 2017). Definida como o ato de postergar tarefas, a procrastinação tem sido amplamente estudada devido ao seu impacto no desempenho acadêmico (Amaro et al. 2016; Ferreira et al. 2022; Medeiros et al., 2019). De acordo com Steel (2007) esse fenômeno é considerado uma falha na auto regulação que afeta de forma negativa a produtividade e aumenta o estresse em contextos acadêmicos.

Dessa maneira, o ato de procrastinar é caracterizado pela resistência ao esforço inicial, falta de planejamento e tendência a buscar gratificação imediata, o que é nocivo ao compromisso de longo prazo com as obrigações acadêmicas (Steel, 2007). Esse comportamento pode estar relacionado a uma série de fatores psicológicos, incluindo baixa autoestima, medo do fracasso e perfeccionismo, que dificultam o início ou a conclusão de atividades complexas (Ribeiro et al., 2014). Em muitos casos, os alunos adiam a aprendizagem porque sentem aversão à tarefa ou porque não confiam na sua capacidade de sucesso (Steel, 2007; Schouwenburg, 2004).

Nesse sentido, a relação entre procrastinação e desempenho acadêmico tem sido documentada, com pesquisas mostrando que a procrastinação está associada à diminuição do desempenho (Silva et al., 2020). Os alunos que procrastinam tendem a atrasar o início de tarefas complexas, deixando-as para o último minuto, o que pode levar à diminuição da qualidade do trabalho e ao aumento do stress e da ansiedade (Tice & Baumeister, 1997).

Medeiros et al. (2019) enfatizaram que o uso da tecnologia e das redes sociais pode agravar a procrastinação acadêmica porque essas ferramentas trazem muitas distrações que dificultam a concentração. Os alunos que não possuem competências eficazes de autor regulação e gestões do

tempo têm maior probabilidade de perder tempo nas redes sociais ou a navegar na Internet, o que reduz significativamente o tempo dedicado ao estudo e à realização de tarefas acadêmicas (Medeiros et al., 2019).

Além disso, o senso de poder pessoal também se interliga com a procrastinação no que diz respeito ao desempenho acadêmico como moderador e dessa forma, os discentes que se sentem no controle das situações acadêmicas são os menos influenciados pela procrastinação. Portanto, abordagens que visam aprimorar a auto eficácia e a autodeterminação são úteis para melhorar o desempenho acadêmico (Semprebon et al. 2014).

2.2 Estudos anteriores

Pedersini; Ricardo e Sérgio (2019) analisaram a procrastinação à falta de autodeterminação, mostrando que os alunos que procrastinam tendem a ter menos controle sobre as suas ações e escolhas. Esse controle reduzido sobre as rotinas acadêmicas facilita o adiamento de tarefas, principalmente em ambientes onde os alunos precisam autogerir seu tempo. Zimmerman (2000) enfatizou que a autorregulação é um componente importante para evitar a procrastinação porque significa que os alunos não estão apenas motivados, mas também têm estratégias para monitorar e atingir metas acadêmicas, reduzindo assim o impacto de distrações e distúrbios emocionais.

Ferreira et al. (2022) apontaram que a procrastinação não afeta apenas o desempenho, mas também a satisfação com o próprio progresso acadêmico, pois os alunos que procrastinam ficam muitas vezes insatisfeitos com suas notas. Este sentimento de insatisfação pode ser agravado por uma sensação de impossibilidade de mudar, levando a um ciclo contínuo de adiamento de tarefas e frustração. Neste contexto, apoios educativos que promovam práticas de autor regulação podem

ajudar a reduzir a procrastinação, melhorar o desempenho acadêmico e aumentar a confiança e o autocontrole dos alunos.

Tice e Baumeister (1997) argumentaram que a procrastinação está associada ao aumento de estresse e diminuição de bem-estar, ambos prejudiciais para expressar desempenho em tarefas acadêmicas. Das pesquisas apresentadas, Amaro et al. (2016), sugeriram que a procrastinação acadêmica deprecia a auto avaliação de desempenho, sentida com mais intensidade por estudantes com baixa auto eficácia. Por outro lado, Nasu (2020) argumentou que a procrastinação em ambientes de ensino remoto pode ter efeitos ainda mais prejudiciais, uma vez que a falta de estrutura e supervisão direta são fatores possíveis de potencializar a procrastinação.

Ferreira et al. (2022) mostraram que a procrastinação é um fator que leva a desempenho acadêmicos piores em estudantes de Contabilidade. Além disso, em seu estudo de 2004 sobre o fenômeno da procrastinação, Schouwenburg observou que um ciclo de trabalho ruim é formado quando um aluno decide procrastinar, o que influencia negativamente sua autoestima e leva à autodestruição.

Sangster et al. (2020) exploraram como a dinâmica do ensino à distância pode contribuir com o agravamento de comportamentos procrastinadores, em especial devido à extrema flexibilidade e à falta de tempo direto professor-aluno. De acordo com Soares; Guimarães e Souza (2021) muitos estudantes do curso de Ciências Contábeis afirmaram que há diferença significativa para a prática da procrastinação entre o ensino remoto, no qual aumenta, e o presencial, que é reduzido.

O estudo de Severino et al. (2022) também sugeriu que o ensino remoto e as diversas distrações tecnológicas contribuem para a procrastinação. Enquanto ao que diz respeito ao ensino presencial, Lave e Wenger (1991) sugeriram que o aprendizado situado, que ocorre em contextos

de interação social direta, pode influenciar positivamente o envolvimento do estudante e reduzir a procrastinação, um aspecto mais desafiador no ensino remoto. As pesquisas apontaram que existe uma diferença significativa entre o tipo de ensino e a procrastinação, indicando que o ensino remoto potencializa as condições para a procrastinação.

3 Metodologia da Pesquisa

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caráter descritivo, com abordagem quantitativa. Para tal, realizou-se uma *survey* ou pesquisa de levantamento. Para a coleta de dados, utilizou-se de um questionário do tipo escala likert. O instrumento de pesquisa foi adaptado da literatura para a realidade estudada, com base no questionário utilizado por Severino et al. (2022) que também teve como base a escala de procrastinação exposta por Lay (1986).

O questionário compôs-se de 46 assertivas, às quais deveriam ser atribuídas em notas de 1 a 5 de acordo com o grau de concordância do respondente (tipo escala likert 5 pontos), dividido em 4 seções. A primeira seção buscou identificar o perfil do acadêmico, a segunda refere-se ao comportamento dos discentes com o intuito de averiguar se a procrastinação se faz ativa, a terceira abordou a percepção da modalidade de ensino e por fim a quarta e última é composta pela auto avaliação de desempenho dos discentes. Há também duas perguntas diretas para identificar o grupo de alunos que se consideram procrastinadores, uma questiona o momento atual e a outra questiona se o participante, em sua rotina de estudos durante a pandemia, se considerava procrastinador.

As assertivas foram alocadas em blocos e classificadas de acordo com questão investigada, como demonstrada na Quadro 1.

Quadro 1.

Classificação das Assertivas

Classificações	Assertivas
Auto avaliação de Desempenho	39 - Pontualidade nas aulas
	40 - Frequência nas aulas
	41 - Participação nas aulas
	42 - Interesse pelas disciplinas
	43 - Acompanhamento dos conteúdos das aulas
	44 - Desempenho na resolução de exercícios
	45 - Tempo dedicado ao estudo extraclasse
	46 - Bom Desempenho nas provas e testes
Positiva para a Procrastinação	1 - Eu frequentemente me vejo realizando tarefas as quais tinha intenção de realizar em dias anteriores.
	2 - Eu faço trabalhos apenas perto da data de entrega.
	5 - Um e-mail pode aguardar vários dias depois de escrito antes de enviá-lo.
	6 - Mesmo com tarefas que exigem pouco esforço, apenas sentar-se e fazê-las, eu vejo que demora para iniciar
	8 - Eu geralmente demoro a iniciar o trabalho que tenho que fazer.
	9 - Eu geralmente tenho que me apressar para concluir uma tarefa a tempo.
	10 - Na preparação para algum prazo final, muitas vezes eu perco tempo fazendo outras coisas.
	14 - Eu sempre pareço terminar as compras dos presentes de aniversário e Natal no último minuto.
	15 - Eu costumo comprar até mesmo um item essencial na última hora.
	17 - Estou continuamente dizendo: "Eu vou fazer isso amanhã"
	20 - Não estou a par das matérias porque não estudo todos os dias
24 - Estou com a "cabeça na lua" enquanto estudo para os testes	
25 - Perco-me em tantas coisas/atividades que não me sobra tempo para estudar com antecedência	

	27 - Quando um trabalho é muito difícil desisto e passo para o próximo
Negativa para a Procrastinação	3 - Quando eu termino de ler um livro da biblioteca, eu o devolvo de imediato, independentemente da data
	4 - Quando é hora de me levantar de manhã, na maioria das vezes, saio direto para fora da cama.
	7 - Eu geralmente tomo decisões o mais rápido possível
	11 - Prefiro sair mais cedo para um compromisso.
	12 - Costumo começar um trabalho logo após ele me ser atribuído.
	13 - Frequentemente termino uma tarefa mais cedo do que o necessário.
	16 - Eu normalmente faço todas as coisas que planejo fazer em um dia.
	18 - Eu costumo finalizar todas as tarefas que tenho para fazer antes de me acalmar e relaxar à noite.
	19 - Quando o professor manda fazer uma tarefa começo a fazer em aula
	21 - Quando não entendo um assunto ou exercício da aula tento esclarecer a dúvida o mais rapidamente possível
	22 - Cumpro o meu plano de estudo
	23 - Quando tenho que fazer um “trabalho para a escola” importante começo o mais cedo possível
	26 - Não interrompo o tempo de estudo para os testes para fazer outras tarefas (ex., ver TV, ouvir música, falar ao celular...)
Negativa para o Ensino Remoto	29 - Senti dificuldade em manter o foco/concentração durante as aulas online.
	31 - Senti dificuldades (desconforto) para me expressar no ambiente online.
	33 - Senti a falta de interação (presencial) com os docentes
	34 - Eu me senti prejudicado(a) nas aulas online, devido aos problemas de conexão (ruídos, cortes de áudio e vídeo)
Positiva para o Ensino Remoto	28 - Provocou mudanças positivas para a realização das tarefas acadêmicas.
	30 - Me senti confortável com a estrutura do ambiente (online) em que estudei durante a pandemia.

	32 - Percebi que minha dedicação para executar as tarefas aumentou.
Positiva para o Ensino Presencial	35 - Notei que tive maior dedicação às tarefas acadêmicas
	36 - Consigo me concentrar melhor
	37 - Tenho maior interação com os colegas e docentes, seja para tirar dúvidas ou compartilhar experiências.
Negativa para o Ensino Presencial	38 - A conversa paralela dos colegas me atrapalha meu entendimento
Coefficiente de rendimento	Espaço em aberto para os participantes incluírem seu coeficiente de rendimento presente em seu histórico escolar.

Fonte: elaboração própria com base no questionário adaptado de Severino et al. (2022).

Como exposto na Quadro 1, as assertivas de autoavaliação de desempenho, apontam a percepção dos discentes em relação ao seu próprio desempenho acadêmico. As assertivas positivas para a Procrastinação demonstram um ato procrastinador do investigado, por outro lado, as negativas apontam para a não existência ou existência baixa da procrastinação em suas atividades rotineiras. Quantas as assertivas em relação a modalidade de ensino, buscam evidenciar as perspectivas dos discentes entre os ensinos remoto e presencial. Destaca-se que também estava incluso no questionário a questão aberta na qual o participante poderia informar seu coeficiente de rendimento do período atual, que é a média de suas notas durante sua jornada acadêmica encontrada em seu histórico escolar, para avaliarmos a relação do seu desempenho objetivo com as respostas obtidas nas seções 1, 2 e 3 do instrumento.

A população da pesquisa corresponde aos acadêmicos da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, que tenham ingressado no curso de Ciências Contábeis durante a pandemia da COVID-19 que ocorreu no período de 11 março de 2020 a 05 de maio de 2023 e que tenham cursado parte do curso de forma remota por terem vivenciado a experiência das duas modalidades de ensino, sendo elas o ensino presencial e o ensino remoto, totalizando uma população de 158 discentes.

A coleta de dados se concretizou de forma online, via e-mail e mensagem por WhatsApp, enviadas aos grupos das turmas pesquisadas, feita através de formulário encaminhado aos acadêmicos a partir do segundo semestre de 2023, período pós COVID-19 onde se obteve um total de 21 respostas representando uma amostra de cerca de 13,29% da população pesquisada, destacando também que 100% dos respondentes concordaram com o termo de consentimento livre e esclarecido.

A análise dos dados ocorreu com a utilização de estatística descritiva, uma comparação de médias como a análise de variância (ANOVA) para apurar se há diferença significativa entre as médias de três ou mais grupos onde foi realizada via Excel. Assim como também, foram calculados os coeficientes de correlação das variáveis buscando identificar relação significativa entre elas, feita no mesmo software. Utilizou-se também da análise cruzadas de dados para apurar a influência da procrastinação nos dados dos participantes que se julgaram procrastinadores tanto no período atual quanto durante a pandemia.

4 Análise dos Dados e Apresentação dos Resultados

Nessa seção são apresentados a análise dos resultados. Assim, na Tabela 1, apresenta-se o perfil dos discentes participantes da pesquisa.

Tabela 1.

Perfil dos Discentes Respondentes

Gênero		Trabalha?	
Feminino	48,00%	Sim	94,44%
Masculino	52,00%	Não	5,56%
Idade		Estado civil	
0 a 20 anos	14,29%	Solteiro	71,43%
21 a 30 anos	57,14%	Casado	19,05%
31 a 40 anos	9,52%	Divorciado	9,52%

41 a 50 anos	19,05%	Viúvo	0,00%
Você já tinha ouvido falar sobre o termo Procrastinação?			
Sim	94,44%	Não	5,56%
Cursou alguma disciplina no período de Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais?			
Sim	94,44%	Não	5,56%

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Como exposto na Tabela 1, 94,44% dos respondentes cursaram alguma disciplina na modalidade de ensino remoto. Dos participantes em questão de gênero, 52% equivale ao gênero masculino, já em questão do estado civil 71,43% dos participantes são solteiros e 94,44 % trabalham. Agora no que diz respeito à idade, 57,14% possui faixa etária entre os 21 a 30 anos. Do total de participantes 94,44% já tinham conhecimento sobre o termo procrastinação.

Em continuidade, foram calculadas as médias das notas concedidas em cada uma das seções conforme a classificação das assertivas (demonstrado no Quadro 1). As mesmas são descartadas na Tabela 2.

Tabela 2.

Média geral de notas concedidas pelos participantes

Classificação das Assertivas	Média Geral
1 - Auto avaliação de Desempenho	3,71
2 - Positiva para a Procrastinação	2,98
3 - Negativa para a Procrastinação	2,93
4 - Negativa para o Ensino Remoto	3,35
5 - Positiva para o Ensino Remoto	2,95
6 - Positiva para o Ensino Presencial	3,67
7 - Negativa para o Ensino Presencial	3,24
8 - Coeficiente de rendimento dos discentes	8,19

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A partir da Tabela 2, de modo geral, podemos observar que a média de notas das assertivas positivas para procrastinação (2,98) foi maior, numa pequena diferença, em relação à

média das assertivas negativas (2,93). Essa proximidade entre os valores sugere uma percepção vaga dos acadêmicos em relação aos efeitos da procrastinação em seu desempenho. Além disso, é notável que a auto avaliação de desempenho recebeu uma pontuação geral mais alta com uma média de 3,71, o que implica que os estudantes tendem a ter uma visão positiva do próprio desempenho, embora a ação de procrastinação, em vários contextos, possa variar.

Em termos de comparação entre os métodos de ensino, a crítica ao ensino remoto ainda é mais alta, pois sua média negativa é de 3,35 e a avaliação positiva é de uma média de 2,95. Por outro lado, as médias recebidas pelo ensino presencial foram mais equilibradas, uma vez que estava mais inclinado para o lado positivo, tendo uma média de 3,67 e uma negativa média de 3,24. Por fim, ao analisarmos o coeficiente de rendimento dos discentes, que obtiveram uma média geral de 8,19, podemos observar que o desempenho acadêmico objetivo se manteve elevado e essa alta avaliação subjetiva pode mascarar os impactos negativos da procrastinação.

Em consideração a hipótese, que a procrastinação influencia negativamente o desempenho acadêmico, foram analisadas as médias da seção 4, onde buscou apurar a auto avaliação e o coeficiente de rendimento dos acadêmicos. Esses resultados foram comparados com as respostas dos participantes sobre se consideravam ou não procrastinadores, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3.

Média geral do comportamento procrastinador

Respostas	Auto avaliação	Coeficiente de rendimento
Sim 48%	3,36	8,08
Talvez 38%	3,91	8,21
Não 14%	4,33	8,37

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como exposto na Tabela 3, os discentes que se julgaram como procrastinadores (48%) tiveram uma auto avaliação menor em relação aos que se julgaram como não procrastinadores (14%) ou talvez procrastinador (38%). Com relação a isso, ao analisarmos o coeficiente de rendimento, pode-se destacar também que os acadêmicos que responderam sim para o ato procrastinador, tiveram seu rendimento afetado em relação às demais respostas, por mostrar que os discentes que não procrastinam tendem a ter seu desempenho acadêmico maior, reforçando os achados nos estudos de Steel (2007), Ferreira et al. (2022), Tice e Baumeister (1997), Amaro et al. (2016), Severino et al. (2022) e Nasu (2020).

Com objetivo de verificar se existe diferença significativa entre a modalidade de ensino e a procrastinação e reforçar estatisticamente que a procrastinação influencia negativamente o desempenho acadêmico, foi calculada a correlação entre as variáveis pesquisadas, os dados encontram-se destacados na Tabela 4.

Tabela 4.

Correlação entre as variáveis.

Classificação 1 das assertivas	2 - Autoavaliação de Desempenho	3 - Positiva para a Procrasti nação	4 - Negativa para a Procrasti nação	5 - Negativa para o Ensino Remoto	6 - Positiva para o Ensino Remoto	7 - Positiva para o Ensino Presencia l	8 - Negativa para o Ensino Presencia l	Coefficient e de rendimento dos discentes
1 Autoavaliação de Desempenho	1							
2 - Positiva para a Procrasti nação	-0,3	1						
3 - Negativa para a Procrasti nação	0,68	-0,43	1					

4 - Negativa para o Ensino Remoto	0,1	0,21	-0,24	1				
5 - Positiva para o Ensino Remoto	0,36	-0,28	0,64	-0,48	1			
6 - Positiva para o Ensino Presencial	0,79	-0,01	0,66	0,01	0,42	1		
7 - Negativa para o Ensino Presencial	0,29	-0,04	0,23	-0,36	0,42	0,21	1	
8 - Coeficiente de rendimento dos discentes	0,16	-0,16	0,04	-0,11	0,19	0,19	0,18	1

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Diante dos resultados trazidos na Tabela 4, destaca-se que há relações significativas entre auto avaliação de desempenho, procrastinação, percepções sobre ensino remoto e presencial, e o coeficiente de rendimento acadêmico. Em geral, a auto avaliação de desempenho demonstrou correlação positiva com percepções positivas ao ensino presencial ($r = 0,79$), o que sugere que o modelo presencial ainda é percebido como mais eficiente para o desenvolvimento de competências acadêmicas e autoconfiança.

Esses achados atestam estudos prévios, como o de Semprebon et al. (2017), que apontaram o papel das crenças de auto eficácia e senso de controle na percepção de desempenho. No entanto, a baixa correlação com o coeficiente de rendimento acadêmico ($r = 0,16$) evidencia um desalinhamento entre a percepção subjetiva de competência e o desempenho medido objetivamente. Esse resultado é consistente com as conclusões de Amaro et al. (2016), que indicaram que, embora a auto eficácia possa mediar a relação entre procrastinação e desempenho, outros fatores contextuais podem exercer maior influência.

No que se refere às percepções sobre procrastinação, houve uma correlação negativa moderada entre visões positivas e negativas sobre essa prática ($r = -0,43$), destacando a divergência das atitudes dos indivíduos. Percepções negativas sobre a procrastinação mostraram forte correlação com visões positivas do ensino remoto ($r = 0,64$), sugerindo que indivíduos que consideram a procrastinação prejudicial podem perceber o ensino remoto como uma oportunidade para maior organização. Esses achados estão alinhados com as discussões de Solomon e Rothblum (1984), que relacionaram a procrastinação a falhas na auto regulação e no controle de metas, e com os estudos mais recentes de Ferreira et al. (2022), que identificaram o ensino remoto como um fator que amplifica tanto as vantagens quanto os desafios da procrastinação acadêmica.

As percepções relacionadas ao ensino remoto e presencial revelaram uma correlação negativa significativa entre assertivas positivas e negativas sobre o ensino remoto ($r = -0,48$). Isso reflete uma clara divisão de opiniões, possivelmente influenciada pelas condições impostas pela pandemia de COVID-19.

Estudos como os de Soares et al. (2021) enfatizaram que a emergência do ensino remoto trouxe impactos mistos, dependendo do nível de preparação tecnológica e do suporte dos discentes. Similarmente, o ensino presencial demonstrou correlação positiva moderada com a auto avaliação de desempenho, mas baixa correlação com o rendimento acadêmico, sugerindo que, embora seja uma modalidade preferida, sua eficácia no desempenho objetivo pode ser limitada. Esses achados, reforçam as reflexões de Nasu (2020), que destacou a necessidade de adaptação das práticas educacionais a partir das experiências do ensino remoto.

O coeficiente de rendimento dos discentes por outro lado, apresentou correlações fracas com as demais variáveis (valores entre $-0,16$ e $0,18$). Isso reforça a ideia de que o desempenho acadêmico objetivo é influenciado por uma ampla gama de fatores, como apontado por Medeiros

et al. (2019), incluindo o uso de tecnologias, suporte familiar e estratégias individuais de aprendizagem. A Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985) pode ajudar a interpretar esses resultados, sugerindo que a motivação intrínseca e as condições de suporte ao aprendizado desempenham um papel central na formação do desempenho acadêmico, enquanto as percepções subjetivas e contextuais têm impactos variáveis.

Em continuidade e em busca de uma análise que apresente as diferenças significativas entre as médias dos grupos relacionados à procrastinação acadêmica, desempenho, ensino remoto e presencial, e coeficiente de rendimento dos discentes, utilizou-se da análise de variância ANOVA para chegar ao objetivo do estudo, expostos na Tabela 5.

Tabela 5.

ANOVA: fator único.

Resumo

Grupo	Contagem	Soma	Média	Variância
1 Autoavaliação de Desempenho	21	77,875	3,708	0,529
2 - Positiva para a Procrastinação	21	62,643	2,983	0,464
3 - Negativa para a Procrastinação	21	61,462	2,927	0,486
4 - Negativa para o Ensino Remoto	21	70,250	3,345	1,315
5 - Positiva para o Ensino Remoto	21	62,000	2,952	1,370
6 - Positiva para o Ensino Presencial	21	77,000	3,667	1,422
7 - Negativa para o Ensino Presencial	21	68,000	3,238	1,390
8 - Coeficiente de rendimento dos discentes	21	171,680	8,175	0,310

Anova

Fonte da variação	SQ	gl	MQ	F	valor-P	F crítico
Entre grupos	457,708	7,000	65,387	71,789	0,000	2,067
Dentro dos grupos	145,732	160,000	0,911			
Total	603,440	167,000				

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Como podem ser observados pela Tabela 5, os resultados da ANOVA mostram diferenças estatisticamente significativas entre os oito grupos analisados ($F=71$, $p=0,000$), indicando que as médias dos grupos diferem de forma considerável. A soma dos quadrados entre os grupos ($SQ=457,708$) e a média dos quadrados ($MQ=65,387$) refletem uma elevada variação nas médias dos grupos, enquanto a soma dos quadrados dentro dos grupos ($SQ=145,732$) e a média dos quadrados ($MQ=0,911$) demonstram menor dispersão interna. O valor- p , muito inferior a níveis comuns de significância, confirma que essas diferenças dificilmente ocorreram por acaso. Comparando o F calculado com o F crítico (2,067), verifica-se que o primeiro ultrapassa o segundo, reforçando a rejeição da hipótese nula. Esses resultados apontam que fatores como procrastinação, auto eficácia e experiências relacionadas ao ensino remoto e presencial influenciam significativamente as percepções e o desempenho dos grupos analisados.

Diante resultados apresentados, os dados analisados reforçam as conclusões de Ribeiro et al. (2014) e Semprebon et al. (2017) sobre os efeitos negativos da procrastinação no desempenho acadêmico, especialmente em contextos que exigem maior autor regulação, como o ensino remoto. A baixa média observada nos grupos associados à procrastinação positiva e negativa é sustentada por Solomon e Rothblum (1984), que identificaram a procrastinação como uma falha de autor regulação recorrente.

As diferenças identificadas em relação às modalidades de ensino presencial e remoto também estão alinhadas aos achados de Medeiros et al. (2019) e Severino et al. (2022). Por eles terem apontado fatores como a adaptação tecnológica e ausência de interação social contribuírem para uma visão negativa do ensino remoto. O que também são reforçados pelos desafios descritos por Sangster et al. (2020). Nessa esteira, Soares et al. (2021), sugeriram que modelos híbridos ou flexíveis podem oferecer um equilíbrio entre o engajamento e adaptabilidade.

Por outro lado, o coeficiente de rendimento mostrou-se maior em relação aos outros indicadores, sugerindo que, mesmo em cenários adversos como a pandemia de COVID-19, os acadêmicos demonstraram capacidade de adaptação. Reforçado pelas discussões de Nasu (2020) sobre como métricas formais de desempenho podem não captar integralmente as dificuldades enfrentadas, mas ainda oferecem insights valiosos.

5 Considerações finais

A presente pesquisa analisou a relação da procrastinação e o desempenho acadêmico dos alunos quando retornaram às aulas presenciais no período pós-pandemia da COVID-19. Os resultados revelaram que a procrastinação é um comportamento comum entre os acadêmicos analisados, assim como também a existência de relação significativa entre a procrastinação, o desempenho acadêmico e as modalidades de ensino remoto e presencial, com destaque para as diferenças perceptíveis entre os grupos analisados.

O estudo apontou, uma proximidade entre as médias de percepções positivas e negativas para a procrastinação, o que sugere uma falta de clareza entre os participantes sobre os impactos reais dessa prática, embora os dados apontem que os discentes que se consideram procrastinadores apresentaram menores índices de auto avaliação e rendimento acadêmico. O que reforça os achados de estudos como os de Solomon e Rothblum (1984) e Steel (2007), que associam a procrastinação a falhas na auto regulação, afetando diretamente o desempenho.

Os resultados indicaram que o ensino remoto foi percebido de maneira mais negativa em comparação ao ensino presencial, devido a fatores como falta de interação e dificuldades de concentração. No entanto, o desempenho acadêmico geral dos discentes, medido pelo coeficiente

de rendimento, permaneceu elevado, indicando que os estudantes conseguiram desenvolver estratégias para superar os desafios impostos pela procrastinação e pelo ambiente de aprendizagem remoto.

A análise demonstrou ainda, que os estudantes que não se consideram procrastinadores apresentaram melhores resultados em termos de auto avaliação e coeficiente de rendimento. Isso reforça a necessidade de estratégias voltadas para a gestão do tempo e a promoção de comportamentos proativos no ambiente acadêmico, especialmente para aqueles que enfrentam maiores dificuldades em regular seus hábitos de estudo.

Os dados sobre a relação entre procrastinação e desempenho também destacaram a importância de um suporte institucional mais ampliado. A criação de programas de acompanhamento acadêmico, bem como treinamentos para o uso eficaz de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), pode ajudar a minimizar o impacto da procrastinação, especialmente no ensino à distância.

As evidências sugeriram que o tipo de modalidade de ensino influencia o comportamento procrastinador. A interação direta proporcionada pelo ensino presencial parece reduzir a procrastinação, enquanto a flexibilidade do ensino remoto pode ampliá-la. No entanto, é essencial considerar que cada modalidade possui suas próprias demandas e desafios, que afetam os estudantes de maneiras diferentes.

Como sugestões para pesquisas futuras, recomenda-se explorar a relação entre procrastinação e o uso de TICs, considerando os impactos específicos de diferentes plataformas de aprendizado. Além disso, seria relevante investigar o papel de intervenções específicas, como treinamentos em gestão do tempo e programas de mentoria, na mitigação dos efeitos da procrastinação em contextos de ensino remoto e híbrido.

REFERÊNCIAS

- Amaro, H. D., Semprebon, E., Junior, E. A. B., & Dezevecki, A. F. (2016). A influência da procrastinação acadêmica na autoavaliação de desempenho de acordo com o nível de autoeficácia do discente. *Revista Universo Contábil*, 12(4), 48-67. <https://doi.org/10.4270/ruc.2016448-67>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Ferreira, D., Gomes, D. G., Fernandez, R. N., & Quintana, A. C. (2022). Amanhã eu faço! Um estudo sobre a procrastinação no Curso de Ciências Contábeis. *Revista de Ciências Contábeis*, 37(3), e80560. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2022.e80560>
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of research in personality*, 20(4), 474-495. DOI: [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3).
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=CAVIOrW3vYAC&oi=fnd&pg=PA11&dq=LAVE,+J.%3B+WENGER,+E.+Situated+Learning:+Legitimate+peripheral+participation.+Cambridge:+Cambridge+University+Press,+1991.&ots=ODsDpo4EBo&sig=IZnnt_PwViWZ-8Lwk4sU5z_pXFk
- Medeiros, K. E. B., Antonelli, R. A., & Portulhak, H. (2019). Desempenho acadêmico, procrastinação e o uso de tecnologias de informação e comunicação por estudantes da área de negócios. *Revista Gestão Organizacional (RGO)*, 14(1). <https://doi.org/10.22277/rgo.v14i1.4731>
- Nasu, V. H. (2020). Remote learning under COVID-19 social distancing: Discussion, resources, implications for accounting faculty and students, and a netnography study. In *Proceedings of the XX USP International Conference in Accounting* (pp. 29-31). São Paulo, Brasil. <https://doi.org/10.4301/S1807-1775202118005>
- Pedersini, R. P., Ricardo, A. A., & Sérgio, M. P. (2019). Teoria da autodeterminação: Relações e motivações. In *Anais do 19º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade*. São Paulo, SP: Fipecafi. <https://congressosp.fipecafi.org/anais/19UspInternational/ArtigosDownload/1746.pdf>
- Ribeiro, F., Avelino, B. C., Colauto, R. D. & Casa Nova, S. P. C. (2014). Comportamento procrastinador e desempenho acadêmico de estudantes do curso de ciências contábeis. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 386-406. DOI: <https://doi.org/10.14392/asaa.2014070304>.
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431-562. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10808-001>
- Semprebon, E., Amaro, H. D. & Beuren, I. M. (2017). A influência da procrastinação no desempenho acadêmico e o papel moderador do senso de poder pessoal. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-24. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2545>.

- Severino, C., Leal, E. A., & Silva, M. D. (2022). As relações entre procrastinação e desempenho acadêmico no ensino remoto no curso de graduação em Ciências Contábeis. *Anais do 22º Congresso USP Internacional de Contabilidade*. <https://congressousp.fipecafi.org/anais/22UspInternational/ArtigosDownload/3815.pdf>
- Silva, L. S., Bernardes, J. R., Nascimento, J. C. H. B., & Veras, S. L. L. (2020). As relações entre o desempenho acadêmico e a procrastinação: Um estudo exploratório com acadêmicos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis e Administração do Piauí. In *Anais do XIV Congresso ANPCONT*, Foz do Iguaçu, Brasil. <https://doi.org/10.22561/cvr.v33i1.6441>
- Soares, C. S., Guimarães, D. E. L., & Souza, T. V. (2021). Ensino remoto emergencial na percepção de alunos presenciais de ciências contábeis durante a pandemia de COVID-19. *Revista CRCSC*, 12(3), 104-120. <https://revista.crcsc.org.br/index.php/CRCSC/article/view/3182/2295>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



ATA DE DEFESA TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Aos dois dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e quatro, às 17:30 horas, na Sala Híbrida da Unidade Esan, reuniu-se a banca examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso da discente **MARIA EULANE DOS SANTOS CARMO**, intitulado: "A influência da procrastinação no desempenho acadêmico dos estudantes pós pandemia", orientado pela Profa. Dra. Marcielle Anzilago. Compuseram a banca examinadora Profa. Dra. Ana Denise Mendonça Maldonado e a Doutoranda do PPGADM Aline Camargo. Após a exposição oral, a discente foi arguida pelos componentes da banca que se reuniram reservadamente e decidiram pela Aprovação do Trabalho de Conclusão de Curso sem ressalva. Para constar, redigi a presente Ata, que aprovada por todos os presentes, vai assinada por mim, Presidente da Banca, e pelos demais membros da banca.

Campo Grande, 02 de dezembro de 2024.

NOTA
MÁXIMA
NO MEC

UFMS
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Marcielle Anzilago, Professora do Magistério Superior**, em 02/12/2024, às 18:38, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA
MÁXIMA
NO MEC

UFMS
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Aline Camargo, Usuário Externo**, em 02/12/2024, às 20:41, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

NOTA
MÁXIMA
NO MEC

UFMS
É 10!!!



Documento assinado eletronicamente por **Ana Denise Ribeiro Mendonca Maldonado, Professora do Magistério Superior**, em 03/12/2024, às 19:16, conforme horário oficial de Mato Grosso do Sul, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufms.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5289764** e o código CRC **CF58793E**.

COLEGIADO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS (BACHARELADO)

Av Costa e Silva, s/nº - Cidade Universitária

Fone:

CEP 79070-900 - Campo Grande - MS

Referência: Processo nº 23104.020602/2022-34

SEI nº 5289764