



Engajamento nos estudos e procrastinação acadêmica: uma pesquisa correlacional com estudantes de administração

Rosemeire Castro de Matos

Universidade Federal do Pará

Maria Luiza Rodrigues Moreira

Universidade Federal do Pará

Saulo Luís Pereira Wanzeler

Universidade Federal do Pará

Carlos André Corrêa de Mattos

Universidade Federal do Pará

RESUMO:

O objetivo deste estudo é analisar a relação entre engajamento nos estudos e procrastinação acadêmica e, adicionalmente, identificar a intensidade desses aspectos entre os participantes da pesquisa. Para tanto, foi feita uma *survey* exploratória e descritiva com amostragem não probabilística com 240 estudantes de administração. O estudo testou três hipóteses. A primeira (H1) é que há relação positiva entre engajamento nos estudos e autorregulação acadêmica; a segunda (H2) é que há relação negativa entre engajamento nos estudos e o adiamento das atividades acadêmicas; e a terceira (H3) é que há relação negativa entre a autorregulação e o adiamento de atividades acadêmicas. O tratamento de dados empregou técnicas estatísticas com destaque para a correlação linear de Pearson. As escalas foram avaliadas quanto à consistência interna com resultados satisfatórios. Os resultados fornecerem evidências para confirmar as três hipóteses e mostraram estudantes medianamente engajados, autorregulados e que adiam as tarefas com frequência intermediária. As considerações finais recomendam ações para aumentar o engajamento e reduzir a procrastinação o que pode ocorrer pelo maior equilíbrio entre as exigências das tarefas e os recursos dos estudantes, pela comunicação da contribuição das atividades para formação profissional e pela utilização de metodologias de ensino mais envolventes.

PALAVRAS-CHAVE: procrastinação acadêmica, engajamento nos estudos, ensino em administração, universidades.

Realização:



1. Introdução

Procrastinar é um comportamento comum em diversas atividades humanas (Gonzpáarez-Brignardello; Paniagua; Loupez-Gonzpáaralição, 2023). Presente em todos os países e nas mais diferentes culturas do mundo (Fonseca *et al.*, 2025), todas as pessoas, em algum momento da vida, procrastinam alguma atividade. Entretanto, a procrastinação é um problema quando se torna frequente e causa prejuízos individuais e coletivos (Gonzpáarez-Brignardello; Paniagua; Loupez-Gonzpáaralição, 2023). Na educação, a procrastinação afeta o aprendizado e o bem-estar, sendo especialmente prevalente entre estudantes universitários (Salguero-Pazos; Reyes-de-Cózar, 2023; Fonseca *et al.*, 2025; Huanambal-Perez *et al.*, 2026).

Conceituada como o ato de não iniciar uma tarefa intencionalmente, a procrastinação prejudica não apenas a conclusão das atividades, mas seu desenvolvimento (Gonzpáarez-Brignardello; Paniagua; Loupez-Gonzpáaralição, 2023; Salguero-Pazos; Reyes-de-Cózar, 2023). Na educação, a procrastinação sugere uma limitação na autorregulação pessoal que modifica o equilíbrio entre tempo e esforço e compromete a motivação e a satisfação nos estudos (Huanambal-Perez *et al.*, 2026; Ramadhani *et al.*, 2026). Assim, a procrastinação se materializa quando os indivíduos priorizam atividades de menor importância em detrimento das atividades principais (Salguero-Pazos; Reyes-de-Cózar, 2023).

No mesmo sentido, a procrastinação pode ser entendida como uma sensação de incapacidade para concluir determinadas atividades pela avaliação pessoal de não conseguir realizá-las satisfatoriamente. Assim, a procrastinação contribui para aumentar a ansiedade, desconforto, depressão, exaustão, vergonha e promove a sensação de estar sobrecarregado (Salguero-Pazos; Reyes-de-Cózar, 2023; Adawiyah; Rodiyah; Hasanati, 2024). Frequentemente associada a níveis elevados de ansiedade e estresse, a procrastinação acadêmica (PA) é fortemente influenciada pela incapacidade do estudante em avaliar com clareza como as tarefas contribuem para o seu desenvolvimento profissional (Lee; Othman; Ramlee, 2025).

Destarte, a PA impacta negativamente tanto no aprendizado quanto no desempenho acadêmico (Lee; Othman; Ramlee, 2025; Huanambal-Perez *et al.*, 2026). Ao procrastinar, o indivíduo escolhe conscientemente adiar atividades que precisam ser realizadas, mesmo ciente dos prejuízos que podem causar (Adawiyah; Rodiyah; Hasanati, 2024; Lee; Othman; Ramlee, 2025; Cutipa-Flores *et al.*, 2025). A procrastinação, portanto, é uma ameaça real para aqueles que procrastinam. Macías e Nevares (2018) alertam que relegar o tempo a segundo plano prejudica a motivação, distancia o indivíduo da realidade e compromete a capacidade de concentração.

Normalmente, a PA associa-se a tarefas que causam desconforto, sendo agravada quando há dificuldades para tomar decisões, desorganização pessoal, falta de autocontrole e outros aspectos que incluem padrões perfeccionistas e irreais (Macías; Nevares, 2018). Por outro lado, o engajamento nos estudos (EE) materializa uma relação virtuosa com o aprendizado. Assim, o EE é reconhecido como um preditor de sucesso acadêmico associado a aspectos virtuosos como bem-estar, satisfação, redução da evasão, entre outros (Latorre; Cruz; Tená, 2024). Expresso na forma de vigor, dedicação e absorção, o EE expressa



comprometimento acadêmico e revela prontidão para os estudos ao caracterizar um estado afetivo-cognitivo positivo e persistente (Grangeiro *et al.*, 2020; Silva *et al.*, 2023).

Ao tratarem especificamente da relação entre PA e EE, Cutipa-Flores *et al.* (2025) destacam que a PA é mais frequente entre estudantes com baixo EE. Latorre, Cruz e Tená (2024) reforçam esse entendimento. Ao abordarem a PA, Moura, Paiva e Dominguez-Lara (2021) identificam duas dimensões na PA, a primeira é adiar tarefas (AT) e a segunda, a autorregulação acadêmica (AR). Desta forma, enquanto o AT reflete a procrastinação em si, a AR expressa o autocontrole que regula a procrastinação. Portanto, considerando esses aspectos, foram elaboradas três hipóteses (H1, H2 e H3), sendo respectivamente:

H1 - há associação positiva entre EE e AR;

H2 - há associação negativa entre EE e AT;

H3 - há associação negativa entre AT e AR;

Face ao exposto, o presente estudo concentrou-se em responder ao questionamento: qual é a relação entre EE e PA entre estudantes de administração de uma universidade federal brasileira? A opção por administração justifica-se, por um lado, pela abrangência e, por outro, pelo elevado quantitativo de estudantes no Brasil (INEP, 2025). Destarte, como desmembramento da questão de pesquisa, o objetivo do estudo é analisar a relação entre EE e PA, considerando as dimensões apresentadas em Moura, Paiva e Dominguez-Lara (2021) e identificadas como AT e AR. Complementarmente, a pesquisa busca identificar a intensidade desses aspectos entre os estudantes e, assim, colaborar com ações institucionais para reduzir ou evitar a PA e reforçar o EE. Com isso, a pesquisa busca suprir uma lacuna que relaciona EE e PA entre estudantes de administração.

2. Metodologia

Para alcançar os objetivos da pesquisa, foi realizada uma survey, exploratória e descritiva, tal como descrita em Gil (2019). A amostra foi de 240 estudantes dos 960 matriculados no curso. A técnica de amostragem foi não probabilística por acessibilidade e a pesquisa de campo ocorreu no segundo semestre de 2025. O instrumento de pesquisa foi o questionário de pesquisa respondido presencialmente. Desta forma, os respondentes foram convidados em sala de aula, sendo orientados quanto aos objetivos da pesquisa. Aqueles que aceitaram responderam ao questionário que foi acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O questionário foi elaborado em duas seções. Na primeira seção foram utilizadas as escalas: (1) a *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) com três indicadores unidimensionais, sendo: um indicador para medir vigor, um para dedicação e um para absorção (Schaufeli *et al.*, 2019); e (2) a Escala de Procrastinação em Estudantes Universitários Brasileiros (EPA) com 12 indicadores bidimensionais, sendo: três indicadores para medir o adiamento de atividades (AT) e nove para autorregulação acadêmica (AR) (Moura; Paiva; Dominguez-Lara, 2021). O Quadro 1 mostra os indicadores misturados no questionário para evitar a presença de vieses:



Quadro 1 – Dimensões e Indicadores

Dimensão	Indicador
Adiamento de Atividades (AT)	Quando tenho que fazer uma atividade, geralmente deixo para o último minuto Adio os trabalhos dos cursos que não gosto Adio leituras de cursos que não gosto.
Autorregulação Acadêmica (AR)	Eu normalmente me preparo com antecedência para as avaliações. Quando tenho dificuldade em entender algo, imediatamente procuro ajuda. Eu assisto à aula regularmente. Eu tento completar o trabalho designado o mais rápido possível. Eu constantemente tento melhorar meus hábitos de estudo Eu invisto o tempo necessário para estudar mesmo quando o assunto é entediante. Eu tento me motivar a manter meu ritmo de estudo. Eu tento terminar meus trabalhos importantes com tempo de sobra. Aproveito para rever minhas atribuições antes de enviá-las.
Engajamento nos Estudos (EE)	Estou entusiasmado com meus estudos. Quando eu faço minhas atividades como aluno, sinto-me cheio de energia Estou imerso (compenetrado) em meus estudos.

Fonte: Moura, Paiva e Dominguez-Lara (2021) e Schaufeli *et al.* (2019).

A segunda seção do questionário reuniu informações sociodemográficas dos respondentes, como idade, sexo, estado civil, período do curso, turno, entre outras. Na primeira seção do questionário as respostas foram em escala de Likert com sete itens, iniciando em 0 para nunca e terminando em 6 para sempre, e na segunda seção foram dicotômicas e de múltipla escolha. O tratamento de dados utilizou técnicas quantitativas, mais especificamente estatística descritiva, medidas de dispersão, tendência central e associação por meio da análise de correlação linear de Pearson. Completou o tratamento de dados, medidas de consistência interna, na forma do coeficiente alpha de Cronbach.

3. Apresentação de resultados

3.1 Perfil dos respondentes

Os estudantes que participaram da pesquisa (Tabela 1) concentraram-se nos estratos de até 20 anos (25,4%), entre 21 e 25 anos (49,2%) e, com menor frequência, entre 26 e 30 anos (11,3%). Portanto, 85,9% (206) dos participantes tinham até 30 anos por ocasião da coleta de dados. Quanto ao sexo, houve leve predominância feminina com 50,8% (122) posicionados nessa categoria. Sem filhos (93,8%) e solteiros (82,5%), os estudantes foram bem distribuídos quanto ao período do curso, com leve maioria no último ano (36,7%) sendo complementado, pelo primeiro (22,5%), segundo (24,6%) e terceiro (16,3%) anos.

Tabela 1 – Perfil dos respondentes

Item	Categoria	Frequência	Porcentagem
Idade (anos)	Até 20	61	25,4
	21 e 25	118	49,2
	26 e 30	27	11,3
	31 e 40	16	6,7



	41 e 45	9	3,8
	46 e 50	6	2,5
	Mais de 50	3	1,3
Sexo	Masculino	108	45,0
	Feminino	122	50,8
	Outros	10	4,2
Filhos	Sim	15	6,3
	Não	225	93,8
Estado civil	Solteiro	198	82,5
	Casado	22	9,2
	Outros	20	8,3
Período	Primeiro	54	22,5
	Segundo	59	24,6
	Terceiro	39	16,3
	Quarto	88	36,7
Turno das aulas	Matutino	86	35,8
	Vespertino	87	36,3
	Noturno	67	27,9
Recomendam o curso	Nunca	8	3,3
	Às vezes	24	10,0
	Quase sempre	103	42,9
	Sempre	105	43,8
Atividades profissionais	Estágio	113	47,1
	Autônomo	16	6,7
	Administração pública	8	3,3
	Empresa privada	7	2,9
	Somente estuda	57	23,8
	Outros	39	16,3
Jornada (horas)	Até 30 horas	120	50,0
	Entre 30 e 40 horas	39	16,2
	Mais de 40 horas	24	10,0
	Não se aplica	57	23,8

Fonte: pesquisa de campo (2025).

Quanto aos turnos os respondentes foram distribuídos entre manhã (35,8%), tarde (36,3%) e noite (27,9%) com quantidades semelhantes. Satisfeitos com o curso, 42,9% (103) da amostra quase sempre recomenda o curso para outros estudantes e 43,8% (105) sempre recomenda. Quanto às atividades profissionais, destacaram-se os estagiários com 47,1% (113) da amostra, seguidos dos autônomos com 6,7% (16). Quanto a jornada de trabalho ou de estágio, os respondentes concentraram-se nos estratos de até 30 horas semanais, com 50,0% (120) optando por essa alternativa.

Realização:



3.2 Relação entre engajamento e procrastinação acadêmica

As escalas utilizadas para medir EE, AR e AT, foram fidedignas com coeficiente alpha de Cronbach de 0,800, 0,664 e 0,786, respectivamente. Hair *et al.* (2009), ao tratarem desse coeficiente, recomendam índices superiores a 0,700 como adequados para indicar a presença de consistência interna. Contudo, os mesmos autores afirmam que valores superiores a 0,600 são aceitáveis em estudos de caráter exploratório. Desta forma, como era esperado, as escalas foram confiáveis para medir tanto o EE quanto AR e AT. Verificada a fidedignidade, foi utilizada a correlação linear de Pearson (r) para medir a associação entre as escalas (Tabela 2).

Tabela 2 – Análise correlacional, de confiabilidade e descritiva.

Dimensão		1	2	3
1 – Engajamento nos Estudos	EE	0,800		
2 – Autorregulação Acadêmica	AR	0,734*	0,664	
3 – Adiantamento de Atividades	AT	-0,310*	-0,358*	0,786
Número de indicadores		3	3	9
Média		3,13	3,66	3,13
Desvio padrão		1,27	0,92	1,30
Coeficiente de variação (%)		41%	25%	42%
Mediana		3,33	3,67	3,00
Moda		3,33	3,67	2,67
Intensidade		Intermediária	Intermediária	Intermediária

Nota: Alpha de Cronbach na diagonal; *=significativo a 1% bilateral.

Fonte: pesquisa de campo (2025).

O resultado, tomando por base Cohen (1988), mostrou correlação positiva e forte ($|r| \geq 0,50$) entre EE e AR ($r=0,734$, $p\text{-valor} < 0,01$) e negativa e moderada ($0,30 \leq |r| < 0,50$) entre EE e AT ($r=-0,310$, $p\text{-valor} < 0,01$) e entre AT e AR ($r=-0,358$; $p\text{-valor} < 0,01$). Quanto à perspectiva da análise descritiva, os escores próximos ao centro da escala (3,00), considerando o intervalo entre 0 (zero) para nunca e 6 (seis) para sempre, mostraram posição intermediária para EE ($3,13 \pm 1,27$), AT ($3,13 \pm 1,30$) e AR ($3,66 \pm 0,92$) com escores levemente maiores.

Com isso, os resultados sugerem, por um lado, que os aumentos no EE serão acompanhados de maior AR, confirmando a H1. Por outro lado, os aumentos no EE ocorrerão com menor AT, fornecendo evidências estatísticas que confirmam H2. No mesmo sentido, a relação negativa entre AR e AT indica grandezas inversamente proporcionais, condição que confirma H3 e sugere que os incrementos observados na AR devem ocorrer acompanhados de menor AT.

Portanto, atuar com foco no EE é, conforme Silva *et al.* (2023) e Silva e Almeida (2025), agir para fortalecer um preditor de sucesso acadêmico com características persistentes e aspectos afetivos, comportamentais e cognitivos que expressam um estado mental positivo sustentado em energia (vigor), entusiasmo e orgulho (dedicação) e concentração (absorção). No mais, organizar esforços para reforçar o EE é atuar para promover participação,



proatividade, determinação e esforço para realizar as atividades de aprendizagem (Bay; Zang, 2025).

Ao tratarem da temática, Bay e Zang (2025) destacam que o EE está diretamente relacionado com a percepção de valor; quanto mais valiosa for considerada a atividade pelos estudantes, maior será o envolvimento, esforço e o desempenho acadêmico. Crucial para o aprendizado no mundo contemporâneo, estudantes engajados definem metas, usam estratégia, enfrentam tarefas desafiadoras, são persistentes e apresentam maior repertório de técnicas de estudos. Com isso, alcançam maior desempenho e, com maior percepção de competência, sentem-se mais seguros para desafios maiores.

Já na perspectiva da PA, Macías e Nevares (2018) e Lee, Othman e Ramlee (2025) criticam que, de maneira geral, há falta de ações de combate nas instituições e que, para além dos prejuízos aos estudantes, a PA alcança as instituições, refletindo-se em taxas de permanência, retenção e evasão. Aulia *et al.* (2024) e Zhang e Hu (2025) e Ramadhani *et al.* (2026) complementam que na PA devem ser observados aspectos pessoais ou internos e ambientais ou externos que são considerados agentes de PA. Dentre os internos estão as condições físicas e emocionais dos estudantes, incluindo saúde, regulação emocional, autoeficácia, autoconfiança, personalidade, autorregulação e comportamento de tangenciar deveres. Quanto aos aspectos externos, destacam-se tarefas além dos recursos dos estudantes, condições desfavoráveis no ambiente de estudos, prazos muito curtos, entre outros.

Ramadhani *et al.* (2026) enfatizam que a PA é uma barreira ao desenvolvimento dos estudantes com reflexos além dos acadêmicos, na saúde mental dos estudantes. Esses autores reforçam a necessidade de ações institucionais direcionadas ao combate da PA com o uso de estratégias motivacionais, apoio psicossocial e abordagens relacionadas com prazos irreais, fortalecimento da autorregulação pessoal dos estudantes e uso de ferramentas de tecnologia digital para planejamento e gestão do tempo. Assim, as instituições devem concentrar esforços para promover um equilíbrio desafiador nas atividades acadêmicas, além de evidenciar como elas podem contribuir para o futuro profissional, sem deixar de promover ações que acompanhem os estudantes com maior dificuldade.

4. Considerações finais

O estudo alcançou 240 estudantes, na maioria jovens, com leve predominância feminina quanto ao sexo e solteiros quanto ao estado civil. Sem filhos, a distribuição ao longo do curso foi relativamente equilibrada, assim como foi equilibrada quanto aos turnos das aulas. Os estudantes manifestaram satisfação com o curso ao indicar administração para outros estudantes. Quanto à atividade profissional, a amostra foi formada principalmente por estagiários que cumpriam jornadas de até 30 horas semanais.

Na perspectiva do engajamento nos estudos (EE) e da procrastinação acadêmica (PA), os achados revelaram estudantes moderadamente engajados (EE) que adiam as atividades acadêmicas (AT) com frequência igualmente moderada. Com avaliação levemente melhor, destacou-se a autorregulação acadêmica (AR) que, apesar de ainda posicionar-se no estrato moderado, foi levemente superior quando comparada com o engajamento nos estudos (EE) e o adiamento das atividades (AT).



Quanto às medidas de associação, o engajamento acadêmico (EE) mostrou correlação positiva e forte com a autorregulação acadêmica (AR). Esse resultado confirma a hipótese H1 e reforça a compreensão de que a disciplina e autodeterminação dos estudantes estão relacionadas com o envolvimento com as atividades de aprendizagem. Por outro lado, a relação entre engajamento (EE) e adiamento das atividades (AT) foi negativa de média intensidade, da mesma forma como ocorreu na relação entre autorregulação acadêmica (AR) e adiamento de atividades (AT). Esse resultado sugere que as fragilidades na autorregulação dos estudantes contribuem tanto para maior adiamento de atividades (AT), quanto para o menor engajamento acadêmico (EE).

Face ao exposto, os resultados fornecem evidências estatísticas para confirmar as hipóteses H2 e H3. Eles sugerem que os aumentos no adiamento das atividades (AT) acadêmicas contribuem para um ciclo espiral negativo com reflexos no menor engajamento (EE) dos estudantes e menor autorregulação acadêmica (AR). O oposto também é verdadeiro. Assim, atuar para evitar a procrastinação acadêmica (PA) mostrou-se central para a promoção do envolvimento dos estudantes. Merece destaque que os achados deste estudo foram coerentes com a teoria que reforça os aspectos prejudiciais da procrastinação acadêmica (PA) tanto para os estudantes quanto para as instituições de ensino.

Dentre as limitações da pesquisa, destaca-se a técnica de amostragem, que, pelo caráter não probabilístico, limita os resultados à amostra. Mesmo considerando o número elevado de respondentes. Outra limitação decorre dos questionários autopreenchidos, que dificultam elucidar eventuais dúvidas dos respondentes. Soma-se a isso o fato de a pesquisa de campo ter ocorrido nas instalações da universidade, durante o período das aulas, impossibilitando alcançar estudantes afastados do convívio acadêmico. Quanto ao tratamento de dados, ressalva-se que as técnicas não permitem avaliar relações de dependência, apenas associação, impossibilitando estabelecer causa e efeito.

Como sugestão de estudos futuros, recomenda-se replicar a pesquisa em outras instituições, utilizar amostras probabilísticas, além de empregar técnicas multivariadas que permitam explicar os efeitos da procrastinação acadêmica (PA) no engajamento nos estudos (EE). Também seria interessante incluir outros aspectos do comportamento de estudantes, como motivação, autoeficácia e satisfação nos estudos, e medir os efeitos desses aspectos na procrastinação acadêmica (PA).

Referências

ADAWIYAH, Robiatul; RODIYAH, Isyatin; HASANATI, Nida. Systematic review: academic procrastination in students. **International Journal of Research Publication and Reviews**, v. 5, n. 7, p. 1322-1328, jul. 2024. DOI:10.55248/gengpi.5.0724.1729.

AULIA, Aulia *et al.* Self-Regulation as a mediator between learning motivation and academic procrastination in students who are preparing a thesis. **International Journal of Islamic Educational Psychology**, v. 5 n. 2, p. 237-263, dec. 2024. DOI: 10.18196/ijiep.v5i2.23697.

BAI, Barry; ZANG, Xuan. Bilingual learning motivation and engagement among students in Chinese-English bilingual education programmers in Mainland China: competing or



coexistent? **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, p. 1-17, jan. 2025. DOI: 10.1080/01434632.2024.2449071.

COHEN, Jacob. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.

CUTIPA-FLORES, Tito *et al.* Academic engagement and academic self-efficacy as predictors of academic procrastination in Peruvian adolescents. **Frontiers in Education and Wellbeing in Education**, v. 10, art. 1533810, 2025. DOI:10.3389/feduc.2025.1533810.

FONSECA, Laimara O. *et al.* Procrastinação acadêmica em estudantes universitários: uma revisão de escopo. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 27, n. 2, art. aPTPPE17105, jul. 2025. DOI: 10.5935/1980-6906/ePTPPE17105.en.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

GONZÁLEZ-BRIGNARDELLO, Marcela P.; PANIAGUA, A. S.; LÓPEZ-GONZÁLEZ, Maria A. Academic Procrastination in children and adolescents: a scoping review. **Children**, v. 10, art. 1016, jun. 2023. DOI:10.3390/children10061016.

GRANGEIRO, Ana C. M. M. *et al.* O engajamento nos estudos e o ensino remoto de emergência: uma pesquisa com estudantes universitários. **Em Rede**, v. 9, n. 2, jul./ dez. 2022. DOI:10.53628/emrede.v9i2.883.

HAIR Jr., *et al.* **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HUANAMBAL-PÉREZ, Maria E. *et al.* Relationship between procrastination and perceived academic achievement: the mediating role of internet addiction. **Education Sciences**, v. 16, n. 1, art 106, jan. 2026. DOI:10.3390/educsci16010106.

INEP – Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2024**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2026.

LATORRE, Maria L. A.; CRUZ, José C. R.; TENÁ, Roberto O. Propiedades psicométricas de la Utrecht Work Engagement Scale Student (UWES-S-17) en estudiantes mexicanos. **Horizontes**, v. 8, n. 33, 9. 880-892, abr/jun. 2024. DOI:10.33996/revistahorizontes.v8i33.770.

LEE, Sook H.; OTHMAN, Azizah; RAMLEE, Fatanah. A systematic review on the effectiveness of acceptance and commitment therapy on academic procrastination. **Discover Psychology**, v. 5, art. 59, jul. 2025. DOI: 10.1007/s44202-025-00379-8.

MACÍAS, Arturo M.; NEVÁREZ, Salvador B. Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de procrastinación académica en una población estudiantil mexicana. **Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento**, v. 9, n. 1, p. 75-99, ene. / jun. 2018. Disponível em:



<https://www.scielo.org.mx/pdf/rpcc/v9n1/2007-1833-rpcc-9-01-75.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2026.

MOURA, Giovanna B.; PAIVA, Tanyres T.; DOMINGUEZ-LARA, Sergio. Validação da estrutura fatorial da Escala de Procrastinação em estudantes universitários brasileiros. **Psicología Conocimiento y Sociedad**, v. 11, n.2, p. 40-54, set. 2021. DOI:10.26864/pcs.v11.n2.3

RAMADHANI, Erfan *et al.* Academic procrastination: A systematic review of causal factors and interventions. **Journal of Behavioral and Cognitive Therapy**, v. 36, n. 1, art. 100552, feb. 2026. DOI:10.1016/j.jbct.2025.100552

SALGUERO-PAZOS, Maria R.; REYES-DE-CÓZAR, Salvador. Interventions to reduce academic procrastination: a systematic review. **International Journal of Educational Research**, v. 141, art. 102228, oct. 2023. DOI: 10.1016/j.ijer.2023.102228.

SCHAUFELI, Wilmar B. *et al.* An ultra-short measure for work engagement: the UWES-3 validation across five countries. **European Journal of Psychological Assessment**, n. 35, v. 4, p. 577-591, oct. 2019. DOI: 10.1027/1015-5759/a000430.

SILVA Atila C. M. *et al.* Engajamento nos estudos e autoeficácia entre estudantes de Ciências Biológicas. **Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 12, n. 2, p. 141-159, dez. 2023. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/2895>. Acesso em: 18 jan. 2026.

SILVA, Jessiane D. S.; ALMEIDA, A. C. Engajamento acadêmico e síndrome do impostor entre graduandos: um estudo correlacional. **Revista de Educação Superior**, v. 11, art. e025032, jan. 2025. DOI: 10.20396/riesup.v11i00.8674466 e-location: e025032.

ZHANG, Wenxing; HU, Jiayue. The relationship between perceived teacher support and student engagement in Chinese senior high school English classrooms: the mediating role of learning motivation. **Frontiers in Psychology**, v. 16, art. 1563682, mar. 2025. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1563682.