

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS – GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO

**Promoção do Gerenciamento de Tempo em
Universitários: Contribuições para a Vida Acadêmica**

Bruna Guimarães Marques

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS – GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**PROMOÇÃO DO GERENCIAMENTO DE TEMPO EM
UNIVERSITÁRIOS: CONTRIBUIÇÕES PARA A VIDA ACADÊMICA**

BRUNA GUIMARÃES MARQUES

Sob a Orientação da Professora
Emmy Uehara Pires

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Psicologia**, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia.

Seropédica, RJ
Agosto de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M357p Marques, Bruna Guimarães, 1990-
Promoção do Gerenciamento de Tempo em Universitários:
Contribuições para a Vida Acadêmica / Bruna Guimarães
Marques. - Seropédica, 2019.
51 f.: il.
Orientadora: Emmy Uehara Pires.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2019.

1. Gerenciamento de tempo. 2. Universitários. 3.
Neuropsicologia. I. Pires, Emmy Uehara, 1983-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-
graduação em Psicologia III. Título.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI

BRUNA GUILMARÃES MARQUES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Psicologia**, no Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

APROVADA EM 20/08/2019

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Enmy Uehara Pires (Orientadora)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Prof. Dr. Wanderson Fernandes de Souza
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Prof. Dr. Carlos Eduardo Lourenço dos Santos Norte
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

AGRADECIMENTOS

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”

RESUMO

Marques, B. G., Pires, E. U. (2019). **Promoção do Gerenciamento de Tempo em Universitários: Contribuições para a Vida Acadêmica.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 51p.

O gerenciamento de tempo (GT) se refere a capacidade de estabelecer metas, cumprir prazos, realizar as tarefas de maneira planejada e organizada. Neste contexto, a presente pesquisa tem como objetivo revisar as intervenções existentes e apresentar a construção de um programa em GT em universitários. O estudo 1 buscou caracterizar as publicações científicas sobre o GT em adultos disponibilizados nas bases de dados PUBMED, ERIC, PsycINFO, SciELO e LILACS, conforme a metodologia PRISMA. A partir dos critérios de inclusão/exclusão, foram selecionados e analisados 32 artigos. Os resultados apontaram que o manejo temporal eficiente pode diminuir a procrastinação, a ansiedade e o estresse e melhorar a autoeficácia, a organização e o planejamento. A estimulação dessa habilidade pode auxiliar o desempenho dos sujeitos na universidade, no trabalho e na vida diária. O estudo 2 apresenta o processo de construção e evidências de validade de conteúdo de um protocolo para GT em universitários. A partir da avaliação dos pareceristas e revisão do programa, apresenta-se uma versão adequada com estratégias pertinentes e relevantes à temática proposta.

Palavras-chave: Gerenciamento de tempo. Universitários. Neuropsicologia.

ABSTRACT

Marques, B. G., Pires, E. U. (2019). **Time Management Promotion in University Students: Contributions to Academic Life**. Dissertation Master Science. Instituto de Educação, Departamento de Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 51p.

Time management (TM) refers to the ability to set goals, meet deadlines, perform tasks in a planned and organized manner. In this context, this research aims to review existing interventions and present the construction of a TM program in university students. Study 1 sought to characterize the scientific publications on TM in adults available in the PUBMED, ERIC, PsycINFO, SciELO and LILACS databases, according to the PRISMA methodology. Based on the inclusion / exclusion criteria, 32 articles were selected and analyzed. The results showed that efficient temporal management can decrease procrastination, anxiety and stress and improve self-efficacy, organization and planning. The stimulation of this ability can help the subjects' performance at university, at work and in daily life. Study 2 presents the construction process and content validity evidences of a protocol for TM in university students. From the evaluation of the referees and the review of the program, an adequate version with pertinent and relevant strategies to the proposed theme is presented.

Keywords: Time management. College students. Neuropsychology.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
JUSTIFICATIVA	9
OBJETIVO	10
Objetivo geral	10
Objetivos específicos	10
1 ESTUDO I – GERENCIAMENTO DE TEMPO EM ADULTOS: MÉTODO, TÉCNICAS E APLICAÇÕES	11
Resumo	11
Abstract.....	11
1.1 Introdução	12
1.2 Método.....	13
1.3 Resultados e Discussão.....	13
1.4 Considerações Finais	23
1.5 Referências	24
2 ESTUDO II – DESENVOLVIMENTO DE UM PROTOCOLO PARA GERENCIAMENTO DE TEMPO EM UNIVERSITÁRIOS	27
Resumo	27
Abstract.....	27
2.1 Introdução.....	28
2.2 Método.....	28
2.2 Resultados e Discussão.....	30
2.3 Considerações Finais	35
2.4 Referências	35
ANEXOS	37
CONCLUSÃO.....	50
REFERÊNCIAS	51

JUSTIFICATIVA

A entrada na Universidade sugere, para muitos, a realização de um sonho. Carregada de expectativas, próprias e partilhadas por amigos e familiares, os recém ingressantes se deparam então com uma série de obstáculos acerca da vida universitária, associadas aos aspectos acadêmicos, mas, sobretudo, com mudanças sociais, pessoais, vocacionais e institucionais (Almeida & Soares, 2003). Essa transição confrontará o aluno a desafios que exigirão uma maior capacidade de adaptação a essa nova rotina, ao estabelecimento de vínculos com os novos colegas, aos novos papéis e responsabilidades, além de manejar as exigências acadêmicas.

O primeiro ano da Universidade é considerado um período crítico que pode desencadear níveis altos de estresse e de ansiedade. As demandas associadas ao tempo, as cargas de trabalho excessivas e a autorregulação dos estudos tornam-se potencializadores negativos nesse processo (Hafner, Stock, Pinneker & Strohle, 2014).

Para Stein (2010), as dificuldades socioemocionais podem acarretar prejuízos no desempenho acadêmico. A regulação das emoções e os processos executivos estabelecem uma relação interconectada e interdependente, isto é, influenciam e são influenciados mutuamente. Na prática, esses indivíduos podem sofrer com estresse, ansiedade e depressão decorrentes do seu mau desempenho ou essa desregulação mental ser responsável, em parte, pelas dificuldades enfrentadas em aula, em virtude do rebaixamento atencional, concentração, memória, velocidade de processamento e do manejo inadequado do tempo.

Nesse sentido, a capacidade de gerenciamento de tempo (GT) pode contribuir para a adaptação desses sujeitos à Universidade. Gerenciar o tempo envolve o conhecimento sobre o tempo, sobre a tarefa a ser desempenhada, bem como suas etapas e os itens que devem ser priorizados. O aperfeiçoamento dessa função é um processo que melhora com a prática gradualmente e deve ser continuamente estimulado (Krishnan, Feller & Orkin, 2010).

Pesquisas recentes apontam que programas de estimulação dessa habilidade contribuem para a melhora do desempenho acadêmico (Basso, Graf, Lima, Schmidt & Bardagi, 2013; Behnam, Jenani & Ahangari, 2014; Bellman, Burgstahler & Hinke, 2015; Daloglu & Vural, 2013; Düsmez & Barut, 2016; Hafner, Oberst & Stock, 2014; Hafner, Stock & Oberst, 2016; Makala, 2017). Além, os estudos apontam para a diminuição do estresse (Bellman, Burgstahler & Hinke, 2015; Hafner, Stock & Oberst, 2016; Hafner, Stock, Pinneker & Strohle, 2014; Hillier et al. 2018), da ansiedade (Behnam, Jenani & Ahangari, 2014; Bellman, Burgstahler & Hinke, 2015; Hillier et al. 2018) e da procrastinação (Hafner, Oberst & Stock, 2014; Düsmez & Barut, 2016).

Levando em consideração a relevância do GT no desempenho acadêmico, comportamental e, numa escala mais ampla, no ajustamento do indivíduo, justifica-se os estudos neste domínio. Neste contexto, a presente pesquisa tem como objetivo revisar as intervenções existentes aplicadas a adultos e apresentar a construção de um programa em GT em universitários.

Hipotetiza-se que essa medida poderá ser um recurso positivo para auxiliar o estudante universitário no manejo e na potencialização desta habilidade executiva, contribuindo para um melhor desempenho nas atividades acadêmicas e na qualidade de vida. Além disso, as atividades sociais regulares poderão contribuir para um melhor ajustamento do grupo frente às novas demandas que se apresentam.

OBJETIVO

Objetivo geral

O objetivo geral desse estudo é desenvolver um programa de intervenção de gerenciamento de tempo em universitários.

Objetivos específicos

Estudo 1

Objetivo:

Mapear através de uma revisão sistemática as intervenções em gerenciamento de tempo e procrastinação de adultos quanto aos protocolos utilizados.

Estudo 2

Objetivo:

Apresentar o processo de construção de um protocolo interventivo e evidências de validação de conteúdo para gerenciamento de tempo em universitários.

1 ESTUDO I – GERENCIAMENTO DE TEMPO EM ADULTOS: MÉTODO, TÉCNICAS E APLICAÇÕES¹

Resumo

O gerenciamento de tempo (GT) se refere a capacidade de estabelecer metas, cumprir prazos, realizar as tarefas de maneira planejada e organizada. Este estudo apresenta uma revisão sistemática sobre intervenções em GT e procrastinação de adultos, publicados nos últimos 20 anos e disponibilizados nas bases de dados PUBMED, ERIC, PsycINFO, SciELO e LILACS. Conforme a metodologia PRISMA, a partir dos critérios de inclusão/exclusão foram selecionados e analisados 32 artigos. Os resultados apontaram que o manejo temporal eficiente pode diminuir a procrastinação, a ansiedade e o estresse e melhorar a autoeficácia, a organização e o planejamento. A descrição das tarefas trabalhadas nas intervenções apresentou-se como uma lacuna existente. A estimulação dessa habilidade pode auxiliar o desempenho dos sujeitos na universidade, no trabalho e na vida diária.

Palavras-chave: Gerenciamento de tempo; Adulto; Revisão sistemática; Neuropsicologia.

Abstract

Time management (TM) refers to the ability to set goals, meet deadlines, perform tasks in a planned and organized manner. This study presents a systematic review of interventions in adult TM and procrastination published in the last 20 years and made available in the PUBMED, ERIC, PsycINFO, SciELO and LILACS databases. According to the PRISMA methodology, from the inclusion / exclusion criteria 32 articles were selected and analyzed. The results showed that efficient temporal management can decrease procrastination, anxiety and stress and improve self-efficacy, organization and planning. The description of the tasks performed in the interventions presented itself as an existing gap. The stimulation of this ability can help the subjects' performance at university, at work and in daily life.

Keywords: Time management; Adult; Systematic review; Neuropsychology

¹ O presente artigo foi submetido no periódico Psico – e-ISSN: 1980-8623.

1.1 Introdução

Funções executivas são processos cognitivos e autorregulatórios que incluem uma série de habilidades, tais como flexibilidade cognitiva, controle de impulsos, tomada de decisão, planejamento e organização de atividades direcionadas a metas (Marlowe, 2014). Essas funções são particularmente importantes em situações novas em que não há rotinas estabelecidas para o comportamento. Para ser adaptativo, o processo de pensamento executivo requer o uso de estratégias de tomada de decisão, atenção sustentada, priorização e estimativa de tempo (que é uma habilidade necessária para priorização de tarefas e gerenciamento de tempo) (Meltzer, 2010; Dawson & Guare, 2012). Indivíduos com prejuízos executivos podem apresentar comportamentos desadaptativos como a procrastinação.

A procrastinação pode ser definida como um comportamento de evitar uma ação pretendida, apesar da consciência de que tal atitude acarretará efeitos negativos posteriores (Hafner, Oberst & Stock, 2014; Davis & Abbitt, 2013). A ação é, cognitivamente importante para o indivíduo, mas é antecipada como algo afetivamente pouco atraente, causando assim um conflito de aproximação e evitação que, na prática, faz com que o sujeito não consiga motivar-se a realizar a atividade dentro do prazo desejado ou esperado (Van-Eerde, 2003; Johnson, Perrin, Salo, Deschaine & Johnson, 2016). Segundo Muñoz-Olano e Hurtado-Parrado (2017), o desejo de procrastinar encontra a definição básica de um impulso, ou seja, uma preferência temporária por uma recompensa menor e mais rápida sobre uma recompensa maior e mais tarde.

A procrastinação tem sido proposta por Rozental, Forsell, Svensson, Andersson e Carlbring (2015) como um crescente fracasso na autorregulação, possivelmente relacionado ao aumento da necessidade de autocontrole, bem como maior disponibilidade de gratificação imediata através do uso generalizado da moderna tecnologia, por exemplo. Já do ponto de vista da Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT), a procrastinação, como qualquer outro comportamento desadaptativo, reflete a inflexibilidade psicológica. Esta inflexibilidade diz respeito a uma incapacidade de acessar o momento presente como ele é e continuar ou mudar o comportamento em busca de fins valorizados (Scent & Boes, 2014). O manejo temporal eficiente pode oferecer suporte a essas demandas.

O gerenciamento de tempo (GT) é tipicamente definido como a capacidade de cumprir prazos, manter o foco na tarefa que está sendo desenvolvida, ter um espaço de trabalho organizado, definir as metas de maneira adequada, planejando e organizando o tempo para um desempenho superior na realização das demandas diárias (Burrus, Jackson, Holtzman & Roberts, 2016; Roberts, Krause & Suk-Lee, 2016). Análogo a esses autores, Lakein (1973) apresenta o conceito associado a determinação das necessidades de uma pessoa, metas, planejamento e habilidade de priorização para atingi-las.

De acordo com Daloglu e Vural (2013), o GT é visto a partir de uma visão social cognitiva da aprendizagem. Conforme essa perspectiva, o manejo de tempo envolve três processos autorregulatórios: aspectos comportamentais (auto-observação e autorreação), ambientais (materiais utilizados, como relógio e agenda) e influências pessoais (como motivação e autoeficácia). Desse modo, a regulação do tempo inclui o automonitoramento, o planejamento, a autoeficácia e a definição de metas.

A capacidade de planejamento e priorização, assim como a definição de metas, são habilidades fundamentais para a realização bem-sucedida de um amplo espectro de atividades, sejam acadêmicas, profissionais ou pessoais (Meltzer, 2010). Para Dawson e Guare (2012), a definição de metas é o coração de qualquer intervenção, pois será ela que norteará o trabalho desenvolvido. Nesse sentido, as metas devem ser estabelecidas considerando que a especificidade da tarefa aumentará as chances de êxito. Projetos maiores normalmente exigem uma gama de metas provisórias de curto prazo, ou seja, objetivos proximais, que diminuirão a

pressão avaliativa e permitirão um planejamento claro dos passos necessários para o intento. Esse processo deverá ser passível de verificação periódica. Essas características levam ao estabelecimento eficiente do tempo, o que culmina a um aumento da produtividade, diminuindo o estresse e melhorando o desempenho do indivíduo (Krishnan, Feller & Orkin, 2010).

O uso de estratégias interventivas que estimulam o GT pode contribuir de maneira positiva no desempenho do sujeito nos diversos contextos da vida adulta. O aperfeiçoamento dessa habilidade é um processo que melhora com a prática gradualmente e deve ser continuamente estimulado (Krishnan, Feller & Orkin, 2010; Dawson & Guare, 2012). Sujeitos que apresentam dificuldades em GT podem apresentar um rendimento acadêmico e profissional aquém ao esperado (Arco-Tirado, Fernandez-Martin & Fernandez-Balboa, 2011; Basso, Graf, Lima, Schmidt & Bardagi, 2013; Hafner, Stock, Pinneker & Strohle, 2014; Murta & Tróccoli, 2007). Pesquisas conduzidas com estudantes universitários mostram que aqueles com um manejo temporal ineficiente demonstram comprometimentos na organização diária, estratégias mnemônicas inábeis, rotinas de estudo improdutivas e aumento de prejuízos sócio emocionais, como estresse e ansiedade (Basso et al., 2013; Behnam, Jenani & Ahangari, 2014; Burrus, Jackson, Holtzman & Roberts, 2016).

Assim, compreender o funcionamento das estratégias de programas em GT é de crucial importância para o planejamento de intervenções mais assertivas de estimulação e reabilitação dessa função. A presente revisão busca traçar um panorama acerca da produção científica nessa temática em adultos nos últimos 20 anos através da metodologia *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA).

1.2 Método

Para a revisão sistemática foram pesquisados estudos originais indexados nas bases de dados do PUBMED, ERIC, PsycINFO, SciELO e LILACS, utilizando os descritores “*time management*” ou “*procrastination*” combinados com “*intervention*” ou “*coaching*” ou “*rehabilitation*” ou “*cognitive training*”, conforme a metodologia *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) (Liberati et al., 2009). Os registros identificados nas bases de dados foram refinados segundo os seguintes critérios de inclusão: (1) estudos empíricos, (2) editoriais, (3) publicados em português ou inglês, (4) idade a partir de 18 anos, (5) publicados nos últimos 20 anos e (6) disponibilizados na íntegra. O critério de exclusão foi: (1) artigos de revisão.

1.3 Resultados e Discussão

Seleção e Características dos estudos

A pesquisa inicial nas bases de dados identificou 1825 registros, utilizando a combinação dos descritores. Destes, 1416 foram encontrados no PUBMED, 323 na ERIC, 66 na PsycINFO, 11 SciELO e 09 na LILACS. Após eliminar o conteúdo duplicado, os estudos foram selecionados segundo os critérios de inclusão e exclusão, totalizando em 32 artigos, como exposto na Figura 1.

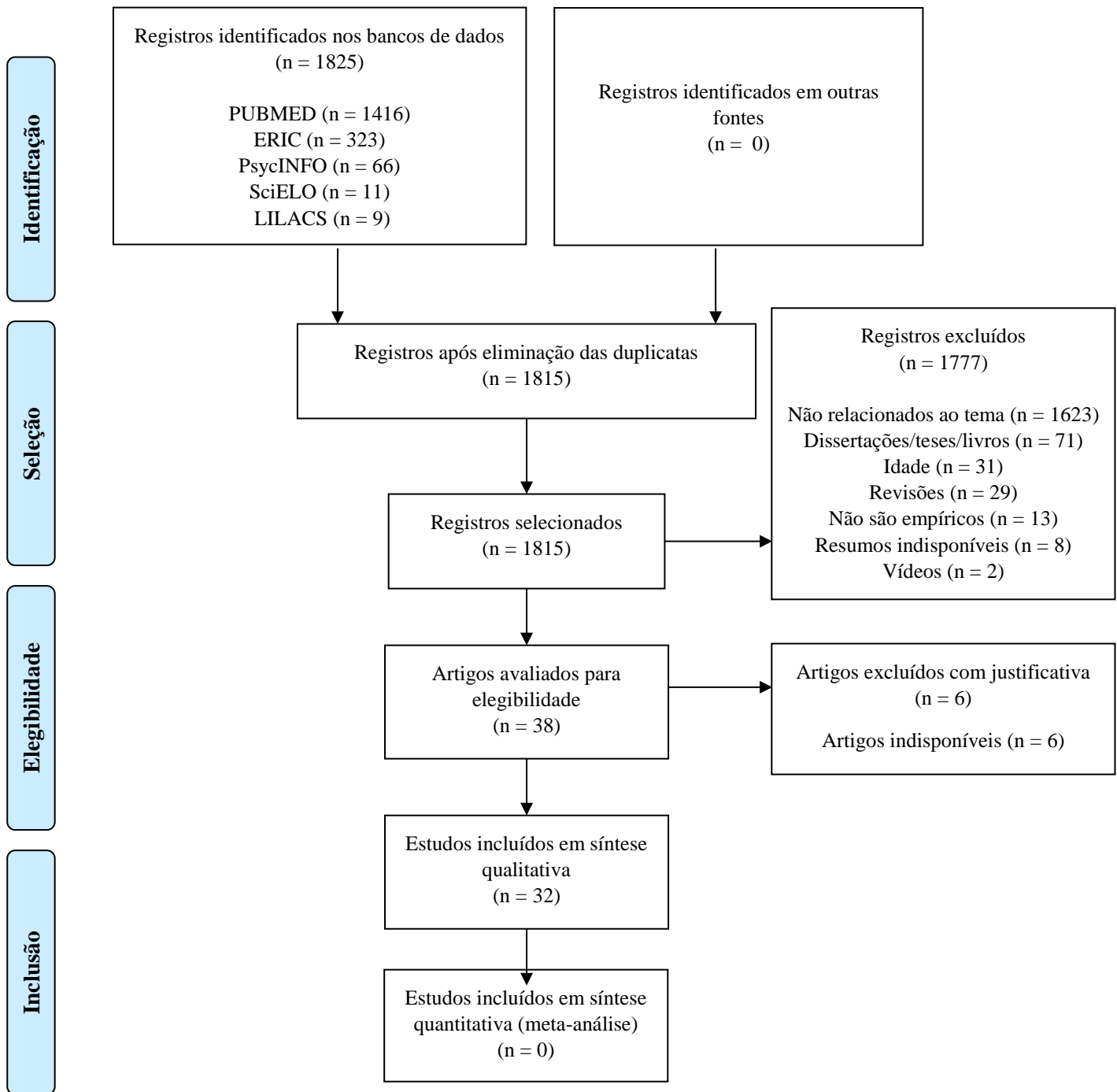


Figura 1 - Estrutura PRISMA dos artigos selecionados

O número de publicações na temática proposta mostra-se não linear, havendo uma concentração mais acentuada nas produções científicas entre os anos de 2013 e 2017 (Figura 2). No que diz respeito a nacionalidade dos estudos analisados, 2 foram realizados no Brasil (Basso et al., 2013; Murta & Tróccoli, 2007), 8 nos Estados Unidos (Adams, 2017; Bellman, Burgstahler & Hinke, 2015; Cleary & Horsfall, 2011; Glick & Orsillo, 2015; Green, Hughes & Ryan, 2011; Hillier et al., 2018; Kachgal, Hansen & Nutter, 2001; Petosa & Silfee, 2016), 3 na Alemanha (Hafner, Oberst & Stock, 2014; Hafner, Stock & Oberst, 2016; Hafner, Stock,

Pinneker & Strohle, 2014), 2 na Turquia (Daloglu & Vural, 2013; Düsmesz & Barut, 2016), e apenas 1 na África do Sul (Makola, 2017), no Canadá (Bowering, Mills & Merritt, 2017), na China (Wang et al., 2017), na Colômbia (Muñoz-Olano & Hurtado-Parrado, 2017), na Espanha (Arco-Tirado, Fernandez-Martin & Fernandez-Balboa, 2011), na Finlândia (Auvinen, Hakulinen & Malmi, 2015), no Irã (Behnam, Jenani & Ahangari, 2014). Não foi possível identificar as nacionalidades dos estudos de Berkenbosch, Muijtjens, Zimmermann, Heyligers, Scherpbier e Busari (2014), Daniel, Steven e Michael (2002), Davis e Abbitt (2013), Drozd, Raeder, Kraft e Bjorkli (2013), Johnson et al. (2016), Prevatt et al. (2017), Rozental et al. (2015), Scent e Boes (2014), Silfee, Petosa, Laurent, Schaub e Focht (2016) e Van-Eerde (2003).

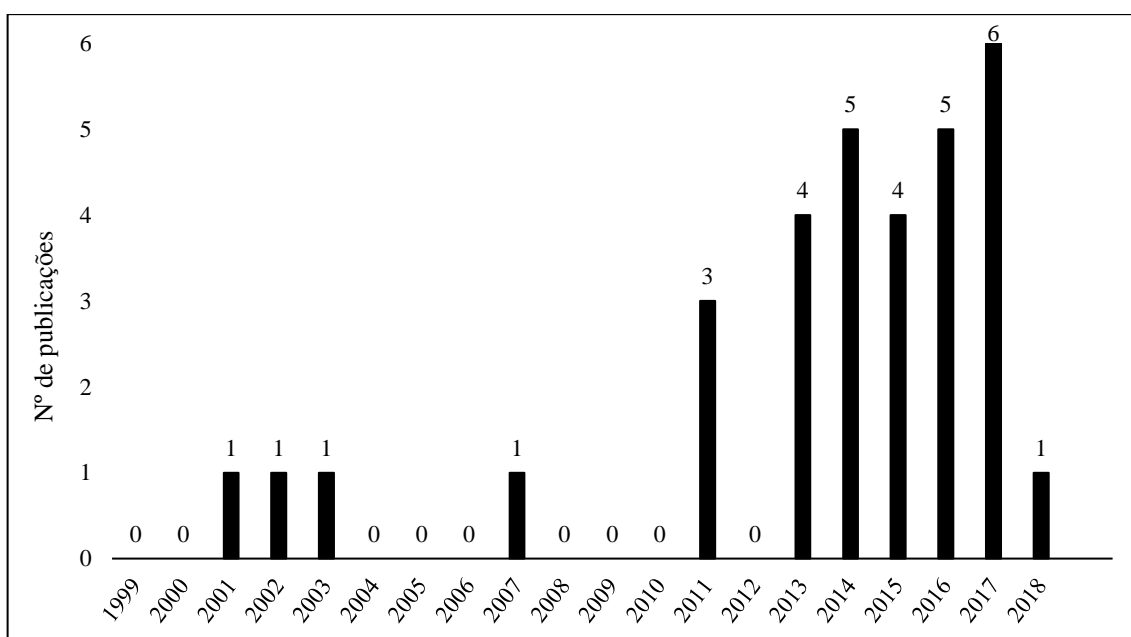


Figura 2 - Distribuição em número de publicações e ano da frequência de produção

Os protocolos de treinamentos abarcam de 1 a 31 sessões, com duração de 20 min a 4 horas por sessão. As pesquisas apontam para modelos de intervenção individual (Adams, 2017; Auvinen, Hakulinen & Malmi, 2015; Bellman, Burgstahler & Hinke, 2015; Daniel, Steven & Michael, 2002; Davis & Abbitt, 2013; Green, Hughes & Ryan, 2011; Johnson et al., 2016; Muñoz-Olano & Hurtado-Parrado, 2017; Prevatt et al., 2017; Rozental et al., 2015), em pares (Arco-Tirado, Fernandez-Martin & Fernandez-Balboa, 2011; Makola, 2017) e grupais (Basso et al., 2013; Behnam, Jenani & Ahangari, 2014; Berkenbosch et al. 2014; Bowering, Mills & Merritt, 2017; Cleary & Horsfall, 2011; Daloglu & Vural, 2013; Drozd et al., 2013; Düsmesz & Barut, 2016; Glick & Orsillo, 2015; Hafner, Oberst & Stock, 2014; Hafner, Stock & Oberst, 2016; Hafner, Stock, Pinneker & Strohle, 2014; Hillier et al., 2018; Kachgal, Hansen & Nutter, 2001; Murta & Tróccoli, 2007; Petosa & Silfee, 2016; Scent & Boes, 2014; Silfee et al., 2016; Van-Eerde, 2003; Wang et al., 2017). Os modelos utilizados em cada intervenção foram escolhidos considerando as características e o contexto de inserção da amostra estudada (Tabela 1).

Tabela 1. Amostra da pesquisa (continua)

Autores	Sujeitos (n)	Desenvolvimento (típico/atípico)	Público	Idade	Tipo de intervenção	Sessões	Tópicos abordados	Instrumentos pré e pós testagem
Adams (2017)	55	Típico	Universitários	21-55	Individual	Média de 4,5 sessões	a) Preocupações acadêmicas; b) Gerenciamento de tempo; c) Ansiedade; d) Habilidades de estudo; e) Autoestima; f) Autocuidado; g) Conflitos interpessoais; h) Depressão; i) Estresse; j) Preocupações sexuais; k) Abuso de substâncias; l) Alimentação; m) Questões financeiras	a) <i>Counseling Center Assessment of Psychological Symptoms-34 (CCAPS-34)</i> ; b) <i>Outcome Rating Scale (ORS)</i>
Arco-Tirado, Fernandez-Martin e Fernandez-Balboa (2011)	141	Típico	Universitários	17-29	Pares	10 sessões de 1 hora e 30 minutos	a) Planejamento; b) Gerenciamento de tempo; c) Estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem; d) Estratégias motivacionais	a) <i>The Pozar's Study Habits Inventory</i> ; b) <i>Social Skills Scale</i>
Auvinen, Hakulinen e Malmi (2015)	469	Típico	Universitários	Não foi descrita	Individual	Indisponível	a) Práticas de estudo	a) Questionário de objetivos e feedback
Basso et al. (2013)	23	Típico	Universitários	25 ± 8,5	Grupal	5 sessões de 2 horas	a) Aspectos sociais, institucionais, vocacionais e pedagógicos; b) Organização dos estudos; c) Gerenciamento de tempo	a) Questões sociodemográficas e aspectos acadêmicos; b) Questionário de avaliação
Behnam, Jenani e Ahangari (2014)	38	Típico	Universitários	20-29	Grupal	31 sessões de 1 hora e 30 minutos	a) Planejamento; b) Prioridades; c) Delegação de tarefas	a) <i>Time-Management Behavior Scale</i> ; b) <i>General Self-Efficacy Scale</i> ; c) <i>Westside Test-Anxiety Scale</i>
Bellman, Burgstahler e Hinke (2015)	41	Atípico	Universitários / TDAH, CM, DA, depressão ou ansiedade, DS, TEPT, TEA, ST	18-25	Individual	12 sessões de 1 hora	a) Autoavaliação; b) Estabelecimento de metas	b) Questionário de avaliação
Berkenbosch et al. (2014)	38	Típico	Residentes	Não foi descrita	Grupal	2 sessões de 4 horas	a) Sistema de saúde; b) Gerenciamento de tempo	a) Questionário de avaliação; b) Entrevista

Bowering, Mills e Merritt (2017)	100	Típico	Universitários	20 - 25	Grupal	14 sessões	a) Estratégias de aprendizagem; b) Motivação; c) Procrastinação	a) <i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i> (MSLQ); b) <i>Learning and Study Strategies Inventory</i> (LASSI); c) <i>Academic Procrastination Questionnaire</i> (APQ)
Cleary e Horsfall (2011)	88	Atípico	TDAH	18 - 65	Grupal	12 sessões de 2 horas	a) Auto-recompensa b) Quebra de tarefas complexas em partes gerenciáveis; c) Motivação	a) <i>Conners Adult ADHD Diagnostic Interview</i> ; b) <i>Adult ADHD Investigator Symptom Rating Scale</i> (AISRS)
Daloglu e Vural (2013)	30	Típico	Universitários	20-23	Grupal	7 sessões	a) Gerenciamento de tempo; b) Estabelecimento de metas; c) Planejamento; d) Autoeficácia	a) Análise da agenda dos alunos
Daniel, Steven e Michael (2002)	12	Atípico	Retardo mental	18-21	Individual	Adaptável ao participante	a) Tarefas vocacionais e residenciais	a) Palmtop
Davis e Abbitt (2013)	3	Típico	Universitários	Não foi descrita	Individual	10 sessões	a) Gerenciamento de tempo	a) Questionário específico para verificar procrastinação, desempenho e reações; b) Questionário semiestruturado para determinar as percepções dos alunos quanto as tarefas
Drozd et al. (2013)	254	Típico	Adulto	>18	Grupal	13 sessões durante 1 mês	a) Atenção plena; b) Procrastinação	a) <i>Depression Anxiety and Stress Scale</i> (DASS-S); b) Escala construída para avaliação de estresse; c) <i>The Mindful Attention Awareness Scale</i> (MAAS); d) <i>Melbourne Decision Making Questionnaire</i> (MDMQ-P)
Düsmez e Barut (2016)	24	Típico	Universitários	20,25	Grupal	9 sessões de 1 hora e 30 minutos	a) Procrastinação; b) Estabelecimento de metas; c) Emoções; d) Crenças básicas negativas; e) Tomada de decisão; f) Gerenciamento de tempo	a) <i>Academic Procrastination Scale</i> (APS)
Glick e Orsillo (2015)	118	Típico	Universitários	18-34	Grupal	1 sessão de 20 minutos	a) Procrastinação; b) Gerenciamento de tempo; c) Emoções; d) Atenção plena	a) Questionário demográfico; b) <i>Procrastination Assessment Scale-Students</i> ; c) <i>Action and Acceptance Questionnaire II</i> ; d) <i>Academic Values Questionnaire</i> ; e) <i>State-Trait Anxiety Inventory-Trait</i>
Green, Hughes e Ryan (2011)	1	Atípico	DI e microcefalia	22	Individual	6 sessões	a) Gerenciamento de tempo	a) Relógio vibratório; b) <i>Intervention Rating Profile-15</i> (IRP-15); c) Questionário de avaliação
Hafner, Oberst e Stock (2014)	96	Típico	Universitários	23,6 ± 2,78	Grupal	1 sessão de 4 horas;	a) Procrastinação; b) Gerenciamento de tempo; c) Estabelecimento de	a) Tempo em tarefa autosselecionada

						Grupo experimental recebeu adicionalmente 2 horas	metas; d) Obstáculos; e) Planejamento	
Hafner, Stock e Oberst (2016)	23	Típico	Universitários	23,30 ± 2,8	Grupal	1 sessão de 4 horas	a) Estabelecimento de metas; b) Planejamento; c) Monitoramento	a) <i>Time Management Behaviour</i> , <i>Perceived stress (tension)</i> ; b) <i>Perceived control of time</i>
Hafner, Stock, Pinneker e Strohle (2014)	177	Típico	Universitários	21,36 ± 3,59	Grupal	1 sessão de 2 horas	a) Estabelecimento de metas; b) Planejamento; c) Monitoramento	a) <i>Perceived stress (tension)</i> ; b) <i>Time Management Behaviour Scale</i>
Hillier et al. (2018)	52	Atípico	Universitários / TEA	18-28	Grupal	7 sessões de 1 hora	a) Habilidades acadêmicas; b) Estabelecimento de metas; c) Gerenciamento de tempo; d) Procrastinação; e) Organização; f) Planejamento	a) <i>Rosenberg Self-Esteem Scale</i> ; b) <i>UCLA Loneliness Scale</i> ; c) <i>Counseling Center Assessment of Psychological Symptoms-34 Scale</i> ; d) Questionário para avaliação
Johnson et al. (2016)	33	Típico	Universitários	18-37	Individual	15 dias	a) Elaboração de um texto	a) Escala likert para avaliação das características de escrita
Kachgal, Hansen e Nutter (2001)	141	Típico	Universitários	20,2 ± 5,78	Grupal	10 sessões	a) Gerenciamento de tempo; b) Técnicas de estudo; c) Motivação	a) <i>Procrastination Assessment Scale</i> ; b) Questionário sobre barreiras para o sucesso
Makola (2017)	20	Típico	Universitários	16-25	Pares	2 sessões	a) Técnicas de estudo; b) Gerenciamento de tempo	a) Questionário de avaliação
Muñoz-Olano e Hurtado-Parrado (2017)	48	Típico	Universitários	Entre 18 e 22	Individual	6 etapas com duração de 1 mês.	a) Estabelecimento de metas	a) <i>Procrastination Assessment Scale-Student</i> ; b) <i>HD test</i>
Murta e Tróccoli (2007)	7	Típico	Bombeiros	Entre 22 e 35	Grupal	12 sessões de 1 hora e 30 minutos	a) Estresse; b) Fatores de risco e de proteção no curso do desenvolvimento; c) Estabelecimento de metas; d) Enfrentamento focado no problema e na emoção; e) Gerenciamento de tempo; f) Habilidades sociais; g) Resolução de problemas; h) Reestruturação de crenças; i) Relaxamento; j) Prevenção de recaída	a) <i>Indicadores verbais</i> : 1 - Roteiro de entrevista não estruturada para levantamento de necessidades. 2 - Inventário de sintomas de stress para adultos. 3 - Escala de <i>coping</i> ocupacional. 4 - Questionário de saúde geral de Goldberg; b) <i>Medidas fisiológicas</i> : 1 - amostra sanguínea optou-se por realizar medidas quantitativas de células do sistema imune. 2 – pressão arterial

Petosa e Silfee (2016)	23	Atípico	Sobrepeso com diabetes	57 ± 9,82	Grupal	4 sessões de 20 e 30 minutos	a) Automonitoramento; b) Estabelecimento de metas; c) Auto-recompensa; d) Apoio social; e) Gerenciamento do tempo; f) Superação de barreiras	a) Questionário de prontidão para atividade física; b) <i>Transtheoretical Stages of Change Questionnaire</i> ; c) Questionário de Exercícios
Prevatt et al. (2017)	34	Atípico	Universitários / TDAH	23,56 ± 6,55	Individual	8 sessões com 50 minutos	a) Estabelecimento de metas; b) Resolução de problemas	a) Questionário de auto-relato sobre sintomas de TDAH, saúde mental, funcionamento executivo e autoestima
Rozental et al. (2015)	150	Típico	Adulto	39,46 ± 10,14	Individual	10 sessões	a) Procrastinação; b) Estabelecimento de metas; c) Sistemas de recompensa; d) Controle de estímulos	a) <i>Pure Procrastination Scale</i> ; b) <i>Irrational Procrastination Scale</i> ; c) <i>Susceptibility to Temptation Scale</i> ; d) <i>Montgomery Åsberg Depression Rating Scale Self-report version</i> ; e) <i>Generalized Anxiety Disorder Assessment</i> ; f) <i>Quality of Life Inventory</i>
Scent e Boes (2014)	14	Típico	Universitários	Não foi descrita	Grupal	2 sessões de 1 hora e 30 minutos	a) Procrastinação	Não foi descrito
Silfee et al. (2016)	23	Atípico	Sobrepeso com diabetes	>18	Grupal	4 sessões	a) Estabelecimento de metas; b) Apoio social; c) Gerenciamento do tempo	a) Índice de atividade física regular com a braçadeira BodyMedia (Internet); b) <i>Self-Regulation for Exercise Scale</i>
Van-Eerde (2003)	37	Típico	Adulto	Média de 37	Grupal	1 dia e meio	a) Objetivos pessoais e das responsabilidades no trabalho; b) Priorização; c) Tomada de decisão	a) Questionário sobre antecedentes; b) <i>Berkeley Personality Profile</i> ; c) <i>Big Five Model of Personality</i> ; d) <i>Time Management Behavior Scale</i>
Wang et al. (2017)	60	Típico	Universitários	21,42 ± 2,20	Grupal	8 sessões de 3 horas	a) Gerenciamento de tempo; b) Relaxamento; c) Distorção cognitiva; d) Estabelecimento de metas; e) Emoções	a) <i>Academic Procrastination Scale</i> ; b) NEO-PI-R; c) <i>Adolescence Time Management Disposition Scale</i> ; d) <i>Rosenberg Self-esteem Scale (RSES)</i> ; e) <i>The Chinese Positive and Negative Affect Scale</i>

CM = Comprometimento de Mobilidade; DA = Dificuldade de Aprendizagem; DI = Deficiência Intelectual; DS = Deficiência Sensorial; TDAH = Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; TEA = Transtorno do Espectro Autista; TEPT = Transtorno de Estresse Pós-Traumático; ST = Síndrome de Tourette.

Os modelos individuais apresentam a vantagem de intervenções personalizadas, lidando com as necessidades, forças e fraquezas do treinando de maneira mais diretiva. Constitui-se de sessões estruturadas, mas que permitem uma maior flexibilidade com as demandas do dia-a-dia. Por exemplo, Green, Hughes e Ryan (2011) examinaram o uso de um relógio vibratório nas habilidades de GT de uma mulher adulta jovem com deficiência intelectual e microcefalia. Sob a orientação de um *coach*, ela trabalhou em uma biblioteca concluindo tarefas administrativas, como organizar, verificar e retirar livros. Entretanto, possuía dificuldades em saber em que momento deveria deixar o trabalho e se encaminhar para a sala de aula. O uso desta tecnologia possibilitou uma alteração significativa nos padrões de mudança e GT da jovem.

Já nas sessões em pares, os sujeitos são emparelhados e se comprometem a trabalhar conjuntamente. Essa estratégia pode favorecer o desenvolvimento profissional e pessoal de ambos. Nesse sentido, Makola (2017) examinou uma intervenção em pares entre alunos do primeiro ano da Engenharia Mecânica da Universidade Walter Sisulu, na África do Sul, e concluintes ou alunos da pós-graduação. Os resultados apontaram para uma melhora nas habilidades de estudo, GT, resolução de problemas, capacidade em lidar com tarefas e provas, melhora da autoestima e confiança nos alunos calouros. Por outro lado, seus pares tutores adquiriram maior conhecimento sobre essa temática e demonstraram interesse na carreira acadêmica em decorrência dessa experiência de trabalho. Similarmente, os estudos de Arco-Tirado, Fernandez-Martin e Fernandez-Balboa (2011) mostraram diferenças a favor do grupo de tratamento nas taxas de desempenho, estratégias de aprendizagem e, também, diferenças pré e pós estatisticamente significativas para os tutores sobre estratégias de aprendizagem e habilidades sociais.

No caso de sessões grupais, os resultados apontam para um melhor ajustamento pessoal, criação de vínculos afetivos, aumento da autoconfiança e autoeficácia (Daloglu & Vural, 2013; Hillier et al., 2018). Hillier e colaboradores (2018) desenvolveram um modelo de grupo de apoio para estudantes universitários com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Após as intervenções, o grupo experimental avaliou o programa de maneira positiva, validando a importância de conhecer e fazer conexões com seus pares. As habilidades executivas como GT e estabelecimento de metas foram apontadas como fundamentais no treinamento, visto a dificuldade em cumprir prazos apresentada anteriormente.

Apesar das singularidades inerentes às intervenções analisadas aqui, um ponto-chave desenvolvido e contemplado em diversas pesquisas é o estabelecimento de metas (Bellman, Burgstahler & Hinke, 2015; Daloglu & Vural, 2013; Düsmesz & Barut, 2016; Hafner, Oberst & Stock, 2014; Hafner, Stock & Oberst, 2016; Hafner, Stock, Pinneker & Strohle, 2014; Hillier et al., 2018; Muñoz-Olano & Hurtado-Parrado, 2017; Murta & Tróccoli, 2007; Petosa & Silfee, 2016; Prevatt et al., 2017; Rozental et al., 2015; Silfee et al., 2016; Wang et al., 2017). Há concordância entre os autores de que as ações direcionadas a objetivos, especialmente individualizados, tornam o processo interventivo mais eficaz. O GT direcionado a objetivos, aumenta a persistência, ajudando a resistir às distrações e, portanto, contribuindo para a redução da procrastinação (Hafner, Oberst & Stock, 2014; Muñoz-Olano & Hurtado-Parrado, 2017).

Muñoz-Olano e Hurtado-Parrado (2017) propuseram uma intervenção online para universitários concentrada no estabelecimento de metas. A premissa subjacente era a de que uma visão clara dos objetivos acadêmicos poderia reduzir a impulsividade e a procrastinação dos estudantes. A pesquisa então dividiu os alunos interessados em 3 grupos: Grupo A recebeu o tratamento virtual no estabelecimento de metas; Grupo B recebeu instruções com dicas para a redução da procrastinação; Grupo C pertencia a uma lista de espera, considerado grupo controle. Durante a intervenção, o grupo A deveria cumprir 6 etapas que consistiam em

escrever, avaliar e reavaliar os compromissos assumidos anteriormente. Através da plataforma *Google Docs*, o aluno e o pesquisador trocavam arquivos em Word e Excel nos quais cada uma das etapas foi implementada e o *feedback* foi fornecido. Como resultado, uma diferença estatisticamente significativa entre os escores de Desconto Hiperbólico (associado à impulsividade) no pré-teste ($M = 0,033$) e pós-teste ($M = 0,052$) foi encontrada apenas no grupo A ($V = 108$, $z = -2068$, $p = 0,039$). Esses dados indicam um decréscimo na impulsividade nas decisões dos participantes após o tratamento de estabelecimento de metas. As medidas associadas a procrastinação nos três grupos resultaram em uma diferença estatisticamente significativa ($U = 172$, $z = 2,06$, $p < 0,041$) entre o grupo A ($M = 93$) e o grupo C ($M = 109$), com um tamanho de efeito $\Delta = -4$, $p \leq 0,05$. Essas medidas expressam uma tendência menor à procrastinação no grupo A quando comparado ao grupo controle C.

Já o programa interventivo de Hafner, Oberst e Stock (2014) foi conduzido com 96 universitários alemães divididos em dois grupos, experimental e controle. Ambos participaram de um treinamento de 4 horas com informações sobre procrastinação, sendo instruídos a selecionar uma tarefa importante na qual gostariam de trabalhar nas próximas 4 semanas e orientados a preencher um diário de registro com os tempos diários dispendidos em sua tarefa autosselecionada durante essas semanas. Adicionalmente, o grupo experimental recebeu mais 2 horas de treino em gerenciamento de tempo onde foram trabalhadas estratégias de implementação de medidas concretas para atingir as metas, os passos necessários para alcançá-las, a antecipação dos obstáculos possíveis e as medidas para contorná-los. A comparação entre os dois grupos apontou que a quantidade de tempo gasto na tarefa autosselecionada aumentou no grupo controle entre a terceira e quarta semana ($t(22) = 6,07$, $p < 0,001$ (bicaudal), $\varepsilon' = 1,91$), e permaneceu estável no grupo experimental ($t(22) = 1,04$, $p = 0,309$ (bicaudal)). Na quarta semana, foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos ($t(45) = 2,11$, $p = 0,040$ (bicaudal), $\varepsilon' = 0,62$). Os resultados demonstram que o grupo controle passou mais tempo na tarefa definida e autosselecionada na última semana do prazo, comparado às semanas anteriores, expressando um comportamento procrastinador. O grupo experimental alocou o tempo produtivo de forma equânime durante as semanas.

O uso de incentivos parece ser uma ferramenta positiva para motivar os alunos ao cumprimento das metas. O estudo de Prevatt e colaboradores (2017) revelou que quando os participantes da intervenção usavam incentivos ou consequências semanais, eles relataram uma taxa média de conclusão de tarefa semanal de $M = 67,39$ ($DP = 36,91$) em comparação com uma conclusão de tarefa semanal média de $M = 58,09$ ($DP = 39,18$) por semanas quando eles não usaram incentivos ou consequências. Isso foi significativo ($F(1,511) = 6,92$, $p = 0,009$) e resultou em um tamanho de efeito pequeno (Cohen's $d = 0,24$).

Embora os participantes deste estudo (Prevatt et al, 2017) fossem fortemente encorajados a usar uma recompensa ou consequência auto-imposta como motivação para completar seus objetivos semanais, os alunos optaram por não fazer isso para a maioria de seus objetivos. Em vez disso, eles afirmaram que a conclusão da tarefa seria um incentivo suficiente. No entanto, houve um aumento significativo na conclusão da tarefa quando uma recompensa ou consequência foi utilizada. Esse achado é consistente com as características comuns daqueles com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os clientes acreditavam que uma meta interna (por exemplo, "*não preciso de incentivo, farei isso porque serei motivado pela obtenção da minha meta*") seria suficiente. No entanto, na realidade, eles eram significativamente menos propensos a concluir seu objetivo sem incentivo. Isso pode estar relacionado a déficits de memória, maus comportamentos direcionados a objetivos, um viés ilusório positivo ou uma capacidade menor de concluir uma tarefa sem reforço externo concreto, ressaltam os autores.

As intervenções em GT revisadas incluem o treino das habilidades em estabelecimento de metas, organização, priorização, controle dos obstáculos e resolução de problemas.

Adicionalmente, outras variáveis podem sofrer influências positivas após os treinamentos, como a diminuição do estresse (Bellman, Burgstahler & Hinke, 2015; Hafner, Stock & Oberst, 2016; Hafner, Stock, Pinneker & Strohle, 2014; Hillier et al. 2018) e da ansiedade (Behnam, Jenani & Ahangari, 2014; Bellman, Burgstahler & Hinke, 2015; Hillier et al. 2018). Apesar do grande número de dimensões de estilos interventivos descritos na literatura, as pesquisas limitam-se na descrição do protocolo da intervenção, dificultando a adaptação e aplicação em outras pesquisas.

A Tabela 1 apresenta os principais procedimentos metodológicos associados a amostra. Algumas pesquisas trabalharam com medidas fisiológicas para análise de dados em seus estudos (Murta & Tróccoli, 2007; Petosa & Silfee, 2016; Silfee et al., 2016). Petosa e Silfee (2016), por exemplo, buscaram investigar o impacto de uma intervenção comportamental de 4 semanas sobre o uso de habilidades de autorregulação para a atividade física entre adultos com sobrepeso e obesidade com diabetes mellitus tipo 2. Para isso, os indivíduos receberam uma braçadeira para usar por 7 dias consecutivos afim de coletar dados acerca das dimensões de sua atividade física, número de passos por dia, caloria estimada gasta e tempo em sedentarismo. A partir da revisão desses padrões, os participantes criaram junto ao educador físico um plano com estabelecimento de metas de atividade física, incluindo dias, tipo, hora do dia, duração, localização e intensidade, bem como um número alvo de etapas por dia. A intervenção produziu aumentos estatisticamente significativos nas habilidades de automonitoramento, estabelecimento de metas, autorrecompensa, apoio social, GT e superação de barreiras.

Já o programa de manejo do estresse ocupacional junto a bombeiros criado por Murta e Tróccoli (2007) fez uso de amostras sanguíneas para medição das células do sistema imune e medição da pressão arterial. Após a intervenção, houve uma redução do estresse e sintomas somáticos, aumento na autoeficácia e em pressão arterial diastólica. Entretanto, as alterações na pressão arterial não tiveram significância clínica, já que a pressão dos bombeiros ainda se classificava em ótima ou normal.

A revisão sugere que as intervenções em GT podem auxiliar indivíduos com deficiência intelectual e microcefalia (Green, Hughes & Ryan, 2011), dificuldade de aprendizagem e deficiência sensorial (Bellman, Burgstahler & Hinke, 2015). Esses indivíduos podem apresentar comprometimentos que afetam seu sucesso acadêmico, profissional e relacionamento com os pares. Dessa maneira, o GT eficiente pode contribuir para a independência desses sujeitos e aumento da qualidade de vida. Intervenções com esse público alvo mostrou ganhos no GT (Bellman, Burgstahler & Hinke, 2015; Green, Hughes & Ryan, 2011), tomada de notas durante os estudos e escrita, organização, priorização e manejo do estresse (Bellman, Burgstahler & Hinke, 2015). Indivíduos com TDAH podem apresentar dificuldades em organização, GT e planejamento (Bellman, Burgstahler & Hinke, 2015; Cleary & Horsfall, 2011; Prevatt et al., 2017). Logo, a estimulação em GT pode afetar de maneira positiva a adaptação desses sujeitos às demandas acadêmicas e profissionais.

A literatura demonstra ainda que estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) também podem se beneficiar de programas de estimulação funcional e apoio social (Hillier et al., 2018; Bellman, Burgstahler & Hinke, 2015). Em um estudo recente, Hillier e colaboradores (2018) mostraram que um grupo de apoio para estudantes universitários com TEA contribuiu para a melhora nas habilidades associadas ao funcionamento executivo, especialmente o GT e estabelecimento de metas. Ainda, apresentaram reduções significativas nos sentimentos de solidão e ansiedade geral e um aumento na autoestima.

A avaliação de acompanhamento para verificação da durabilidade dos ganhos obtidos nos treinos foi realizada por Wang e colaboradores (2017), Düsmez e Barut (2016), Hafner, Stock, Pinneker e Strohle (2014), Hafner, Stock e Oberst (2016), Johnson e colaboradores (2016) e Drozd e colaboradores (2013). Os autores expressam que na comparação dos resultados das medidas pós intervenção houve uma estabilidade nos resultados alcançados, o

que ilustra o potencial positivo das estimulações. A ocorrência de generalização e transferência não foi descrita na amostra revisada.

Outro público com grande ocorrência nos resultados foi o universitário, tal como descrito anteriormente. A procrastinação e o mau GT contribuí para o sofrimento mental e desempenho acadêmico abaixo do esperado. Na presente revisão, dos 32 artigos encontrados, 22 utilizaram o público universitário como objeto de estudo, tanto com desenvolvimento típico quanto atípico. As intervenções, para além do GT estrito, entendem que a entrada e permanência na universidade inclui uma resposta às mudanças e heterogeneidade dessa demanda junto ao sistema de ensino superior e, portanto, devem ser incluídas nos debates. As preocupações acadêmicas, aspectos sociais, institucionais, vocacionais e pedagógicos, apoio social, motivação e estratégias de relaxamento tornam-se ferramentas importantes de interação entre a instituição educacional e os estudantes e com consequências positivas sobre a sua formação.

Para Wang e colaboradores (2017), a procrastinação acadêmica leva o indivíduo a prejuízos emocionais associados a ansiedade, estresse, depressão e frustração. Assim, treinamentos que auxiliem o participante a manejar o tempo de maneira adequada podem se apresentar como estratégias eficientes para o manejo dessas dificuldades socioemocionais. Neste estudo, os autores dividiram os 60 participantes em 2 grupos de tratamento, Terapia de Aceitação e Compromisso (ACT) e Terapia Cognitivo Comportamental (TCC), mais um grupo controle no alívio da procrastinação acadêmica. Na condição de tratamento ACT foram trabalhados temas como aceitação, difusão cognitiva, observação do self versus self pensante e valorização das ações. As sessões também incluíram o aprendizado e a prática de habilidades cognitivas de *mindfulness*, desenvolvendo a auto-observação e tentando fazer conexões com o sentimento corporal e o ambiente. Já na condição de tratamento em TCC foram trabalhados o reconhecimento e o desafio de distorção cognitiva, reestruturação cognitiva, avaliação emocional, treinamento de relaxamento, discussão em grupo, prática de estimativa de tempo, habilidades de GT e estabelecimento de metas.

Os resultados revelaram que não houve diferenças significativas entre os grupos em GT durante o período de tratamento ($F(2, 57) = 0,78, p = 0,465$). No entanto, durante a avaliação pós intervenção e *follow up*, o efeito entre grupos foi significativo ($F(2, 57) = 3,71, p = 0,031$). Em comparação com o grupo controle, o grupo TCC mostrou melhora significativa na gestão do tempo ($M = 0,35, p = 0,009$), sugerindo que a TCC teve um efeito mais longo nas habilidades de GT (Wang et al., 2017).

Adams (2017) examinou o impacto de um escritório de aconselhamento incorporado na Universidade de Iowa, Estados Unidos, sobre o desempenho acadêmico dos estudantes de odontologia. Os dados da avaliação inicial mostravam que os estudantes apresentavam níveis moderados de depressão, ansiedade generalizada, ansiedade social, sofrimento acadêmico e sofrimento psicológico geral. Uma relação positiva foi encontrada entre o número de consultas e o aumento do funcionamento geral. Esses resultados sugerem que um consultório de aconselhamento pode ajudar as universidades a atender às necessidades de seus alunos.

1.4 Considerações Finais

Indivíduos com prejuízos executivos podem apresentar dificuldades em tomada de decisão, atenção sustentada, priorização e estimativa de tempo (que é uma habilidade necessária para priorização de tarefas e gerenciamento de tempo). Comportamentos desadaptativos como a procrastinação como ser presentes na rotina desses sujeitos. Intervenções em GT mostram-se como estratégias positivas nesse contexto.

Os estudos revisados demonstraram que os programas de treinamento em GT podem auxiliar adultos, com desenvolvimento típico ou atípico. Diversos autores descreveram e

examinaram as potenciais implicações de um mau GT, destacando principalmente os prejuízos acadêmicos e profissionais.

O predomínio de pesquisas relacionadas aos universitários indica um interesse dos pesquisadores por esse público alvo. A entrada na Universidade carrega em si uma série de expectativas e exigências que assolam o recém ingressante e os alunos concluintes. O manejo adequado das demandas diárias, torna-se um desafio. Questões sócio emocionais se inserem nesse contexto em uma relação que se retroalimenta. O estresse e a ansiedade desse período, diminuem o rendimento acadêmico. A falta de planejamento, organização e dificuldades temporais contribuem para os níveis de estresse e ansiedade. Intervenções em GT se mostram particularmente interessantes para o ajustamento no Ensino Superior, mesmo em sessões de 2 horas.

A dinâmica interventiva se manifesta em formatos individuais, pareados ou grupais. A escolha do procedimento acontecerá em virtude do público alvo, espaço físico e objetivo. As vantagens e desvantagens inerentes a cada uma delas, constitui-se como uma importante variável a ser definida no desenho do programa.

O número de publicações nos últimos 20 anos mostra-se não linear, porém, com um aumento do interesse dos pesquisadores entre os anos de 2013 e 2017. Os estudos brasileiros se encontram em número incipiente, mas potencialmente favoráveis. Os achados sustentam a hipótese de contribuição positiva na estimulação do GT. Apesar disso, pesquisas futuras são indispensáveis para encontrar os melhores recursos associados ao treinamento dessas habilidades.

1.5 Referências

- Adams, D. F. (2017). The Embedded Counseling Model: An Application to Dental Students. *Journal of Dental Education*, 81(1), 29-35.
- Arco-Tirado, J. L., Fernandez-Martin, F. D. & Fernandez-Balboa, J. M. (2011). The Impact of a Peer-Tutoring Program on Quality Standards in Higher Education. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 62(6), 773-788. doi: 10.1007/s10734-011-9419-x.
- Auvinen, T., Hakulinen, L. & Malmi, L. (2015). Increasing Students' Awareness of Their Behavior in Online Learning Environments with Visualizations and Achievement Badges. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 8(3), 261-273. doi: 10.1109/TLT.2015.2441718.
- Basso, C., Graf, L. P., Lima, F. C., Schmidt, B. & Bardagi, M. P. (2013). Organização de tempo e métodos de estudo: Oficinas com estudantes universitários. *Rev. bras. orientac. Prof.*, 14(2), 277-288.
- Behnam, B., Jenani, S. & Ahangari, S. (2014). The Effect of Time-Management Training on Test-Anxiety and Self-Efficacy of Iranian Intermediate EFL Learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 2(1), 45-61.
- Bellman, S., Burgstahler, S. & Hinke, P. (2015). Academic Coaching: Outcomes from a Pilot Group of Postsecondary STEM Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(1), 103-108.
- Berkenbosch, L., Muijtjens, A. M., Zimmermann, L. J., Heyligers, I. C., Scherpbier, A. J. & Busari, J. O. (2014). A pilot study of a practice management training module for medical residents. *BMC Medical Education*, 14(1). doi: 10.1186/1472-6920-14-107.

- Bowering, E. R., Mills, J. & Merritt, A. (2017). Learning How to Learn: A Student Success Course for at Risk Students. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(3).
- Burrus, J., Jackson, T., Holtzman, S. & Roberts, R. D. (2016). Teaching High School Students to Manage Time: The Development of an Intervention. *Improving Schools*. doi: 10.1177/1365480216650309.
- Cleary, M. & Horsfall, J. (2011). Efficacy of meta-cognitive therapy for adult ADHD. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 42(6), 248-249. doi: 10.3928/00220124-20110523-04.
- Daloglu, A. & Vural, S. (2013). The Effects of Training on Pre-Service English Teachers' Regulation of Their Study Time. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(6). doi: 10.14221/ajte.2013v38n6.2.
- Daniel, K. D., Steven, E. S. & Michael, L. W. (2002). Enhancing Independent Time-Management Skills of Individuals With Mental Retardation Using a Palmtop Personal Computer. *Mental Retardation*, 40(5), 358-365. doi: 10.1352/0047-6765.
- Davis, D. R. & Abbitt, J. T. (2013). An Investigation of the Impact of an Intervention to Reduce Academic Procrastination Using Short Message Service (SMS) Technology. *Journal of Interactive Online Learning*, 12(3), 78-102.
- Dawson, P. & Guare, R. (2012). *Coaching Students with Executive Skills Deficits*. New York: The Guilford Press.
- Drozd, F., Raeder, S., Kraft, P. & Bjorkli, C. A. (2013). Multilevel growth curve analyses of treatment effects of a Web-based intervention for stress reduction: randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, 15(4). doi: 10.2196/jmir.2570.
- Düsmesz, I. & Barut, Y. (2016). Rational Emotive Behavior Based on Academic Procrastination Prevention: Training Programme of Effectiveness. *Participatory Educational Research*, 3(1), 1-13. doi: 10.17275/per.15.36.3.1.
- Glick, D. M. & Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400-409. doi: 10.1037/xge0000050.
- Green, J. M., Hughes, E. M. & Ryan, J. B. (2011). The Use of Assistive Technology to Improve Time Management Skills of a Young Adult with an Intellectual Disability. *Journal of Special Education Technology*, 26(3), 13-20. doi: 10.1177/016264341102600302.
- Hafner, A., Oberst, V. & Stock, A. (2014) Avoiding procrastination through time management: an experimental intervention study. *Educational Studies*, 40(3), 352-360. doi: 10.1080/03055698.2014.899487.
- Hafner, A., Stock, A. & Oberst, V. (2016). Decreasing Students' Stress through Time Management Training: An Intervention Study. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 81-94. doi: 10.1007/s10212-014-0229-2.
- Hafner, A., Stock, A., Pinneker, L. & Strohle, S. (2014) Stress prevention through a time management training intervention: an experimental study, *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(3), 403-416. doi: 10.1080/01443410.2013.785065.
- Hillier, A., Goldstein, J., Murphy, D., Trietsch, R., Keeves, J., Mendes, E. & Queenan, A. (2018). Supporting University Students with Autism Spectrum Disorder. *Autism. The International Journal of Research and Practice*, 22(1), 20-28. doi: 10.1177/1362361317699584.
- Johnson, P. E., Perrin, C. J., Salo, A., Deschaine, E. & Johnson, B. (2016). Use of an explicit rule decreases procrastination in university students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(2), 346-358. doi: 10.1002/jaba.287.

- Kachgal, M. M., Hansen, L. S. & Nutter, K. J. (2001). Academic Procrastination Prevention/Intervention: Strategies and Recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25(1), 14-24.
- Krishnan, K.; Feller, M. & Orkin, M. (2010). Goal Setting, Planning, and Prioritizing: The Foundations of Effective Learning. Em Meltzer, L. (Org.), *Promoting executive functions in the classroom*. New York: The Guilford Press, 57–85.
- Lakein, A. (1973). *How to get control of your time and your life*. New York, NY: Nal Penguin.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C. Gotzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., . . . Moher, M. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 65-94. doi: 10.1016/j.jclinepi.2009.06.006.
- Makala, Q. (2017). Peer-Assisted Learning Programme: Supporting Students in High-Risk Subjects at the Mechanical Engineering Department at Walter Sisulu University. *Journal of Student Affairs in Africa*, 5(2), 17-31. doi: 10.24085/jsaa.v5i2.2700.
- Marlowe, W. B. (2014). An Intervention for Children With Disorders of Executive Functions. *Developmental Neuropsychology*, 18(3), 445-454. doi: 10.1207/S1532694209Marlowe.
- Meltzer, L. (2010). *Promoting executive functions in the classroom*. New York: The Guilford Press.
- Muñoz-Olano, J. F. & Hurtado-Parrado, C. (2017). Effects of goal clarification on impulsivity and academic procrastination of college students. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 173-181. doi: 10.1016/j.rlp.2017.03.001.
- Murta, S. G. & Tróccoli, B. T. (2007). Stress ocupacional em bombeiros: efeitos de intervenção baseada em avaliação de necessidades. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 24(1), 41-51. doi: 10.1590/S0103-166X2007000100005.
- Petosa, R. L. & Silfee, V. (2016). Construct Validation of a Program to Increase Use of Self-Regulation for Physical Activity among Overweight and Obese Adults with Type 2 Diabetes Mellitus. *American Journal of Health Education*, 47(6), 379-384. doi: 10.1080/19325037.2016.1219284.
- Prevatt, F., Smith, S. M., Diers, S., Marshall, D., Coleman, J., Valler, E. & Miller, N. (2017). ADHD Coaching with College Students: Exploring the Processes Involved in Motivation and Goal Completion. *Journal of College Student Psychotherapy*, 31(2), 93-111. doi: 10.1080/87568225.2016.1240597.
- Roberts, R. D., Krause, H. & Suk-Lee, L. (2016). *Australian time organization and management scales*. Unpublished Inventory, University of Sydney.
- Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Andersson, G. & Carlbring, P. (2015). Internet-based cognitive-behavior therapy for procrastination: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(4), 808-824. doi: 10.1037/ccp0000023.
- Scent, C. L. & Boes, S. R. (2014). Acceptance and Commitment Training: A Brief Intervention to Reduce Procrastination among College Students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 28(2), 144-156. doi: 10.1080/87568225.2014.883887.
- Silfee, V., Petosa, R., Laurent, D., Schaub, T. & Focht, B. (2016). Effect of a behavioral intervention on dimensions of self-regulation and physical activity among overweight and obese adults with type 2 diabetes: a pilot study. *Psychology, Health & Medicine*, 21(6), 715-723. doi: 10.1080/13548506.2016.1139144.
- Van-Eerde, W. (2003). Procrastination at work and time management training. *Journal of Psychology*, 137(5), 421-434. doi: 10.1080/00223980309600625.
- Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L., Liu, X. & Chen, Y. (2017). Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive-Behavioral Therapy as Treatments for Academic Procrastination: A Randomized Controlled Group Session. *Research on Social Work Practice*, 27(1), 48-58. doi: 10.1177/1049731515577890.

2 ESTUDO II – DESENVOLVIMENTO DE UM PROTOCOLO PARA GERENCIAMENTO DE TEMPO EM UNIVERSITÁRIOS

Resumo

O gerenciamento de tempo (GT) envolve a capacidade de estabelecer metas, planejar e organizar o tempo de maneira adequada para um desempenho superior na realização das demandas diárias. Esse estudo apresenta a construção de um protocolo interventivo e evidências de validação de conteúdo para GT em universitários. Um protocolo de avaliação foi encaminhado a três pareceristas para análise das estratégias. Houve relativo consenso na avaliação dos juízes convidados. Os resultados mostraram-se positivos, pois demonstraram que, na percepção dos avaliadores, as atividades descritas são pertinentes e relevantes à temática proposta. O programa foi revisado e adaptações foram feitas. A intervenção poderá ser um recurso positivo que auxiliará o estudante universitário no manejo e na potencialização desta habilidade executiva, contribuindo para um melhor desempenho nas atividades acadêmicas e na qualidade de vida.

Palavras-chave: Gerenciamento de tempo; Universitários; Validação de conteúdo; Neuropsicologia.

Abstract

Time management (TM) involves the ability to set goals, plan and organize time appropriately for superior performance in meeting daily demands. This study presents the construction of an interventional protocol and evidence of content validation for TM in university students. An evaluation protocol was sent to three reviewers for strategy analysis. There was relative consensus in the evaluation of the invited judges. The results were positive, as they demonstrated that, according to the evaluators' perception, the described activities are pertinent and relevant to the proposed theme. The program was revised and adaptations were made. The intervention may be a positive resource that will assist the university student in the management and enhancement of this executive ability, contributing to a better performance in academic activities and quality of life.

Keywords: Time management; College students; Content validation; Neuropsychology.

2.1 Introdução

Ingressar no Ensino Superior é, para muitos, a realização de um sonho traçado ao longo de anos e partilhado por pessoas próximas, como amigos e familiares, de maneira positiva e com grande intensidade (Almeida & Soares, 2003). Essa fase apresenta-se como desafiadora em múltiplos sentidos: separar-se do núcleo familiar, novos papéis sociais, responsabilidades inerentes a rotina acadêmica e vocacionais. A forma como cada sujeito irá experienciá-la é singular e poderá ser vivenciada de maneira positiva ou negativa (Santos & Almeida, 2001). Tais aspectos fazem com que a entrada na Universidade se torne um período crítico, podendo desencadear níveis altos de estresse e de ansiedade (Almeida & Soares, 2003; Stein, 2010). As demandas associadas ao tempo, as cargas de trabalho excessivas e a autorregulação dos estudos tornam-se potencializadores negativos nesse processo (Hafner, Stock, Pinneker & Strohle, 2014).

Para responder às demandas dos estudantes, algumas instituições de Ensino Superior oferecem serviços de apoio social, psicológico e educativo junto a sua população. Estas intervenções podem atuar de maneira remediativa no sentido de oferecer suporte às dificuldades associadas aos novos contextos, tarefas acadêmicas, aspectos vocacionais e tarefas sociais. Podem, também, associar-se segundo uma lógica preventiva de atuação. Nesse sentido, os serviços apoiam o estudante no que se refere a métodos de estudo e auxílio à aprendizagem (Almeida & Soares, 2003). A organização de atividades extracurriculares direcionadas ao gerenciamento de tempo (GT) e de estudo pode se apresentar como uma alternativa preventiva ao sucesso acadêmico.

Gerenciar o tempo envolve o conhecimento sobre o tempo, sobre a tarefa a ser desempenhada, bem como suas etapas e os itens que devem ser priorizados. O aperfeiçoamento dessa função é um processo que melhora com a prática gradualmente e deve ser continuamente estimulado (Krishnan, Feller & Orkin, 2010; Meltzer, 2010). Em recente revisão sistemática, realizada pelas autoras (submetido para publicação em periódico), verificou-se que a estimulação do GT em adultos pode diminuir a procrastinação (Hafner, Oberst & Stock, 2014; Muñoz-Olano & Hurtado-Parrado, 2017), a ansiedade (Behnam, Jenani & Ahangari, 2014; Bellman, Burgstahler & Hinke, 2015; Hillier et al. 2018) e o estresse (Bellman, Burgstahler & Hinke, 2015; Hafner, Stock & Oberst, 2016; Hafner, Stock, Pinneker & Strohle, 2014; Hillier et al. 2018), bem como melhorar o controle percebido do tempo, da organização e do planejamento (Bellman, Burgstahler & Hinke, 2015; Cleary & Horsfall, 2011; Hafner, Oberst & Stock, 2014; Prevatt et al., 2017).

As intervenções em GT revisadas incluíam, de maneira geral, o treino das habilidades em estabelecimento de metas, organização, priorização, controle dos obstáculos e resolução de problemas. Apesar do grande número de dimensões de estilos interventivos descritos na literatura, as pesquisas limitavam-se na descrição do protocolo da intervenção, dificultando a adaptação e aplicação em outras pesquisas. Dessa maneira, o presente trabalho objetiva apresentar a construção de um protocolo interventivo e evidências de validação de conteúdo para GT em universitários.

2.2 Método

Para a construção inicial do programa interventivo foram executadas as seguintes etapas: revisão dos programas existentes (revisão sistemática); seleção e adaptação de atividades; construção do protocolo e análise dos pareceristas. A etapa de revisão dos programas existentes buscou um suporte empírico das atividades/tarefas trabalhadas na estimulação do GT

em adultos, assim como um aprofundamento da compreensão desse constructo. A escassez de informações quanto às tarefas aplicadas no decorrer dos encontros junto aos participantes foi um obstáculo para a construção desse protocolo.

Após a elaboração de cada atividade, elas foram alocadas no protocolo, levando em consideração os objetivos de cada semana. Essa divisão pode ser observada na Tabela 1.

Tabela 1. Primeira versão do protocolo interventivo

Encontro	Objetivos	Atividades	Estratégias
1	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer uma conexão entre os membros do grupo e o facilitador. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação dos participantes; Explicação sobre o processo de treinamento; Estabelecimento do contrato de trabalho em grupo; Discussão sobre as dificuldades enfrentadas na Universidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Discussão em roda sobre as dificuldades enfrentadas na Universidade.
2	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecimento de metas; Estabelecimento das atividades da semana. 	<ul style="list-style-type: none"> Discussão sobre os hábitos de estudo utilizados atualmente; Estabelecimento de metas de curto prazo e objetivo; Discussão sobre os possíveis obstáculos para o atingimento do objetivo; Uso de estratégias de dispositivos móveis e de papel para gerenciamento de tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> Técnica da “Torta” (Beck, 2013). Formulário: Metas e prescrição gradual de tarefas/acompanhamento. Formulário: Programação semanal das atividades.
3	<ul style="list-style-type: none"> Conceituar e apresentar estratégias de gerenciamento de tempo e métodos de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> Retomada da programação semanal das atividades; Estratégias de gerenciamento de tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> Pomodoro (Cirillo, 2006). Método Cornell. <i>Triple Note Tote</i> (Meltzer, 2010). Controle de hábitos. Lista de mérito (Beck, 2013).
4	<ul style="list-style-type: none"> Análise da utilização das estratégias apresentadas; Término e prevenção de recaída. 	<ul style="list-style-type: none"> Discussão sobre a técnica de gerenciamento de tempo utilizada na semana; Discussão sobre o manejo da procrastinação; Discussão sobre as possibilidades disponíveis para lidar com os obstáculos. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação dos recursos de apoio ao estudante oferecidos pela Universidade.
5	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação coletiva sobre o treinamento; Encerramento das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> Discussão e reflexão em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Preenchimento do formulário de satisfação.

Ao término desse processo, a primeira versão do protocolo passou pela análise dos pareceristas. Assim, após finalizado o primeiro esboço, o programa foi enviado a três profissionais especialistas. A amostra de juízes *experts* foi selecionada a partir dos critérios de conhecimento sobre processos interventivos em neuropsicologia e experiência no trabalho com universitários.

Um protocolo de avaliação das estratégias do treinamento (ANEXO A) foi encaminhado com o objetivo de obter um panorama a respeito do modelo construído pelas autoras. A primeira parte da ficha avaliativa envolvia a mensuração dos itens segundo os seguintes critérios de pertinência e relevância:

- **Pertinência:** avalia se o item está em ressonância com o objetivo do encontro;
- **Relevância:** avalia se o item é importante para o desenvolvimento do GT e/ou hábitos de estudo.

Para esses itens, os pareceristas foram orientados a utilizar uma escala Likert de concordância. Para a avaliação da pertinência: 1 = Não é Pertinente, 2 = Pouco Pertinente, 3 = Mais ou Menos Pertinente, 4 = Pertinente e 5 = Muito Pertinente; para avaliação da relevância: 1 = Não é Relevante, 2 = Pouco Relevante, 3 = Mais ou Menos Relevante, 4 = Relevante e 5 = Muito Relevante.

A segunda parte dessa ficha envolvia o apontamento de sugestões e observações de maneira discursiva a respeito dos seguintes questionamentos:

1. Você sugere outra estruturação do treinamento? (Considere o número de encontros, o conteúdo trabalhado, recursos utilizados...);
2. Você sugere a exclusão ou adaptação de alguma estratégia? Por quê?;
3. Você sugere a inclusão de alguma estratégia? Por quê?;
4. Outras sugestões e observações.

Diante dos critérios supracitados, os juízes realizaram a análise dentro de um mês. A avaliação permitiu a revisão e adequação do programa.

2.2 Resultados e Discussão

De maneira geral, houve relativo consenso entre os pareceristas em relação às estratégias previstas. Os resultados mostraram-se positivos, pois demonstraram que, na percepção dos avaliadores, as atividades aqui descritas eram pertinentes e relevantes à temática proposta (Tabela 2).

Tabela 2. Resultado da avaliação dos pareceristas quanto a pertinência e relevância das estratégias

Encontro	Estratégias	Parecerista 1		Parecerista 2		Parecerista 3	
		P	R	P	R	P	R
1	• Discussão em roda sobre as dificuldades enfrentadas na Universidade	5	5	5	5	5	5
2	• Técnica da “Torta” (Beck, 2013)	5	5	5	4	5	5
	• Formulário: Metas e prescrição gradual de tarefas/acompanhamento	5	5	5	5	5	5
	• Formulário: Programação semanal das atividades	5	5	5	5	5	5
3	• Pomodoro (Cirillo, 2006)	-	-	5	4	5	5
	• Método Cornell	5	5	5	5	5	5
	• <i>Triple Note Tote</i> (Meltzer, 2010)	5	5	5	5	5	5

	• Controle de hábitos	5	5	5	5	5	4
	• Lista de mérito* (Beck, 2013)	-	-	-	-	-	-
4	• Apresentação dos recursos de apoio ao estudante oferecidos pela Universidade	5	5	5	5	5	5
5	• Preenchimento do formulário de satisfação	5	5	5	5	5	5

P = Pertinência; R = Relevância.

* A estratégia “Lista de mérito” não foi disponibilizada para avaliação e, por isso, encontra-se nula.

Em relação às questões abertas, algumas sugestões e questionamentos foram elucidados. Sobre a estruturação do programa, os pareceristas 1 e 3 acreditavam que a proposta parecia adequada. O parecerista 1 apontou que alguns aspectos ficaram pouco claros como a duração dos encontros, tempo, periodicidade e quantas pessoas participariam de cada grupo. Tais questões são de extrema importância para a configuração do treinamento, mas dependem da disponibilidade ofertada pela Universidade no que tange a capacidade física e acesso às salas de aula. Idealmente, o programa foi desenhado para envolver 5 semanas de treinamento, com duração de 2 horas cada e ser desenvolvido em grupos de, no máximo, 20 pessoas.

Ainda sobre essa questão, o parecerista 3 sugere que, no início do treinamento, entre o 1º ou 2º encontro, como tarefa de casa, seja feito um *brainstorm* de tudo o que os alunos querem ou precisam colocar em prática naquele período, desde atividades básicas como a troca da cortina do quarto ou visitar um familiar, até realizar um trabalho acadêmico. Segundo ele, essa estratégia atuaria na variável controle percebido do tempo. Nesse sentido, o aluno perceberia que há um espaço para a vida pessoal, além das demandas acadêmicas e prazos. Adicionalmente, quanto à priorização das metas-alvo, o aluno teria maior discernimento quanto às atividades que necessitam ser realizadas imediatamente e das que são irreais levando em conta às necessidades do dia a dia.

O parecerista 3 também levantou a hipótese de serem abordadas as crenças e pensamentos disfuncionais do modelo cognitivo da Terapia Cognitivo Comportamental (TCC). Esse enquadramento facilitaria a compreensão sobre como esses aspectos interferem no GT dos alunos. Para ele, a procrastinação é afetada pelos pensamentos permissivos e atitudes como “*isso não é justo*”, “*isso é chato, depois eu faço*”, “*eu mereço não fazer isso agora*”, “*só mais um episódio da série, depois eu faço*”, “*eu só trabalho sob pressão*”, “*ah, depois vai dar tempo*”, “*só tenho 20 minutos, então nem adianta começar*”, “*não é justo meus colegas não trabalharem tanto quanto eu*”, “*eu não gosto disso*”, “*é muito difícil*” ou “*eu não sei fazer*”.

Além disso, o parecerista 3 aponta que um dos ciclos mais comuns sobre o perfeccionismo x procrastinação afeta diretamente a relação que o sujeito tem com a tarefa. Nesse sentido, o aluno pode elaborar o seguinte cenário: “*Tenho medo de falhar ou duvido da minha capacidade -> fico ansioso -> penso que tenho que fazer algo extraordinário para não falhar -> aumento a pressão sobre a tarefa e fico mais ansioso -> procuro distrações para evitar a ansiedade e não faço o que preciso.*” Levar para o treinamento esse debate pode propiciar a conscientização do aluno e contribuir para um desempenho melhor no cotidiano.

Ainda sobre a estruturação do programa, o parecerista 2 sugere o acréscimo de um ou dois encontros (talvez entre o quarto e o quinto encontros) para observar por um período maior o quão efetivo está sendo o treinamento. Nesse caso, poderia ser examinado se o estudante está conseguindo implementar e manter sua utilização por um tempo maior.

Sobre a exclusão ou adaptação de alguma estratégia, o parecerista 1 fez questionamento a respeito do número de técnicas implementadas no programa. De acordo com ele, faz-se necessária essa ressalva levando em conta que “*provavelmente quem vá procurar a intervenção*

sejam pessoas que já tenham dificuldade em lidar com as demandas no tempo disponível e talvez tantas atividades poderiam aumentar a ansiedade”. Ainda sobre essa questão, o parecerista 3 sugere uma adaptação na estratégia “Programação semanal das atividades”. Para ele, visualmente, o sábado e o domingo devem estar juntos no formulário, pois isso “facilita o *“mapa mental” – visualizando os 2 blocos: “dias úteis” e final de semana. Também tem o componente emocional: o início da nossa semana “mental” é na segunda*”. O parecerista 2 não fez nenhum apontamento nessa questão.

Sobre a inclusão de alguma nova estratégia, o parecerista 2 fez as seguintes contribuições: “Acho importante considerar a informação trazida pelos participantes em termos das estratégias próprias criadas por eles ao longo dos encontros. Quanto mais a pessoa se implica no treinamento (aplicando o conhecimento adquirido à sua realidade,) mais motivado estará e maiores as chances da intervenção funcionar por um longo período de tempo. Além disso, as estratégias criadas pelos participantes podem, ainda ser implementadas ou avaliadas por outros participantes.”. Novamente, os pareceristas apontaram o caráter ativo do programa.

Já o parecerista 3 retomou as sugestões sobre a identificação de pensamentos permissivos e disfuncionais da TCC e reforçou os aspectos da psicoeducação sobre ciclos de procrastinação. Ainda, sugeriu a implementação da “Técnica prazer X dever cumprido” (Beck, 2013), onde o participante faz uma estimativa sobre o quanto a atividade programada lhe dará prazer e senso de realização de dever. O parecerista 1 não fez sugestões.

A partir das considerações feitas, o programa foi revisado. A Tabela 3 apresenta o protocolo reformulado:

Tabela 3. Protocolo interventivo revisado

Encontro	Objetivos	Atividades	Estratégias
1	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer uma conexão entre os membros do grupo e o facilitador. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação dos participantes; Explicação sobre o processo de treinamento; Estabelecimento do contrato de trabalho em grupo; Discussão sobre as dificuldades enfrentadas na Universidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Discussão em roda sobre as dificuldades enfrentadas na Universidade. <i>Brainstorm</i> sobre o que os alunos querem ou precisam colocar em prática no período.
2	<ul style="list-style-type: none"> Conceituar e caracterizar os pensamentos disfuncionais; Psicoeducação sobre procrastinação. 	<ul style="list-style-type: none"> Retomada do <i>brainstorm</i> das atividades; Discussão sobre os pensamentos permissivos e disfuncionais que atuam sobre a realização das tarefas diárias; Psicoeducação sobre ciclos de procrastinação. 	<ul style="list-style-type: none"> Registro de pensamentos disfuncionais.
3	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecimento de metas; Estabelecimento das atividades da semana. 	<ul style="list-style-type: none"> Discussão sobre os hábitos de estudo utilizados atualmente; Estabelecimento de metas de curto prazo e objetivo; Discussão sobre os possíveis obstáculos para o atingimento do objetivo; Uso de estratégias de dispositivos móveis e de papel para gerenciamento de tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> Técnica da “Torta” (Beck, 2013). Formulário: Metas e prescrição gradual de tarefas/acompanhamento. Formulário: Programação semanal das atividades.

4	<ul style="list-style-type: none"> • Conceituar e apresentar estratégias de gerenciamento de tempo e métodos de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada da programação semanal das atividades; • Estratégias de gerenciamento de tempo. 	• Pomodoro (Cirillo, 2006).
			• Método Cornell.
			• <i>Triple Note Tote</i> (Meltzer, 2010).
			• Controle de hábitos.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Análise da utilização das estratégias apresentadas; • Término e prevenção de recaída. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre a técnica de gerenciamento de tempo utilizada na semana; • Discussão sobre o manejo da procrastinação; • Discussão sobre as possibilidades disponíveis para lidar com os obstáculos. 	• Apresentação dos recursos de apoio ao estudante oferecidos pela Universidade.
			• Lista de mérito (Beck, 2013).
6	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação coletiva sobre o treinamento; • Encerramento das atividades. 	• Discussão e reflexão em grupo.	• Preenchimento do formulário de satisfação

Componentes da Intervenção

A intervenção conta com 13 estratégias divididas em 6 encontros. Todos esses componentes estão descritos resumidamente na ordem em que aparecem:

Encontro 1:

- *Discussão em roda sobre as dificuldades enfrentadas na Universidade* – Proporcionará ao aluno a oportunidade de partilhar suas dificuldades enquanto estudante de graduação. A discussão em grupo pode facilitar a criação de vínculos afetivos e diminuir o sentimento de isolamento;
- *Brainstorm sobre o que os alunos querem ou precisam colocar em prática no período* – Atuará na variável controle percebido do tempo. O participante discorrerá sobre atividades de vida pessoal e acadêmica que desejem executar.

Encontro 2:

- *Registro de pensamentos disfuncionais* – Esse aspecto facilitará com que o participante responda às suas ideias distorcidas ou incorretas, tais como pensamentos automáticos, quadros mentais e/ou crenças subjacentes. Diferente de um *setting* terapêutico, em que o psicólogo se engajaria em um processo de descoberta guiada ou experimentos comportamentais para testar as previsões do paciente, nesse programa, a proposta é a de que o participante tenha acesso aos conceitos da TCC de maneira mais ampla e consiga elaborar de que modo o modelo cognitivo impacta nas tarefas diárias.

Encontro 3:

- *Técnica da “Torta” (Beck, 2013) (ANEXO B)* – Ajudará o participante a definir seus objetivos a partir de um diagrama que permitirá a visualização da vida atual e ideal. Dessa maneira, ele poderá se beneficiar com uma representação gráfica do seu gasto de tempo;
- *Metas e prescrição gradual de tarefas/acompanhamento (ANEXO C)* – Através do estabelecimento de metas, o participante definirá uma meta de curto prazo (para ser trabalhada até o final do período letivo) e alguns objetivos para atingir essa meta, Por

exemplo, se a meta do estudante é ser aprovado na disciplina X, então um possível objetivo é entregar a lista 1 de exercícios. É solicitado que ele aponte o nível de motivação para realizar esse objetivo e os possíveis obstáculos que podem se apresentar. A partir desses obstáculos, o estudante traçará estratégias para contorná-los. Uma recompensa, definida por ele, deve ser pensada. Solicita-se também que sejam definidos os materiais necessários para que ele consiga atingir o objetivo, afim de serem trabalhadas alguns aspectos do planejamento. Pede-se que o participante estipule os passos necessários ao objetivo, o tempo esperado para cumpri-los e o tempo real dispendido após ser realizado;

- *Programação semanal das atividades (ANEXO D)* – Através dessa planilha, o participante definirá as atividades da sua semana. Essa estratégia facilitará com que o estudante tenha uma visão macro da sua agenda.

Encontro 4:

Visando a apresentação de ferramentas de GT e métodos de estudo, foi proposto o uso de estratégias que durante a experiência clínica da autora se mostraram mais eficientes e demonstraram mais engajamento dos pacientes. Tais estratégias oferecem, ainda, opções de acesso tecnológico ou papel e caneta.

- *Pomodoro (Cirillo, 2006)* – Método de gerenciamento de tempo. O participante deverá programar um cronômetro para controlar os tempos de produtividade e pausa;
- *Método Cornell (ANEXO E)* – É um sistema de anotações em que o estudante poderá utilizar como método de estudo. Nossa proposta é a de que as aulas sejam revisadas alocando as informações quanto à “Matéria”, “Título da aula”, “Data”, “Tópicos discutidos”, “Notas importantes” e um “Breve sumário”;
- *Triple Note Tote (Meltzer, 2010) (ANEXO F)* – Facilitará a categorização de conceitos discutidos em aula. Através de 3 colunas, o estudante elencará a palavra/conceito a ser discutido, sua definição e exemplos ou fórmulas;
- *Controle de hábitos (ANEXO G)* – Permite controlar os hábitos já estabelecidos do participante e a inclusão de novos mais adaptativos;
- *Lista de mérito (Beck, 2013)* – Apresenta-se como uma estratégia motivacional na qual o participante irá elaborar uma lista de coisas positivas pelos quais merece crédito. Objetiva-se que essa atividade contribua para a diminuição de pensamentos autocríticos e favoreça a percepção dos pensamentos disfuncionais que impactam na rotina diária.

Encontro 5:

- *Apresentação dos recursos de apoio ao estudante oferecidos pela Universidade* – Oferecerá as informações necessárias para que ele busque auxílio sempre que necessário. Essa medida contribuirá para que o participante se sinta integrado e acolhido pela instituição, facilitando, também, a aderência à vida acadêmica.

Encontro 6:

- *Preenchimento do formulário de satisfação (ANEXO H)* – Contribuirá para a revisão das forças e fraquezas dessa proposta.

Em vista do que foi discorrido, o protocolo passará para a etapa de implementação. Possíveis reformulações podem ser realizadas após a aplicação prática do programa.

2.3 Considerações Finais

A entrada na Universidade pode ser um período potencializador de crises desenvolvimentais que contribuem de maneira negativa para a permanência do estudante no ensino superior. Pensando nisso, algumas instituições implementam programas interventivos que seguem uma lógica remediativa, no sentido de oferecer suporte às dificuldades associadas ao novo contextos, tarefas acadêmicas, aspectos vocacionais e tarefas sociais, e outros que atuam segundo uma lógica preventiva de atuação. Nesse sentido, os serviços apoiam o estudante no que se refere a métodos de estudo e aprendizagem. A organização de atividades extracurriculares direcionadas ao GT e de estudo pode apresentar-se como uma alternativa preventiva ao sucesso acadêmico.

Em recente revisão sistemática, verificou-se uma escassez de informações quanto às tarefas aplicadas nas intervenções de GT e procrastinação. Assim, optou-se pela construção de um protocolo interventivo que passasse pela validação de conteúdo por *experts*. O resultado da avaliação dos pareceristas apontou que o protocolo proposto está adequado aos objetivos do programa. Essas conclusões indicam a relevância e pertinência de se incorporar tais atividades na graduação. Após revisão e adaptação das estratégias, a intervenção está apta para a aplicação prática. Espera-se que o programa contribua de maneira positiva na formação universitária.

2.4 Referências

- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté, SP: Cabral.
- Beck, J. S. (2013). *Terapia Cognitiva-Comportamental: teoria e prática*. 2ª Ed. Porto Alegre. Artmed.
- Behnam, B., Jenani, S. & Ahangari, S. (2014). The Effect of Time-Management Training on Test-Anxiety and Self-Efficacy of Iranian Intermediate EFL Learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 2(1), 45-61.
- Bellman, S., Burgstahler, S. & Hinke, P. (2015). Academic Coaching: Outcomes from a Pilot Group of Postsecondary STEM Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(1), 103-108.
- Cirillo, F. (2006). *The Pomodoro Technique: Do more and have fun with time management*. New York: Currency.
- Cleary, M. & Horsfall, J. (2011). Efficacy of meta-cognitive therapy for adult ADHD. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 42(6), 248-249. doi: 10.3928/00220124-20110523-04.
- Hafner, A., Oberst, V. & Stock, A. (2014) Avoiding procrastination through time management: an experimental intervention study. *Educational Studies*, 40(3), 352-360. doi: 10.1080/03055698.2014.899487.
- Hafner, A., Stock, A., Pinneker, L. & Strohle, S. (2014) Stress prevention through a time management training intervention: an experimental study, *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(3), 403-416. doi: 10.1080/01443410.2013.785065.
- Hafner, A., Stock, A. & Oberst, V. (2016). Decreasing Students' Stress through Time Management Training: An Intervention Study. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 81-94. doi: 10.1007/s10212-014-0229-2.
- Hillier, A., Goldstein, J., Murphy, D., Trietsch, R., Keeves, J., Mendes, E. & Queenan, A. (2018). Supporting University Students with Autism Spectrum Disorder. *Autism. The*

- International Journal of Research and Practice*, 22(1), 20-28. doi: 10.1177/1362361317699584.
- Krishnan, K., Feller, M. & Orkin, M. (2010). Goal Setting, Planning, and Prioritizing: The Foundations of Effective Learning. Em Meltzer, L. (Org.), *Promoting executive functions in the classroom*. New York: The Guilford Press, 57–85.
- Meltzer, L. (2010). *Promoting executive functions in the classroom*. New York: The Guilford Press.
- Muñoz-Olano, J. F. & Hurtado-Parrado, C. (2017). Effects of goal clarification on impulsivity and academic procrastination of college students. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 173-181. doi: 10.1016/j.rlp.2017.03.001.
- Prevatt, F., Smith, S. M., Diers, S., Marshall, D., Coleman, J., Valler, E. & Miller, N. (2017). ADHD Coaching with College Students: Exploring the Processes Involved in Motivation and Goal Completion. *Journal of College Student Psychotherapy*, 31(2), 93-111. doi: 10.1080/87568225.2016.1240597.
- Santos, L., & Almeida, L. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, 2 (XIX), 205-217. doi: 10.14417/ap.354.
- Stein, J. A. (2010). Emotional Self-Regulation: A Critical Component of Executive Function. Em Meltzer, L. (Org.), *Promoting executive functions in the classroom*. New York: The Guilford Press.

ANEXOS

ANEXO A. Protocolo de Avaliação construído pela autora para orientar os pareceristas

INSTRUÇÕES PARA AVALIAÇÃO DO PROTOCOLO DE TREINAMENTO DE GERENCIAMENTO DE TEMPO EM UNIVERSITÁRIOS

Prezado(a), agradecemos sua participação como parecerista do treinamento de gerenciamento de tempo (GT) em universitários. O objetivo desse protocolo é estimular o manejo do tempo de estudantes universitários, contribuindo para um melhor ajustamento às demandas acadêmicas, profissionais e pessoais inerentes a essa fase da vida.

Em recente revisão sistemática, realizada pelas autoras (submetido para publicação em periódico), verificou-se que a estimulação do GT pode diminuir a procrastinação, a ansiedade e o estresse, bem como melhorar o controle percebido do tempo, da organização e do planejamento em adultos. Nesta revisão, verificou-se escassez da descrição das tarefas trabalhadas no decorrer dos encontros com os participantes. Dessa maneira, sua participação na avaliação desse protocolo, sugestões e observações serão muito importantes para a implementação do projeto.

A primeira parte da avaliação do protocolo envolve a avaliação dos itens segundo os seguintes critérios:

- **Pertinência:** avalia se o item está em ressonância com o objetivo do encontro;
- **Relevância:** avalia se o item é importante para o desenvolvimento do GT e/ou hábitos de estudo.

Para esses itens, utilize a escala Likert de concordância como segue:

Para avaliação da **pertinência**:

1 = Não é Pertinente 2 = Pouco Pertinente 3 = Mais ou Menos Pertinente 4 = Pertinente 5 = Muito Pertinente

Para avaliação da **relevância**:

1 = Não é Relevante 2 = Pouco Relevante 3 = Mais ou Menos Relevante 4 = Relevante
5 = Muito Relevante

Avaliação quanto às estratégias utilizadas

Encontro	Objetivos	Atividades	Estratégias	Avaliação	
				Pertinência	Relevância
1	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer uma conexão entre os membros do grupo e o facilitador. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação dos participantes; Explicação sobre o processo de treinamento; Estabelecimento do contrato de trabalho em grupo; Discussão sobre as dificuldades enfrentadas na Universidade. 	<ul style="list-style-type: none"> Discussão em roda sobre as dificuldades enfrentadas na Universidade 		
2	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecimento de metas; Estabelecimento das atividades da semana. 	<ul style="list-style-type: none"> Discussão sobre os hábitos de estudo utilizados atualmente; Estabelecimento de metas de curto prazo e objetivo; Discussão sobre os possíveis obstáculos para o atingimento do objetivo; Uso de estratégias de dispositivos móveis e de papel para gerenciamento de tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> Técnica da “Torta” 		
			<ul style="list-style-type: none"> Formulário: Metas e prescrição gradual de tarefas/acompanhamento 		
			<ul style="list-style-type: none"> Formulário: Programação semanal das atividades 		
3	<ul style="list-style-type: none"> Conceituar e apresentar estratégias de gerenciamento de tempo e métodos de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> Retomada da programação semanal das atividades; Estratégias de gerenciamento de tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> Pomodoro 		
			<ul style="list-style-type: none"> Método Cornell 		
			<ul style="list-style-type: none"> <i>Triple Note Tote</i> 		
			<ul style="list-style-type: none"> Controle de hábitos 		
4	<ul style="list-style-type: none"> Análise da utilização das estratégias apresentadas; Término e prevenção de recaída. 	<ul style="list-style-type: none"> Discussão sobre a técnica de gerenciamento de tempo utilizada na semana; Discussão sobre o manejo da procrastinação; Discussão sobre as possibilidades disponíveis para lidar com os obstáculos. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação dos recursos de apoio ao estudante oferecidos pela Universidade 		
5	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação coletiva sobre o treinamento; Encerramento das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> Discussão e reflexão em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Preenchimento do formulário de satisfação 		

Avaliação geral do protocolo

Os itens abaixo se referem a avaliação geral do protocolo. De maneira discursiva, aponte as sugestões e observações a respeito dos seguintes questionamentos.

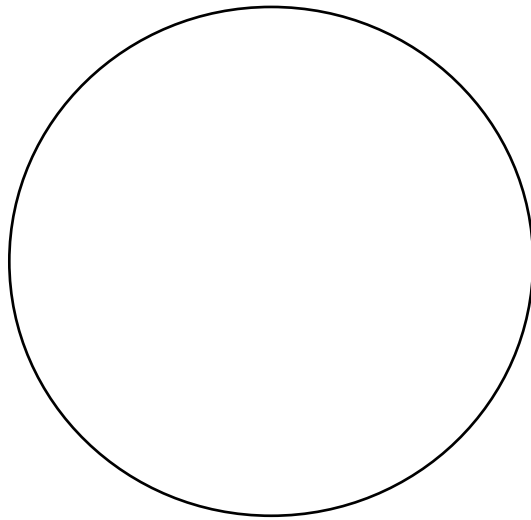
Avaliação geral	
1	Você sugere outra estruturação do treinamento? (Considere o número de encontros, o conteúdo trabalhado, recursos utilizados...)

2	Você sugere a exclusão ou adaptação de alguma estratégia? Por quê?
3	Você sugere a inclusão de alguma estratégia? Por quê?

4

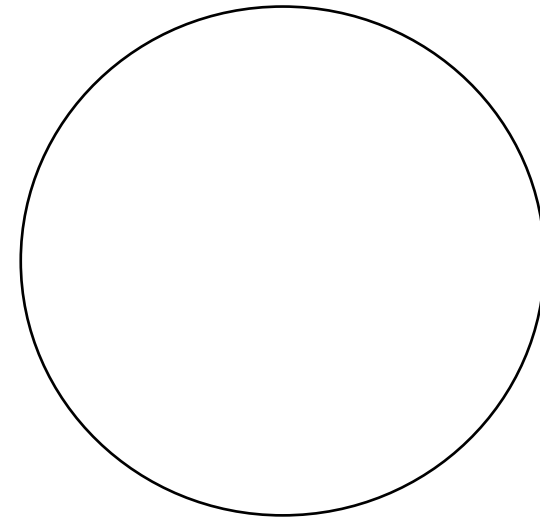
Outras sugestões e observações:

ANEXO B. Técnica da “Torta”



Real

Faculdade
Trabalho
Amigos
Diversão
Família
Físico
Religião
Outros interesses



Ideal

Adaptado de Beck, J. S. (2013). *Terapia Cognitiva-Comportamental: teoria e prática*. 2ª Ed. Porto Alegre. Artmed.

ANEXO C. Formulário: Metas e prescrição gradual de tarefas/acompanhamento

Meta de curto prazo:
Objetivo:
Qual o seu nível de motivação para realizar esse objetivo? (0) Nada motivado (1) Pouco motivado (2) Muito motivado (3) Completamente motivado
Quais os possíveis obstáculos para cumprir esse objetivo?
De que maneira você pode superar esses obstáculos?
Recompensa ao atingir o objetivo:

Objetivo:		
Materiais necessários:		
Passos	Tempo estimado	Tempo real
Passo 1		
Passo 2		
Passo 3		
Passo 4		
Passo 5		
TOTAL		

ANEXO D. Formulário: Programação semanal das atividades

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Sábado	Domingo
8:00							
9:00							
10:00							
11:00							
12:00							
13:00							
14:00							
15:00							
16:00							
17:00							
18:00							
19:00							
20:00							
21:00							
22:00							

ANEXO E. Método Cornell

Matéria	Título	Data
Tópicos	Notas	
	Sumário	

ANEXO F. *Triple Note Tote*

Palavra/conceito	Definição	Exemplo/fórmula

Adaptado de Meltzer, L. (2010). *Promoting executive functions in the classroom*. New York: The Guilford Press.

ANEXO G. Controle de hábitos

Atividades/Dias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	

ANEXO H. Questionário de satisfação

Questionário de avaliação do treinamento

Nome: _____

Prezado(a), segue abaixo algumas perguntas sobre o treinamento realizado:

1. Como você classificaria os seguintes itens:

	1 Péssimo	2 Ruim	3 Regular	4 Bom	5 Ótimo
Tempo de duração dos encontros					
Horário do treinamento					
Quantidade de encontros					
Clareza das informações					
Conteúdo trabalhado					
Espaço físico dos encontros					
Recursos utilizados					

2. Considerando o seu nível de satisfação com o treinamento, você se considera:

- () Muito satisfeito
- () Satisfeito
- () Insatisfeito
- () Extremamente insatisfeito

3. Recomendaria esse treinamento a outras pessoas? () Sim () Não

4. Na sua opinião, de que maneira o treinamento contribuiu para a sua vida?

5. Comentários/Sugestões

CONCLUSÃO

Com a presente dissertação foi possível revisar os pressupostos teóricos associados à habilidade executiva de GT, mais especificamente, os protocolos das intervenções de adultos. O trabalho foi formado por dois artigos que buscavam alcançar dois objetivos específicos: (1) Mapear através de uma revisão sistemática as intervenções em GT e procrastinação de adultos quanto aos protocolos utilizados; (2) Apresentar o processo de construção de um protocolo interventivo e evidências de validação de conteúdo para GT em universitários. De uma forma geral, foram evidenciados os seguintes achados:

No primeiro artigo realizou-se uma revisão sistemática sobre intervenções em GT e procrastinação de adultos, publicados nos últimos 20 anos e disponibilizados nas bases de dados PUBMED, ERIC, PsycINFO, SciELO e LILACS. Conforme a metodologia PRISMA, a partir dos critérios de inclusão/exclusão foram selecionados e analisados 32 artigos. Os resultados apontaram que o manejo temporal eficiente pode diminuir a procrastinação, a ansiedade e o estresse e melhorar a autoeficácia, a organização e o planejamento, de indivíduos com desenvolvimento típico e atípico. Apesar do grande número de dimensões de estilos interventivos descritos na literatura, as pesquisas limitavam-se na descrição do protocolo da intervenção, dificultando a adaptação e aplicação em outras pesquisas. Essa lacuna reforçou a importância de investir em pesquisas nesse âmbito.

Com base nos achados do primeiro artigo, o segundo artigo apresentou a construção de um protocolo interventivo e evidências de validação de conteúdo para GT em universitários. Para isso, um protocolo de avaliação foi encaminhado a três pareceristas para análise das estratégias. Houve relativo consenso na avaliação dos juízes convidados. Os resultados mostraram-se positivos, pois demonstraram que, na percepção dos avaliadores, as atividades descritas eram pertinentes e relevantes à temática proposta. Assim, o programa foi revisado e adaptações foram feitas. A intervenção conta, então, com 13 estratégias divididas em 6 encontros. Todos esses componentes foram descritos resumidamente. O protocolo está apto a passar para a etapa de implementação. Possíveis reformulações podem ser realizadas após a aplicação prática do programa.

Pode-se considerar que todos os objetivos foram alcançados de maneira satisfatória. Os achados nos dois estudos trazem contribuições para a literatura na medida em que disponibiliza um programa de intervenção para o público universitário com respaldo teórico que seguiu a rigorosa metodologia PRISMA.

Algumas limitações podem ser apontadas. O tempo despendido pela Universidade para a liberação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, junto ao Comitê de Ética, para a implementação e coleta de dados, inviabilizou a execução do programa em tempo hábil para as possíveis análises. Além, não houve a possibilidade de aplicação em um estudo piloto em vista da indisponibilidade de salas de aula ofertadas no campus. Através do estudo piloto, seria possível verificar a aplicabilidade da intervenção no contexto universitário.

A partir desses achados, sugere-se que o programa seja implementado em turmas distintas e adaptações sejam feitas, caso sejam necessárias. Também, que seja realizado um estudo de *follow up* para verificar se os ganhos obtidos se mantêm e se generalizam ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté, SP: Cabral.
- Basso, C., Graf, L. P., Lima, F. C., Schmidt, B. & Bardagi, M. P. (2013). Organização de tempo e métodos de estudo: Oficinas com estudantes universitários. *Rev. bras. orientac. Prof.*, 14(2), 277-288.
- Behnam, B., Jenani, S. & Ahangari, S. (2014). The Effect of Time-Management Training on Test-Anxiety and Self-Efficacy of Iranian Intermediate EFL Learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 2(1), 45-61.
- Bellman, S., Burgstahler, S. & Hinke, P. (2015). Academic Coaching: Outcomes from a Pilot Group of Postsecondary STEM Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(1), 103-108.
- Daloglu, A. & Vural, S. (2013). The Effects of Training on Pre-Service English Teachers' Regulation of Their Study Time. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(6). doi: 10.14221/ajte.2013v38n6.2.
- Düsmöz, I. & Barut, Y. (2016). Rational Emotive Behavior Based on Academic Procrastination Prevention: Training Programme of Effectiveness. *Participatory Educational Research*, 3(1), 1-13. doi: 10.17275/per.15.36.3.1.
- Hafner, A., Oberst, V. & Stock, A. (2014) Avoiding procrastination through time management: an experimental intervention study. *Educational Studies*, 40(3), 352-360. doi: 10.1080/03055698.2014.899487.
- Hafner, A., Stock, A. & Oberst, V. (2016). Decreasing Students' Stress through Time Management Training: An Intervention Study. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 81-94. doi: 10.1007/s10212-014-0229-2.
- Hafner, A., Stock, A., Pinneker, L. & Strohle, S. (2014) Stress prevention through a time management training intervention: an experimental study, *Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(3), 403-416. doi: 10.1080/01443410.2013.785065.
- Hillier, A., Goldstein, J., Murphy, D., Trietsch, R., Keeves, J., Mendes, E. & Queenan, A. (2018). Supporting University Students with Autism Spectrum Disorder. *Autism. The International Journal of Research and Practice*, 22(1), 20-28. doi: 10.1177/1362361317699584.
- Krishnan, K., Feller, M. & Orkin, M. (2010). Goal Setting, Planning, and Prioritizing: The Foundations of Effective Learning. Em Meltzer, L. (Org.), *Promoting executive functions in the classroom*. New York: The Guilford Press, 57-85.
- Makala, Q. (2017). Peer-Assisted Learning Programme: Supporting Students in High-Risk Subjects at the Mechanical Engineering Department at Walter Sisulu University. *Journal of Student Affairs in Africa*, 5(2), 17-31. doi: 10.24085/jsaa.v5i2.2700.
- Stein, J. A. (2010). Emotional Self-Regulation: A Critical Component of Executive Function. Em Meltzer, L. (Org.), *Promoting executive functions in the classroom*. New York: The Guilford Press.