

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ

CLEIDE MARIA DE SOUZA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ANSIEDADE E DESEMPENHO ESCOLAR NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

POUSO ALEGRE

2020

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**ANSIEDADE E DESEMPENHO ESCOLAR NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí, na linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Avaliação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Neide de Brito Cunha

POUSO ALEGRE

2020

Souza, Cleide Maria.

Ansiedade e desempenho escolar no ensino médio integrado/
Cleide Maria de Souza. -- Pouso Alegre: Univás, 2020.
80f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale
do Sapucaí (Univás)

Orientação: Profa. Dra. Neide de Brito Cunha

1. Ansiedade. 2. Desempenho escolar. 3. Ensino médio. 4.
Adolescência. I. Título.

CDD - 370.15

Dedicatória

Aos meus queridos:
Pais: José Joaquim (in memoriam) e Ester,
Filha: Estefani e
esposo; Cleber Rocha
que sempre me apoiaram incondicionalmente nesta
importante conquista da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, pelo dom da minha vida. Por permitir a realização de mais um sonho, por ser meu porto seguro nas horas mais felizes e mais difíceis da minha vida, meu refúgio sempre.

A minha ORIENTADORA, Neide de Brito Cunha, pela paciência que teve nos momentos mais difíceis deste período, pelo incentivo, motivação, carinho, generosidade com que me proporcionou grandes oportunidades, dividindo generosamente comigo suas experiências e conhecimentos, acreditando nos meus objetivos e empenho nesta etapa acadêmica.

Aos PROFESSORES DO MESTRADO em Educação da UNIVÁS, pelo compartilhamento generoso de seus conhecimentos e experiências, e pelas discussões empreendidas, que me fizeram crescer enquanto ser humano, profissional e pesquisadora.

A meus PAIS, José Joaquim (in memoriam) e Ester que, apesar de terem pouco estudo, me ensinaram desde pequena a aventura de viver a vida com intensidade e dignidade, valorizando o saber e o conhecimento, tendo em vista um futuro mais promissor, nunca esquecendo da humildade.

Ao meu ESPOSO, Cleber e a minha FILHA Estefani, pela compreensão e paciência por tantos momentos abdicados de sua companhia para que eu pudesse me dedicar aos estudos, me apoiando e incentivando a continuar firme no meu propósito, sempre apoiando a realização dos meus sonhos.

À BANCA DE QUALIFICAÇÃO, Prof^ª. Dra. Débora Cecílio Fernandes, Prof^ª. Dra. Lariana Paula Pinto pela leitura criteriosa do trabalho no período da qualificação e pelas generosas contribuições e sugestões que enriqueceram o texto final da dissertação. Sinto-me honrada em tê-las como membros da comissão examinadora de minha pesquisa.

Agradeço à ESCOLA pesquisada e aos ALUNOS que participaram do estudo.

Agradeço aos colegas que conheci durante esta caminhada.

Agradeço de coração à Déborah Martins de Almeida e professora Neide Pena que com paciência e carisma me apoiaram durante este período.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estatísticas descritivas da ansiedade medida pela SAS.....	51
Tabela 2 – Estatísticas descritivas da ansiedade medida pela EAA.....	51
Tabela 3 – Médias das notas nas disciplinas no 1º e 2º períodos.....	54
Tabela 4 – Estatísticas descritivas e Teste <i>t de Student</i> para comparação entre os sexos pelos resultados da SAS, EAA e DE.....	56
Tabela 5 - Análise de Variância entre as pontuações da EAA, SAS e Desempenho Escolar por ano.....	58
Tabela 6 - Índices de correlação entre as pontuações dos fatores e totais da SAS, EAA e DE.....	60

SUMÁRIO

RESUMO	10
1 INTRODUÇÃO	9
2 ANSIEDADE	12
3.1 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE DESEMPENHO ESCOLAR	35
4 OBJETIVOS	44
4.1. OBJETIVO GERAL	44
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	44
5 MÉTODO.....	45
5.1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA	45
5.2 PARTICIPANTES	45
5.3 INSTRUMENTOS	45
5.4 PROCEDIMENTOS	49
5.5 ANÁLISE DOS DADOS	49
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	51
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICE 1	74
APÊNDICE 2	75
ANEXO 1	76

SOUZA, C. M. S. **Ansiedade e desempenho escolar no ensino médio integrado**. 2020. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Geras, 2020.

RESUMO

A ansiedade passa a ser considerada patológica, diferindo daquela considerada normal, quando se torna excessiva, extrema ou irracional. Nesse caso, deixa de ser adaptativa, tornando-se disfuncional e nesta situação começa a causar sofrimento emocional e a interferir na capacidade do indivíduo de lidar com acontecimentos da vida cotidiana. Na área da educação ela pode comprometer o desempenho escolar e é neste sentido que o presente estudo teve como objetivo principal analisar a relação entre os níveis de ansiedade e o desempenho escolar de 96 alunos do ensino médio de uma escola particular do Sul do Estado de Minas Gerais. Como objetivos específicos foram também exploradas as diferenças entre as variáveis sexo e ano escolar. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Autoavaliação da Ansiedade de Zung (ZUNG, 1975), que afere a ansiedade estado e Escala de Ansiedade do Adolescente (EAA) de Batista (2007), que mede a ansiedade traço. Além dessa aplicação foram consultadas as notas dos alunos na secretaria da instituição. Os dados foram tratados estatisticamente por meio de estatística descritiva e inferencial. Os resultados apontaram que os níveis de ansiedade dos participantes foram considerados normais nas duas escalas. Houve uma tendência por parte dessa amostra em obter um desempenho escolar superior nas disciplinas que não estão diretamente relacionadas com conhecimentos da área de exatas. Com relação aos sexos, as estudantes do sexo feminino apresentaram maior nível de ansiedade, com diferença estatisticamente significativa somente para a ansiedade antecipatória. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos níveis ansiosos entre os anos escolares, mas as maiores médias obtidas foram as do 3º ano. Quanto ao objetivo principal, o Desempenho Escolar não se correlacionou significativamente com os resultados das SAS e da EAA. No entanto, todas as correlações foram positivas, com exceção da Ansiedade antecipatória que foi negativa. A partir desses resultados, revela-se a importância do cuidado com a saúde mental dos adolescentes, sendo a escola um ambiente bastante propício para essa função. É necessário refletir sobre a necessidade de criar espaço de escuta no ambiente escolar que possa desenvolver ações de prevenção e intervenção em saúde emocional que possa dar confiança e segurança para cada adolescente que necessite ser escutado.

Palavras-chave: Ansiedade. Desempenho Escolar. Ensino Médio. Adolescência.

SOUSA, C. M. **Anxiety and school performance in high school integrated**. 2020. 80f. Dissertation (Master in Education), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2020.

ABSTRACT

Anxiety becomes considered pathological, differing from that considered normal, when it becomes excessive, extreme, or irrational. In this case, it ceases to be adaptive, becoming dysfunctional and in this situation, it begins to cause emotional distress and to interfere with the individual's ability to deal with events in everyday life. In the area of education it can compromise school performance and it is in this sense that the present study aimed to analyze the relationship between the levels of anxiety and school performance of 96 high school students from a private school in the south of the state of Minas Gerais-Brasil. As specific objectives, the differences between the variables sex and school year were also explored. The instruments used were the Escala de Autoavaliação da Ansiedade de Zung (ZUNG, 1975) that measures anxiety state and Escala de Ansiedade do Adolescente (EAA - BATISTA, 2007) that measures trait anxiety. In addition to this application, students' grades were consulted at the institution's secretary. The data were treated statistically using descriptive and inferential statistics. The results showed that the participants' anxiety levels were considered normal on both scales. There was a tendency on the part of this sample to obtain a superior school performance in subjects that are not directly related to knowledge in the exact area. Regarding sexes, female students had a higher level of anxiety, with a statistically significant difference only for anticipatory anxiety. No statistically significant differences were found in anxiety levels between school years, but the highest averages obtained were those of the 3rd year. As for the main objective, school performance did not correlate significantly with the results of SAS and EAA. However, all correlations were positive, except for anticipatory anxiety which was negative. From these results, the importance of caring for the adolescents' mental health is revealed, with the school being a very favorable environment for this function. It is necessary to reflect on the need to create a listening space in the school environment that can develop preventive and emotional health intervention actions that can give confidence and security to each adolescent who needs to be heard.

Keywords: Anxiety. School performance. High school. Adolescence.

1 INTRODUÇÃO

A transição do ensino fundamental para o ensino médio requer mudanças pessoais, sociais, contextuais, que exigem maior autonomia e geram expectativas nos acadêmicos. Esses elementos podem trazer algumas doses de incertezas na vida dos educandos e isto pode levar à ansiedade. O Ministério da Saúde (BRASIL, 2017) determina que a etapa do desenvolvimento humano, que corresponde a essa transição para o ensino médio, a adolescência, se inicia aos 10 e se estende até os 19 anos de idade. No Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), ela é considerada no intervalo dos 12 aos 18 anos, período marcado por várias mudanças físicas, cognitivas e psicossociais.

Também do ponto de vista biológico são inúmeras as transformações vivenciadas pelo adolescente, que passa por um processo de maturação sexual. Na visão neurológica, por sua vez, há mudanças no desenvolvimento neuronal envolvidas com emoções, autocontrole e julgamento, com o processamento de emoções e informações de forma diferente no adulto e da criança. Na dimensão psicossocial, o adolescente se depara com situações diferentes, relacionadas à formação da identidade. No início da adolescência, variações de humor são comuns, mas tendem a se estabilizar. Durante esse processo de busca pela identidade, tornam-se frequentes os conflitos e desentendimentos familiares, podendo ser um momento de bastante dificuldade (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2013; PFEIFER et al., 2011).

A adolescência pode ser destacada por algumas características, como o desenvolvimento do autoconceito, autoestima e de conceitos mais complexos. É uma fase caracterizada pelo aumento das responsabilidades sociais, como previsto no Estatuto da Infância e da Adolescência (BRASIL, 1990):

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a

preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014).

Considerando o disposto nos artigos 15, 16, 17 e 18, pode-se verificar que na vida do adolescente esse período pode ser de crescente aprendizagem sobre as normas em sociedade, conceitos sociais e morais, mesmo que às vezes sejam contrariados e violados no sentido da experimentação dos limites. Também é uma fase de acentuadas mudanças biológicas e hormonais, que proporcionam, muitas vezes, dúvidas, inquietação e mudanças de comportamento em relação aos pares sociais - amigos e família (BAPTISTA; BAPTISTA; DIAS, 2001).

Desde o século XX, o conceito de adolescência ganhou forma dentro da psicologia, sendo bastante estudado e caracterizado por um período instável, com crise de humor, dificuldades relacionais com as figuras parentais, busca incessante pela identidade pessoal e certo distanciamento do mundo adulto. Embora a produção científica desse período tenha sido intensa, desde a antiguidade esse momento é tido como difícil, atravessado pelos lutos fundamentais: do corpo e papéis infantis, da identidade e pelos pais da infância (DIAS, 2003).

A adolescência oferece a oportunidade para o crescimento não só em termos de dimensões físicas, mas também em competência cognitiva e social, autonomia e intimidade (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2013). As profundas transformações vividas pelo adolescente, de acordo com Brito (2011), podem provocar nele um sentimento de inquietação, de estranheza em relação a si próprio. Ele pode sentir-se desajeitado, sem controle sobre o seu corpo e a sua sexualidade. Pode tornar-se crítico, rebelar-se à mínima contrariedade, afastar-se. Agir, nessa fase, pode se tornar uma forma de descarregar a ansiedade: discutir, ter maus resultados escolares, fugir.

Nesse período de tantos desafios as manifestações de ansiedade costumam ser mais comuns. Cabrera e Sponholz (2002) consideram que a ansiedade faz parte do desenvolvimento humano, e é experienciada de forma particular por cada sujeito, sendo um sinal de alerta diante da ameaça de perigo iminente. Essa perspectiva permite que o ser humano se adapte às mais

variadas condições, muito embora algumas mudanças possam causar desconfortos nos mais variados graus.

A ansiedade passa a ser considerada patológica, diferindo daquela considerada normal, quando se torna excessiva, extrema ou irracional, deixando de ser adaptativa para tornar-se disfuncional. Em tais situações começa a causar considerável sofrimento emocional e a interferir na capacidade do indivíduo de lidar com acontecimentos da vida cotidiana (ASBAHR; LABBADIA; CASTRO, 2017).

Tomando por base essas considerações, colocou-se a seguinte pergunta nesta pesquisa: Há relação entre os níveis de ansiedade e o desempenho acadêmico de estudantes do ensino médio integrado? Visando responder essa pergunta, o presente estudo terá como objetivo verificar e analisar a relação entre os níveis de ansiedade e o desempenho escolar de alunos do ensino médio de uma escola do Sul do Estado de Minas Gerais. Como objetivos específicos serão também exploradas as diferenças entre as variáveis sexo e ano escolar.

Para alcançar esses objetivos propostos e analisá-los à luz da literatura, foram desenvolvidos dois capítulos teóricos. No primeiro são apresentadas questões relacionadas à ansiedade, considerando principalmente a ansiedade escolar. No segundo capítulo será destacado o desempenho escolar, com suas definições e tipos de avaliação.

2 ANSIEDADE

Para Simonetti (2011), a ansiedade foi analisada por muito tempo sob o ponto de vista filosófico. Segundo o autor, existem vários estudos sobre o tema ao longo da Idade Média e do Renascimento, mas somente no final do século XIX e início do século XX o conceito adquiriu relevância sob o prisma da psicopatologia.

Há várias definições de ansiedade, algumas delas são destacadas neste capítulo, como a de Medeiros e Peniche (2006), que a configuram como uma reação emocional quase sempre momentânea, captada pela consciência e que pode causar diversos comportamentos. Segundo esses autores, as respostas a essa condição ansiosa podem surgir como apreensão por não conhecer o que está por vir, tensão física e fuga da situação temida.

Almeida (2008), por sua vez, a descreve como o sentimento que acompanha um estado geral de perigo, advertindo as pessoas de que há algo a ser temido no futuro. Refere-se a um sentimento de inquietação que pode traduzir-se em manifestações de ordem fisiológica, como agitação, movimentos precipitados, hiperatividade e de ordem cognitiva, como atenção e vigilância redobrada a determinados aspectos do meio, pensamentos de possíveis desgraças etc. Sousa et al. (2013) consideram que tais circunstâncias fazem parte de um conjunto de fatores cognitivos, comportamentais, afetivos, fisiológicos e neurológicos, responsável pelo entendimento e comportamento do indivíduo frente a um determinado acontecimento.

Para Soares e Martins (2010), a ansiedade é um fenômeno que está associado a diferentes fatores biológicos, sociais ou psicológicos, podendo afetar cada indivíduo de diferentes maneiras. Desse modo, é comum encontrar diferenças nos sintomas de acordo com o gênero ou a faixa etária. Nesse sentido, Petersen (2011) considera que sintomas de ansiedade na adolescência normalmente estão associados com o desenvolvimento de outras psicopatologias na vida adulta, como a depressão, transtornos de ansiedade.

Braga (2016) define a ansiedade como um fenômeno que faz parte da vida de todo ser humano, podendo ser mais intenso ou não de acordo com cada indivíduo, principalmente em situações específicas de suas vidas. Para esse autor, a ansiedade é uma reação natural que permite a adaptação do indivíduo às situações temerosas. Sendo assim, de caráter essencial para seu bom funcionamento. Clark e Beck (2012) vão ao encontro dessas afirmações por considerarem que emoções como medo e ansiedade são compreendidas como normais e possuem um importante papel para a sobrevivência humana. No entanto, quando essas sensações começam a se intensificar ou se manifestar de maneira disfuncional, dificultando a

vida diária e as atividades cotidianas dos sujeitos, passam a configurar um problema de saúde mental que precisa ser identificado e tratado.

Psicologicamente, Asbahr, Labbadia e Castro (2017) afirmam que a ansiedade é um estado subjetivo de apreensão e desconforto. Sua apresentação varia em formas e em níveis de intensidade, desde a sensação de uma simples pontada de desconforto até um completo ataque de pânico marcado por palpitações, desorientações, medo de morrer e/ou de ficar louco. Quando a ansiedade começa a causar considerável sofrimento emocional, os autores asseveram que ela passa a interferir na capacidade do indivíduo de lidar com acontecimentos da vida cotidiana. O sentimento de apreensão presente pode ser acompanhado de uma série de reações fisiológicas, comportamentais e psicológicas, todas presentes ao mesmo tempo. No nível fisiológico, a ansiedade inclui reações corporais como palpitações, tensão muscular, sudorese, boca seca ou enjoo. Do ponto de vista comportamental, a ansiedade contribui para o hábito de evitar situações cotidianas antes facilmente confrontadas.

Neto e Baltieri (2011) pontua que os sentimentos e os comportamentos do indivíduo estão relacionados ao modo como ele estrutura o mundo por seus pensamentos e crenças. Segundo o modelo cognitivo, pensamentos disfuncionais, sem base integral na realidade, influenciam de forma significativa o humor e o comportamento do indivíduo. A intensidade dos sentimentos depende em grande parte da forma como a situação é avaliada. Uma análise parcial da realidade gera sentimentos desproporcionais ou inapropriados para lidar com a situação e criar uma solução alternativa. Os autores destacam dois principais tipos de cognições: os pensamentos automáticos e as crenças ou esquemas. Aqueles são palavras, ideias, imagens ou lembranças que as pessoas têm a todo instante. Os pensamentos automáticos surgem espontaneamente como uma segunda linha de pensamento; em geral passam despercebidos e estão associados a emoções intensas e à interpretação dos acontecimentos. Crenças são atitudes, regras e pressupostos adquiridos durante o desenvolvimento, que determinam o modo pelo qual uma pessoa responde aos estímulos em situações particulares (p. ex.: “tudo que faço deve ser perfeito”).

Conforme Oliveira (2011), a ansiedade é um fenômeno que pode ser conceituado por meio de um modelo cognitivo, caracterizando-se por percepções de ameaça, perigo e medo exagerados, acompanhados de uma subestimação do sujeito acerca de sua própria capacidade de enfrentamento da situação. O indivíduo com ansiedade acaba apresentando uma tendência a processar informações de forma enviesada, interpretando algumas situações como exageradamente ameaçadoras.

Segundo Ribeiro, e Nascimento (2010), todos os indivíduos são suscetíveis de experimentar emoções desagradáveis e momentos de inquietações, favorecendo a presença de flutuações do humor e mudanças expressivas de conduta. Alguns podem desenvolver quadros depressivos transitórios, com sentimentos de descontentamento, solidão, incompreensão e atitudes de rebeldia.

Sobre os sintomas da ansiedade, Méndez, Olivares e Bermejo (2005) os agruparam em três grandes “tipos de respostas” do organismo. O primeiro tipo são as respostas psicofisiológicas – em que ocorre aumento das funções vegetativas, como a elevação da ação das glândulas sudoríparas, sobretudo nas mãos; as cardiovasculares, como o aumento da frequência cardíaca, aumento da pressão arterial e a taxa do pulso; alteração da cor da pele e da temperatura devido modificação no fluxo sanguíneo; e outras como a elevação do tônus muscular, aumento da taxa respiratória, que pode gerar sensação de sufocamento, falta de ar, suspiros, dentre outros.

O segundo tipo é o das respostas motoras, que interferem no comportamento motor do indivíduo frente a situações ansiogênicas, que o leva a se esquivar do estímulo que causa a ansiedade, seja agindo ou deixando de agir, ou mesmo fugindo da situação conflituosa, além de respostas do comportamento motor verbal, como tremor na voz, bloqueios, gagueiras, repetição etc., ou não verbal, que podem ser tiques nervosos, tremores, gestos involuntários com o rosto etc. No terceiro tipo estão as respostas cognitivas que são relacionadas a pensamentos e imagens mentais sobre as situações que causam fobia, caracterizadas por percepções distorcidas de estímulos que pareçam ameaçadores, além do medo das próprias reações inapropriadas ou autocrítica negativa relativa aos sintomas vivenciados pela ansiedade, o que pode levar o indivíduo se culpa ou se desvalorizar por apresentar os sintomas ansiosos.

Araújo, Melo e Leite (2006) sugerem que, para que se evitem erros de diagnóstico e a patologização excessiva das dificuldades dos indivíduos, a avaliação da ansiedade seja realizada somente por profissionais especializados como médicos ou psicólogos, quando suspeitos pela instituição escolar. Macedo (2013) julga que a identificação do transtorno de ansiedade deve ser cada vez mais precisa, visto que as situações vivenciadas cotidianamente vêm gerando em adultos, adolescentes e crianças um constante estado de angústia.

Essas manifestações podem estar associadas a acontecimentos ou situações de natureza passageira, chamada de ansiedade-estado ou constituir uma maneira estável e permanente de reagir, provavelmente com base na própria constituição individual, a chamada ansiedade traço. Os transtornos de ansiedade podem também interferir diretamente em processos de atenção e

provocar prejuízos de aprendizagem e memória (LANDEIRA-FERNANDEZ; CRUZ; BRANDÃO, 2006).

Especificamente, a teoria da ansiedade traço-estado de Spielberger (MELO, 2011) concebe que a ansiedade é uma condição psicológica do ser humano, que se constitui por propriedades psíquicas e fisiológicas, diferente dos estados emocionais como o estresse, o medo e a ameaça, pois estes eventos são possíveis causadores da ansiedade, que pode se apresentar de duas formas distintas: a ansiedade-estado e a ansiedade-traço. A ansiedade enquanto estado (A-estado) diz respeito a um estado emocional desagradável de tensão, conscientemente percebido. Já a ansiedade enquanto traço (A-traço) refere-se a características individuais relativamente estáveis, com uma tendência a reagir com tensão frente a situações entendidas como ameaçadoras.

Jarros (2011) complementa que ansiedade é uma das doenças psiquiátricas mais comuns em crianças e adolescentes, atingindo cerca de 10% dessa população, associando-se a prejuízos significativos ao longo do desenvolvimento humano. No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), segundo a American Psychological Association (APA, 2014), ela é descrita como uma categoria nosológica com sintomas bem definidos, os quais são apresentados como quatro grandes grupos de sinais e sintomas, sendo: reações somáticas ou fisiológicas, incluindo taquicardia, sudorese ou tontura; reações cognitivas, como déficit de memória e atenção; reações emocionais, tais como irritação, desespero, responsabilidade; e também alterações comportamentais, como, por exemplo, retraimento social, diminuição de rendimento escolar ou profissional.

Os transtornos de ansiedade em crianças e jovens são comuns e constituem o maior grupo de problemas de saúde mental durante a infância. Para Stallard, (2010), eles podem causar um efeito negativo significativo no funcionamento diário, criar impacto na trajetória do desenvolvimento e interferir na capacidade de aprendizagem, no desenvolvimento de amizades e nas relações familiares. Muitos transtornos de ansiedade são persistentes e, se não forem tratados, aumentam a probabilidade de problemas na idade adulta. No entanto, Wood, et al. (2006) afirma que os níveis de ansiedade não são imutáveis, podendo ser diminuídos por intervenções focadas, sendo demonstrado que o efeito de sua redução impacta em curto prazo a melhoria do desempenho escolar. Nessa direção, após a apresentação de conceitos de ansiedade, no próximo tópico será tratada a ansiedade no contexto escolar.

2.1 ANSIEDADE E CONTEXTO ESCOLAR

São variadas as fontes de ansiedade na escola, como os novos colegas, professores, aprendizagem do conteúdo, realização de provas (ROSÁRIO et al., 2004). Weiss (2010) destaca que situações malconduzidas na escola podem gerar e até exacerbar a condição de ansiedade dos estudantes uma vez que toda aprendizagem é acompanhada de certo nível desta emoção. A ansiedade excessiva pode levar o aluno a acreditar que está sendo atacado/perseguido pelo professor ou pela disciplina em que sente dificuldade.

A escola oferece um ambiente propício para a percepção da ansiedade de crianças e adolescentes por ser um espaço intermediário entre a família e a sociedade, onde ocorrem situações psíquicas significativas que podem beneficiar ou prejudicar as condições emocionais dos alunos (MAZER; DAL BELLO; BAZON, 2009).

No ambiente escolar, a ansiedade é um fator importante a ser considerado em relação à aprendizagem e ao fracasso diante da complexidade e da representatividade deste sentimento. Os níveis elevados de ansiedade têm efeitos negativos sobre o desempenho acadêmico, pois pode provocar distração, diminuindo a atenção e a capacidade do processamento da informação. Essa situação pode tanto se manifestar a nível cognitivo, como pensamentos recorrentes de incapacidade, como por meio de somatização, como dores de barriga ou de cabeça. Algumas crianças se tornam ansiosas devido à pressão dos pais, dos colegas ou de si mesmas em busca de um ótimo desempenho. Se houver repetição do fracasso na escola, a ansiedade pode aumentar como consequência do baixo desempenho, principalmente em situações avaliativas, pois pode haver a diminuição do nível de concentração (OLIVEIRA; SISTO, 2002; OLIVEIRA, 2012).

Nesse sentido, a ansiedade tem sido apresentada como uma variável que possui associação negativa com o desempenho escolar, ou seja, em excesso, esse transtorno pode prejudicar o desempenho dos alunos na escola, acentua os conflitos com a família, conduz ao isolamento da criança ou adolescente (BRITO, 2011; KARINO, 2010; ROSÁRIO; SOARES, 2003; SERPA; SOARES; SILVA, 2015). Os alunos com insucesso escolar mantêm níveis elevados de ansiedade diante das situações avaliativas, segundo Miguel, Rijo e Lima (2012), uma vez que possuem histórico de fracasso nessas tarefas.

A influência da ansiedade no contexto escolar tem sido objeto de estudo dos pesquisadores, embora as pesquisas ainda sejam escassas. Há uma motivação em identificar a origem do transtorno para os alunos e quais seus efeitos sobre a aprendizagem. No Brasil, são

mais conhecidos os efeitos da ansiedade em testes nos processos vestibulares, dando-se pouca ênfase aos efeitos das avaliações no decorrer do ensino básico.

Pesquisas como as de Araújo, Melo e Leite (2006) ajudam a compreender casos de ansiedade ao destacar os fatores externos que vêm contribuindo para isso. Os autores destacam que os avanços tecnológicos em conjunto com pressões sociais, políticas e econômicas estão contribuindo para o aumento dos problemas emocionais, incluindo os transtornos de ansiedade em crianças e adolescentes.

A aprendizagem no ambiente escolar é propiciada por diversos fatores, dentre esses o cognitivo, o social e o emocional, pois aprender vai além da capacidade intelectual da pessoa, visto que depende também da forma como ela se relaciona com os seus pares, com o professor e como sente e percebe esse ambiente escolar (CIA; BARHAM; FONTAINE, 2012; OLIVEIRA; SOARES, 2011). É na escola que todas essas experiências começam a ganhar vida e os estudantes, para além de lidarem com as transformações próprias da idade, lidam ainda com as exigências do estudar com o objetivo de conquistar posições futuras, o que acarreta grande sobrecarga e a tendência para o aparecimento da ansiedade, do estresse e da depressão (PINTO et al., 2012).

A ansiedade é de grande importância no campo da cognição e desempenho porque frequentemente está associada a efeitos adversos sobre o desempenho nas tarefas cognitivas. Quando excessiva, interfere negativamente no desempenho acadêmico (RODRIGUES; 2011). A identificação precoce e o tratamento eficaz na adolescência podem reduzir o impacto da ansiedade no funcionamento social e acadêmico e reduzir o desenvolvimento de outros transtornos de ansiedade e de outros transtornos psiquiátricos, como depressão na vida adulta (CORDIOLI; MANFRO, 2004). A ansiedade passa a ser patológica, de acordo com Castilho et al. (2000), quando se torna uma emoção desagradável e incômoda, que surge sem estímulo externo apropriado ou proporcional para explicá-la, ou seja, quando a intensidade, duração e frequência estão aumentadas e associadas ao prejuízo no desempenho social, educacional ou profissional do indivíduo. É necessária uma avaliação minuciosa para verificar o diferencial entre preocupações, medos e timidez apropriados ao desenvolvimento normal com um diagnóstico de transtorno de ansiedade que deve ser feito levando em conta o quanto de prejuízo que tais sintomas causam no funcionamento social, ocupacional ou em outras áreas importantes na vida do adolescente.

De um modo geral, os adolescentes tipicamente têm preocupações e medos relacionados ao desempenho social e acadêmico e com questões relacionadas à saúde. Dessa forma, no que tange ao diagnóstico dos transtornos de ansiedade, sempre se deve levar em conta as

características desenvolvimentais típicas da faixa etária (JARROS, 2011). Segundo a APA (2014), ataques de raiva, crises de choro e irritabilidade frequentemente ocorrem em adolescentes com transtornos de ansiedade e podem ser mal interpretados como sendo oposição ou desobediência quando na realidade são manifestações de medo ou esforços para evitar situações desencadeadoras de ansiedade. A seguir serão descritos os transtornos de ansiedade (TA): transtorno de ansiedade generalizada (TAG), transtorno de ansiedade de separação (TASe), transtorno de ansiedade social (TASo) e transtorno de pânico (TP).

A ansiedade generalizada se manifesta no adolescente por uma preocupação excessiva e mantida em diversas áreas como a escolaridade, as relações sociais, familiares, a saúde, acontecimentos mundiais e desastres naturais (BRITO, 2011). Dalgarrondo (2019) a considera como um quadro que se caracteriza pela presença de sintomas ansiedade excessiva, na maior parte dos dias, por pelo menos seis meses quando, se vive angustiado, tenso, preocupado, nervoso ou irritado. Nesses quadros, são frequentes sintomas como insônia, dificuldade em relaxar, angústia constante, irritabilidade aumentada e dificuldade em concentrar-se. São também comuns sintomas físicos como cefaleia, dores musculares, dores ou queimação no estômago, taquicardia, tontura, formigamento e sudorese fria.

A ansiedade de separação se manifesta no adolescente pelo receio em se separar dos seus pais e da sua casa e mostra-se preocupação por sua saúde e pela saúde dos pais. Há dificuldade em dormir sozinho e manifestação de pesadelos. Apresentam-se, também, queixas somáticas, recusa em ir à escola. Por vezes manifesta-se após uma situação preocupante como o divórcio dos pais, a doença ou a morte de um familiar próximo. O adolescente com ansiedade de separação, quando sozinho, pode experimentar medo persistente de ocorrer um possível dano ou perda de uma figura de apego ou de que algum evento trágico possa separá-los por algo acontecer à figura de apego ou a si próprio. Da mesma forma, há presença de sintomas físicos em situações que envolvem afastamentos como dor abdominal, cefaleia, náuseas, vômitos, palpitações, tonturas e até desmaios e pode ocorrer a ansiedade antecipatória (BRITO, 2011; JARROS, 2011).

A ansiedade social se manifesta em contextos sociais como acontecimentos musicais, desportivos e outros. O adolescente apresenta queixas somáticas, evita os locais que ele pensa que lhe desencadeiam mal estar e relata um intenso desconforto em uma ampla variedade de situações, que, em geral, acontecem diariamente. Esse desconforto é caracterizado por sintomas somáticos de ansiedade, como tremores, rubor, sudorese, palpitações, falta de ar, calafrios, ondas de calor medo intenso e persistente de situações sociais que envolvam expor-se ao contato interpessoal, demonstrar capacidade de desempenho ou participar de situações competitivas e de cobrança. Devido à ansiedade exagerada, diante de situações sociais, os adolescentes são

levados a evitá-las, o que impede o desenvolvimento de habilidades sociais, tornando-os pessoas isoladas e solitárias (ASBAHR, 2004; BRITO, 2011; DALGALARRONDO, 2019; JARROS, 2011).

Os adolescentes com transtorno de pânico são definidos pela ocorrência repetida de ataques de pânico e o medo de ter novos ataques. O pico de início é entre 15 e 19 anos, sendo incomum antes da puberdade (APA, 2014). A ansiedade se manifesta sob a forma de crises intermitentes, com a eclosão de vários sintomas ansiosos, em número e intensidade significativos, associados às crises agudas e intensas de ansiedade, pode ou não haver sintomas constantes de ansiedade generalizada, assim, as crises de pânico são crises marcantes de ansiedade, nas quais ocorre importante descarga do sistema nervoso autônomo. Nelas ocorrem sintomas como batadeira ou taquicardia, suor frio, tremores, desconforto respiratório ou sensação de asfixia, náuseas, formigamentos em membros, dedos e/ou lábios.

Dalgalarrondo (2019) explica que, nas crises intensas, os pacientes podem experimentar diversos graus da chamada despersonalização, que se revela como sensação de a cabeça ficar leve, de o corpo ficar estranho, sensação de perda do controle, estranhar-se a si mesmo. Pode ocorrer também a desrealização, ou seja, a sensação de que o ambiente, antes familiar, parece estranho, diferente, não familiar.

Após esse levantamento teórico considerou-se importante levantar as pesquisas sobre ansiedade escolar para tomar conhecimento do estado da arte. Esse levantamento está apresentado no próximo tópico.

2.2 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE ANSIEDADE

Foram levantadas pesquisas que abordaram a ansiedade escolar de adolescentes. Os estudos estão apresentados em ordem cronológica e foram encontrados nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico, utilizando-se os descritores ansiedade, adolescentes e ensino médio. O período temporal adotado foi o da última década – 2010 a 2020.

Martins e Soares (2010) buscaram comparar a ansiedade diferenciando o gênero de adolescentes do 1º e 3º ano do ensino médio de cinco escolas privadas do interior de Minas Gerais, que estavam em fase de realização do vestibular. Participaram voluntariamente 124 estudantes, sendo 66 moças e 58 rapazes, com 69 alunos do 1º ano do Ensino Médio e 55 do 3º ano. A média de idade dos estudantes pesquisados foi de 15,7 anos. Foi utilizado o Inventário de Ansiedade Traço-Estado – IDATE (SPIELBERG et al., 1977) composto por duas escalas

distintas de autorrelato, elaboradas para medir dois conceitos distintos de ansiedade, a ansiedade-estado e a ansiedade-traço, que consistem de 20 afirmações cada com instruções que requerem dos indivíduos indicarem como se sentem no determinado momento na qual estão respondendo a escala. O instrumento apresenta níveis elevados de consistência interna em ambas as escalas - estado Alpha de 0,89 e traço Alpha de 0,88. Os resultados da investigação apontaram uma diferença estatisticamente significativa de gênero quanto ao nível de ansiedade Traço-Estado, com superioridade do sexo feminino. Não foram encontradas diferenças significativas de ansiedade entre os alunos do 1º e 3º ano, nem no que diz respeito à ansiedade-traço, nem para ansiedade-estado. Os alunos do 1º ano, que realizaram o vestibular, eram tão ansiosos quanto os alunos do 3º ano que também passaram pela fase de avaliação. Segundo os autores, o estudo das diferenças de gênero registra que as moças se diferenciaram dos rapazes no que diz respeito à depressão e à ansiedade e essas diferenças parecem emergir no início da adolescência e manter-se ao longo da vida adulta.

Jarros (2011), considerando que os transtornos de ansiedade estavam entre os mais prevalentes na infância e adolescência e associados a um prejuízo no desempenho social e a possíveis déficits cognitivos que levariam a um baixo rendimento escolar, buscou avaliar o perfil neuropsicológico de adolescentes com diagnóstico de transtornos de ansiedade (transtorno de ansiedade generalizada, transtorno de ansiedade de separação, transtorno de ansiedade social e transtorno do pânico) e comparou-os com componentes de um grupo controle. Tratou-se de um estudo transversal com uma amostra comunitária de adolescentes, de idade entre 10 a 17 anos, de seis escolas públicas pertencentes à área de captação da Unidade Básica de Saúde do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Dentre os 68 participantes, 41 tinham diagnóstico de transtorno de ansiedade e 27 do grupo controle não apresentavam quadro de ansiedade, avaliados segundo os critérios do DSM-IV, por meio da “Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School-Age Children-Present and Lifetime Version” (K-SADS-PL) (KAUFMAN et al., 1996). Todos os adolescentes participaram de três sessões de avaliação neuropsicológica em suas escolas, com uma longa bateria referente às seguintes funções cognitivas: atenção, memória de trabalho, memória verbal semântico-episódica, praxia visuoespacial, funções executivas, processamento emocional e inteligência. Nos resultados não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nos testes neuropsicológicos. No entanto, os adolescentes com ansiedade leve apresentaram um melhor desempenho no teste Span Verbal de Dígitos ordem inversa, utilizado na avaliação de memória de trabalho, em comparação aos sujeitos com ansiedade grave e aos controles, que não diferiram entre si. Por um lado, foi encontrada associação entre os adolescentes com transtorno de

ansiedade e um prejuízo no reconhecimento de faces de raiva. Por outro lado, os adolescentes com ansiedade apresentaram uma maior habilidade em nomear as faces neutras em comparação aos controles, 85% dos casos versus. Dos participantes do grupo controle, 62,9% não cometeram nenhum erro ao nomear as faces neutras. Não foram encontradas diferenças significativas nas outras emoções (felicidade, tristeza, nojo, surpresa, medo) da tarefa de reconhecimento facial entre os grupos. Segundo os autores, embora os transtornos de ansiedade pareçam não prejudicar as principais funções cognitivas na adolescência, a ansiedade quando leve pode influenciar alguns processos na memória de trabalho. Foram encontradas diferenças significativas no reconhecimento facial entre adolescentes ansiosos e não ansiosos demonstrando a influência da ansiedade na detecção e/ou processamento de emoções. Os autores consideraram que a pesquisa contribuiu para a escassa literatura na área de ansiedade e neuropsicologia, realizada em uma amostra de origem comunitária, com uma avaliação diagnóstica psiquiátrica completa e extensa bateria de testes, possibilitando a avaliação de várias funções neuropsicológicas.

Segundo Isolan (2012), a ansiedade na adolescência está associada a prejuízos acadêmicos, sociais e no funcionamento familiar. Nesse sentido, buscou examinar a prevalência da violência escolar em uma grande amostra comunitária de crianças e adolescentes brasileiros e investigar a associação entre violência escolar e sintomatologia ansiosa de acordo com o DSM-IV. O estudo transversal utilizou um questionário sobre violência escolar e um instrumento autoaplicativo de triagem para transtornos de ansiedade, a *Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders* (SCARED - BIRMAHER et al., 1999) após realizado o processo de tradução/ retrotradução e adaptação transcultural da escala, a mesma foi aplicada em 2353 estudantes entre 9 e 18 anos de seis escolas pertencentes à área de captação da Unidade Básica de Saúde do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Um total de 22,9% da amostra relatou envolvimento em violência escolar, frequente, como agressor (7,6%), como vítima (5,7%) ou como agressor-vítima (9,6%). Em geral, meninos foram mais envolvidos como agressores e como agressores-vítimas e meninas como vítimas. Os estudantes envolvidos com violência escolar, como vítimas ou agressores-vítimas, apresentaram maiores escores na SCARED total e em suas subescalas do que agressores ou do que os estudantes sem envolvimento com a violência escolar. O autor considerou que a prevalência da violência escolar encontrada no estudo estava na média quando comparada com estudos prévios na literatura. Vítimas e agressores-vítimas, mas não agressores, foram os grupos associados com uma sintomatologia ansiosa mais alta. O autor considerou que, embora no Brasil as taxas para as prevalências dos transtornos de ansiedade na infância e adolescência sejam substanciais, há uma carência de

instrumentos para avaliar os sintomas de ansiedade e constructos relacionados à ansiedade nessas fases do desenvolvimento.

Embora o interesse na investigação da regulação da ansiedade seja evidente entre pesquisadores, Reppold e Hutz (2013) consideraram que a oferta de instrumentos validados ainda era restrita e realizaram um estudo de validade de critério de sua Escala de Avaliação de Ansiedade em Adolescentes. Houve a seleção de dois grupos-critério: um grupo clínico de 62 adolescentes com diagnóstico psiquiátrico (transtorno de ansiedade Generalizada, Fobia Social, Fobia Específica ou Transtorno de Pânico) e outro de 23 adolescentes escolares indicados pelos professores por apresentarem comportamentos relacionados à ansiedade. A pesquisa, realizada em Porto Alegre, apresentou evidências de validade de critério para a escala a partir da comparação dos escores obtidos nos grupos critérios. Os resultados revelaram que os grupos critérios apresentaram maiores indicadores de problemas somáticos, emocionais e cognitivos relacionados à questão da ansiedade. Os resultados mostraram, assim, que os itens que compunham a escala eram sensíveis para avaliação de ansiedade, sendo eles organizados a partir de diferentes processos, os quais incluíram a consulta a revisões (SIMON; BÖGELS, 2009), diretrizes (CPA, 2006; LEVITAN et al., 2011) e manuais diagnósticos (APA, 2002; OWH, 1993).

Fernandes et al. (2014) revisaram sistematicamente os estudos baseados em evidências sobre Programas de Prevenção Universal para ansiedade na infância e adolescência produzidos entre 1985 e 2012. A busca foi realizada por dois pesquisadores independentes, na Bireme e PsycINFO e foram encontrados 197 estudos, no entanto somente 12 satisfizeram os critérios de inclusão que foram: artigos científicos; estudos publicados entre 1985 e 2012; estudos com crianças com idade entre 0 e 9 anos e/ou adolescentes com idade entre 10 e 19 anos como participantes ou alvos do programa; a prevenção universal como objetivo; a redução ou prevenção de comportamentos e/ou transtornos ansiosos; estudos de intervenções baseadas em evidência (estudos de ensaio clínico randomizado, série de casos e relatos de caso); e textos publicados em português, inglês ou espanhol.

Após a realização das buscas, os títulos e resumos de todos os artigos resultantes foram lidos e analisados pelos pesquisadores, os artigos cujos resumos não tinham dados suficientes para analisar as informações requeridas foram lidos na íntegra. As categorias adotadas para analisar os artigos foram: ano de publicação, país no qual o estudo foi realizado, objetivos, idade da amostra, número de participantes, tipo de grupo controle, conteúdo teórico adotado na intervenção, profissional que conduziu o programa de intervenção, número de sessões que compunham o programa, instrumento utilizado para avaliar os comportamentos e/ou

transtornos de ansiedade e se houve seguimento e por qual período. De maneira geral, os autores encontraram que a literatura internacional apresentou um investimento considerável em intervenções universais de manejo da ansiedade na infância e na adolescência, em termos da qualidade dos estudos realizados. Esse investimento pode ser observado na execução dos programas em contexto escolar, no tamanho das amostras utilizadas, no envolvimento dos professores e na coleta de dados de seguimento. Eles observaram, nas discussões dos artigos revisados, uma tendência crescente dos autores em comprovar a eficácia e a efetividade desses programas e de promover sustentabilidade, principalmente no contexto escolar. Entretanto foi verificada a ausência de artigos produzidos na América Latina, o que segundo os autores é uma lacuna a ser superada na literatura nacional, dada a importância de investigações voltadas à eficácia e à efetividade da execução, em território brasileiro, desses programas preventivos.

Grolli, Wagner e Dalbosco (2017) realizaram uma pesquisa para verificar a prevalência de sintomas depressivos e de ansiedade em adolescentes concluintes do ensino médio numa escola pública brasileira do estado do Rio Grande do Sul. Participaram 70 adolescentes, a maioria dos participantes eram do gênero masculino (57,1%), solteiros (98,6%), na faixa etária de 17 anos (44,3%), com renda familiar entre R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00 (34,3%), que responderam ao Inventário de Depressão de Beck (BDI) e Inventário de Ansiedade de Beck (BAI). Foi realizado um censo com os alunos que estavam em fase de conclusão do ensino médio nos turnos diurno e noturno de duas escolas públicas. Foram considerados critérios de exclusão para o presente estudo: adolescentes que não estivessem concluindo o ensino médio e que não estivessem frequentando regularmente a escola. Os instrumentos utilizados foram: a Ficha de Dados Sociodemográficos e nas Escalas Beck (CUNHA, 2001) - Inventário de Depressão de Beck (BDI) e Inventário de Ansiedade de Beck (BAI). A Ficha de Dados Sociodemográficos foi elaborada especificamente para o estudo com o objetivo de caracterizar o perfil socioeconômico dos participantes. As Escalas Beck (CUNHA, 2001) compreendem instrumentos autoaplicáveis utilizados para a investigação de sintomas de depressão e ansiedade. O BAI é uma ferramenta composta por 21 itens que visam avaliar a presença e a intensidade de sintomas ansiosos. O BDI, por sua vez, avalia sintomas característicos de depressão, também os discriminando em graus de intensidade. Esse instrumento possui 21 categorias que englobam diversos itens, como tristeza, sentimentos de culpa, insatisfação, isolamento social, alterações no apetite, entre outros. Os resultados finais apontaram para uma maior taxa de sintomas mínimos de depressão e ansiedade em comparação com sintomas leves, moderados e graves, em relação ao gênero dos participantes. No que se refere ao turno de estudo, os resultados mostraram que há significância estatística, tanto para os escores do BDI

($p = 0,002$), quanto para o BAI ($p = 0,008$), demonstrando que os alunos que estudavam no turno da noite apresentavam mais sintomas depressivos e de ansiedade do que os que estudavam no turno diurno. Os autores concluíram que os sintomas depressivos e de ansiedade encontrados nos adolescentes do ensino médio da estavam na faixa de intensidade mínima. Destacaram que é fundamental a promoção da saúde mental dos adolescentes, sendo a escola um ambiente bastante propício para essa função. Nesse contexto, consideraram pensar sobre a possibilidade de criação de ações de prevenção e intervenção em saúde mental no ambiente escolar, investigando se mais a fundo os contextos destas sintomatologias para auxiliar os adolescentes a entrarem na vida adulta de maneira mais saudável.

Lidar com a ansiedade de prova é um dos fatores que afetam o desempenho acadêmico. Com essa consideração, Gonzaga e Enumo (2018) avaliaram o enfrentamento (coping) de prova em 345 estudantes de Ensino Médio de uma escola pública de São Paulo, relacionando-o com o desempenho acadêmico. Para avaliar o enfrentamento da ansiedade de provas foi elaborada a Escala de Coping de Ansiedade de Prova (ECAP), baseada na *Motivational Theory of Coping Scale-12* (MCT-12) (LEES, 2007), que avalia as 12 famílias de coping propostas por Skinner et al. (2003). A coleta de dados foi realizada por classe, de forma coletiva, com um encontro de 60 minutos, com a aplicação da ECAP por três vezes (situações de antes, durante e depois de provas). As três situações, adaptadas ao contexto de avaliação de provas acadêmicas / escolares, foram apresentadas em forma de texto descritivo, lido para os participantes, na sala de aula, antes da aplicação da escala, seguindo as orientações descritas acompanhadas de pranchas ilustrativas dessas cenas. Ao final, foi dada uma cartilha devolutiva com informações e estratégias de prevenção à ansiedade de provas acadêmicas. Procedeu-se uma análise descritiva e correlacional. Os resultados mostraram que os estudantes avaliaram a situação de prova mais como um desafio do que como uma ameaça, apresentando um repertório maior de estratégias de enfrentamento adaptativas antes e durante e depois da prova, com Resolução de Problemas e Busca de Informações, indicativas de desafio à necessidade psicológica básica de competência. O melhor desempenho acadêmico correlacionou-se diretamente com o coping adaptativo de Autoconfiança, Busca de Suporte, Resolução de Problemas, Busca de Informação e Acomodação, e inversamente com o coping mal adaptativo de Delegação e Submissão. No geral, os estudantes perceberam a situação como um desafio às necessidades de Competência e de Relacionamento. Os autores concluíram que a promoção de intervenções pautadas no desenvolvimento de mecanismos de proteção durante essa fase de desenvolvimento poderia minimizar o desenvolvimento de quadros de psicopatologia nesta fase e que outra condição seria avaliar as fontes de estresse dos estudantes além daquelas que poderiam ser características

dessa fase de desenvolvimento (mudanças hormonais e maturacionais, por exemplo) para alguns adolescentes. Acrescentaram, ainda, que estudos sobre o tema poderiam contribuir na identificação dos determinantes das estratégias de enfrentamento utilizadas pelos alunos em situações avaliativas, com reflexos no desempenho acadêmico. Assim, políticas públicas poderiam ser promovidas, com o objetivo de se avaliar as variáveis acadêmicas (estressores escolares e ansiedade de provas, por exemplo), que influenciam no desempenho e/ou rendimento acadêmico do aluno como forma de se desenvolver as estratégias de enfrentamento) adaptativas em situações de provas escolares.

O presente levantamento de pesquisas teve como objetivo descrever o panorama atual da literatura acerca da ansiedade escolar na adolescência e no contexto escolar, no Brasil. Foram encontradas somente sete pesquisas desenvolvidas nos estados de São Paulo (n = 1), Minas Gerais (n = 1), Rio Grande do Sul (n = 4) e uma de levantamento de pesquisas, com amostras entre 23 e 2353 participantes. Os instrumentos utilizados para avaliar a ansiedade foram: IDATE (SPIELBERG et al., 1977); Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School-Age Children-Present and Lifetime Version (K-SADS-PL) (KAUFMAN et al., 1996); Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (BIRMAHER et al., 1997); Escala de Avaliação de Ansiedade em Adolescentes; Inventário de Depressão de Beck (BDI) e Inventário de Ansiedade de Beck (BAI) de Cunha (2001); e Escala de Coping de Ansiedade de Prova (ECAP), baseada na Motivational Theory of Coping Scale-12 (MCT-12) (LEES, 2007).

Os pesquisadores investigaram a ansiedade e variáveis como: perfil neuropsicológico - atenção, memória de trabalho, memória verbal semântico-episódica, praxia visuoestrutiva, funções executivas, processamento emocional e inteligência; violência escolar; sintomas depressivos; perfil socioeconômico; e somente um o desempenho acadêmico. Martins e Soares (2010) compararam a ansiedade diferenciando o gênero de adolescentes, com superioridade do feminino, assim como encontrado por Grolli, Wagner e Dalbosco (2017).

Verifica-se que houve vários instrumentos para medir a ansiedade associada a outras variáveis. Somente o estudo de Gonzaga e Enumo (2018) se aproximou da relação entre ansiedade e desempenho acadêmico. No entanto, foi verificado o enfrentamento em situação de prova, e os autores encontraram que o melhor desempenho acadêmico se correlacionou diretamente com o enfrentamento adaptativo de Autoconfiança, Busca de Suporte, Resolução de Problemas, Busca de Informação e Acomodação, e inversamente com o coping mal adaptativo de Delegação e Submissão. Nessa direção, o objetivo desta pesquisa é o de verificar se há relação entre os níveis de ansiedade e o desempenho acadêmico. No próximo capítulo se

discorrerá sobre algumas considerações teóricas a respeito de desempenho escolar e em seguida há um levantamento de pesquisas sobre o tema.

3 DESEMPENHO ESCOLAR

A educação sistematizada tem um importante valor sociocultural. Nas últimas décadas, com a implementação das políticas públicas da educação, houve um aumento significativo ao acesso nas escolas e a educação se tornou universal, trazendo desafios para a esfera educacional, e, como consequência, as queixas de mau desempenho aumentaram significativamente.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000), a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia. Desse modo, a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social. A mesma orientação segue a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. E insiste em que nenhuma delas deve ser negligenciada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) definem a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização. Paula e Bida (2008) explicam que esse processo de apropriação significativa dos conhecimentos somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos. O avanço na compreensão dos mecanismos envolvidos no processo de aprendizagem e a reflexão sobre os desafios impostos pelo mundo contemporâneo indicaram a necessidade de considerar concepções mais sistêmicas e complexas, no que se refere à construção do conhecimento e à formação humana.

Nessa direção, os currículos transcenderam à mera seleção dos conteúdos a serem ensinados para instituir princípios que orientassem a intencionalidade do tratamento pedagógico e promovessem a formação de um sujeito capaz de intervir em seu meio social. Para tanto foi preciso, também, conceber metodologias coerentes com tais proposições, isto é, que superassem a transmissão mecânica de conhecimentos e a formação tecnicista em direção à práxis pedagógica, com vistas à formação de um sujeito ético, reflexivo e humanizado. Essa formação não é possível sem que os estudantes produzam sentidos e significados acerca de suas aprendizagens, de maneira contextualizada e protagonista, levando em conta o conhecimento

prévio que trazem da esfera escolar e para além dela e aumentando o desempenho escolar (MOREIRA, 2012).

Esses princípios estão explícitos no parágrafo 2º do artigo 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que mencionam que:

[...] o currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 2012).

Porque é esse conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do sujeito, que permite dar significado a um novo conhecimento, seja de forma mediada, seja pela própria inferência do sujeito. De acordo com Moreira (2010, p. 2),

“É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva”.

Nas últimas décadas, a qualidade da educação e a aprendizagem significativa são temas relevantemente presentes na sociedade dos países emergentes, principalmente, devido à crescente preocupação com a ampliação do acesso à educação (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005). A partir dessas concepções, é notório que a educação escolar é condição indispensável para o alcance do desenvolvimento social e econômico, outro fator de destaque é o processo de mensuração da qualidade do ensino, que é comumente realizado por meio da utilização de avaliações educacionais externas, ou mais popularmente conhecida “avaliação em larga escala”.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb (2018) é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho escolar em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação). Indicadores educacionais como o Ideb são desejáveis por permitirem o monitoramento do sistema de ensino do país. Sua importância, em termos de diagnóstico e norteamento de ações políticas focalizadas na melhoria do sistema educacional, está em: a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance em termos de

rendimento e proficiência; b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino (IDEB, 2018).

Nesse sentido, os critérios de avaliação devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades (BRASIL, 1998). Os critérios de avaliação têm muita responsabilidade, pois expõem as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as peculiaridades de cada momento na escola e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação,. Os critérios de avaliação apontam as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso e são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização.

A palavra avaliar se origina do latim e deriva da composição a-valere, que significa “dar valor a”. Nesse sentido, o conceito de avaliação implica em atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa ou então posicionar-se de modo positivo ou negativo em relação a algo, estabelecendo uma atitude de comparação. Dessa forma, avaliar consiste em determinar um valor a partir da constituição daquilo que se espera e do que de fato existe (LUCKESI, 2008; TREVISAN; MENDES; BURIASCO, 2014).

A avaliação pode ser considerada como um norteador para o aluno em relação ao seu desempenho e para o professor no que se refere à metodologia empregada em sala de aula. No entanto, nenhuma avaliação consegue abranger todas as possibilidades de verificação do desempenho escolar, e a nota obtida por meio da avaliação acaba por expressar parcialmente o desempenho atingido pelo estudante (OLIVEIRA; SANTOS, 2006).

Segundo Boruchovitch, Oliveira e Santos (2008), os critérios para a avaliação da aprendizagem e que expressam o desempenho escolar são representados por critérios ordinais e classificatórios que podem ser de acordo com números, como é o caso das notas de 0 a 10 ou de 0 a 100, entre outros. Outro critério é o nominal, que abarca letras (A, B, C, D) ou níveis de aproveitamento ou conceitos (excelente, ótimo, bom, regular e péssimo).

Por vezes, quando o aluno não consegue obter um bom desempenho escolar, ele é discriminado pela escola e pela família, o que pode exercer um impacto negativo em sua aprendizagem futura. A avaliação, enquanto parte do processo de ensino, possui grande importância para alunos e professores, estando inserida no cotidiano do aluno em todas as etapas escolares. Para o professor, o desempenho acadêmico deveria servir de base para uma reflexão acerca do modelo de avaliação proposto, possibilitando uma visão mais ampla acerca da aprendizagem dos alunos (KASAI, 2000; KNIJNIK et al., 2014; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009).

Trevisan, Mendes e Buriasco (2014) relacionam uma boa avaliação com um olhar do professor para seu próprio trabalho pedagógico, a fim de que por meio da relação professor/aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem o aluno possa se beneficiar. No entanto, o que se observa é a atribuição de valor mediante a classificação final que ocorre por meio da avaliação, no qual o professor atribui nota referente ao desempenho do aluno a partir do que foi elaborado como proposta de conteúdo e de avaliação para determinada disciplina.

Há que se mencionar ainda o papel do erro e do fracasso escolar enquanto pista para o professor no que diz respeito ao desempenho dos alunos, a fim de que ele possa decidir sobre o manejo de suas técnicas de ensino e de avaliação. Assim, uma prática investigativa que favoreça a emancipação do conhecimento, seja por meio dos acertos ou mesmo dos erros, implica em uma avaliação pautada no processo, que deve ocorrer a serviço da aprendizagem (NEGRÃO DE LIMA, 2006; NEGRÃO DE LIMA; BURIASCO, 2007).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento das competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. As habilidades socioemocionais (HSE) podem ser definidas como um conjunto de capacidades que favorecem a convivência social na produção, percepção e nomeação das emoções, propiciando a resolução de problemas, o respeito e o compromisso com a comunidade da qual o indivíduo faz parte (REZENDE, 2013).

Na BNCC, as competências socioemocionais estão presentes em todas as 10 competências gerais, a educação socioemocional se refere ao processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável. Para que isso ocorra, é fundamental a promoção da educação socioemocional nas mais diferentes situações, dentro e fora da escola, pelo desenvolvimento das cinco competências, como:

1. **Autoconsciência:** Envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento.
2. **Autogestão:** Relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas.
3. **Consciência social:** Necessita do exercício da empatia, do colocar-se “no lugar dos outros”, respeitando a diversidade.
4. **Habilidades de relacionamento:** Relacionam-se com as habilidades de ouvir com empatia, falar clara e objetivamente, cooperar com os demais,

resistir à pressão social inadequada (ao bullying, por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso.

5. Tomada de decisão responsável: Preconizam as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade (BNCC, 2017).

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da Lei Diretrizes e Bases (LDB, BRASIL, 2018).

Cada uma das competências estabelecidas possui áreas que contribuem para o seu aprendizado e aspectos específicos que o estudante deve desenvolver. O esforço para aplicação das competências gerais da BNCC não deve partir somente das instituições de ensino, mas envolve a união de diferentes atores, como os gestores escolares, professores, alunos, famílias, secretarias de educação e a sociedade em geral proporcionando uma transformação na educação para que as escolas possam se adequar às novas demandas e problemas da sociedade (BRASIL, 2017).

Cada competência estabelecida possui áreas que contribuem para o aprendizado e aspectos específicos que o estudante deve desenvolver, tais como referenciado na BNCC.

1. Conhecimento;
2. Pensamento científico, crítico e criativo;
3. Repertório cultural;
4. Comunicação;
5. Cultura digital;
6. Trabalho e projeto de vida;
7. Argumentação;
8. Autoconhecimento e autocuidado;
9. Empatia e cooperação;
10. Responsabilidade e cidadania.

Cada competência está relacionada a uma habilidade e deve ser desenvolvida conforme a proposta de trabalho planejada pelo educador em resposta à necessidade de desenvolvimentos dos educandos. A seguir elas serão descritas.

O conhecimento busca valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2017). A competência desenvolve o entendimento, explica a realidade e contribui com a sociedade, desta forma desperta os valores como a inclusão, democracia e justiça (BRANDENBURG; CAMPOS; SOUZA, 2019).

O pensamento científico, crítico e criativo, se refere a exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções - inclusive tecnológicas - com base nos conhecimentos das diferentes áreas. Além do pensamento crítico, o estímulo ao raciocínio científico e criativo também está presente no conjunto de competências estabelecidas pela BNCC. É importante que o aluno use a imaginação durante o período escolar e tenha acesso ao conhecimento científico das mais diversas áreas (BNCC, 2017; BRANDENBURG; CAMPOS; SOUZA, 2019).

O Repertório cultural sugere valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. A competência instiga a mobilizar as habilidades e atitudes necessárias para que o aluno se torne um agente ativo nas práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BNCC, 2017; BRANDENBURG; CAMPOS; SOUZA, 2019; NEITZEL; SCHWENGBER, 2019).

A Comunicação mostra a importância de trabalhar as diferentes linguagens, verbal - oral ou visual-motora, como Libras e escrita, corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos da linguagem artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BNCC, 2017). Brandenburg, Campos e Souza (2019) ressaltam a importância de que o aluno expresse sentimentos, opiniões e ideias. Com isso, o ambiente escolar será um local de compartilhamento de conhecimento, além disso, o aluno terá contato com diferentes tipos de linguagem, aumentando cada vez mais a habilidade da comunicação.

A cultura digital pontua a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018). Além do consumo de informações, o aluno pode

aprender a se comunicar por meio da tecnologia e se valer de ferramentas e aplicativos para produzir informação, promover o uso de mídias e plataformas digitais como meio de comunicação, expressão e compartilhamento de conhecimento, sendo fundamental na busca de resoluções de problemas (BRANDENBURG; CAMPOS; SOUZA, 2019).

Na BNCC, o trabalho e o projeto de vida valorizam a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriando de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Desde cedo, é importante incentivar o pensamento ético e sustentável para que o educando cresça fortalecido e consiga contribuir para o progresso da sociedade de forma positiva. Saber fazer escolhas e usar a liberdade para construir um projeto de vida, com intenções e aspirações, desenvolvendo a autogestão, a capacidade de tomar decisões com responsabilidade, autonomia e consciência crítica, levando em conta as consequências de decisões pessoais na esfera coletiva, desenvolvendo a resiliência para enfrentar situações que surgirão já na idade escolar, gerando resultados positivos também para a vida adulta (BNCC, 2017; BRANDENBURG; CAMPOS; SOUZA, 2019; NEITZEL; SCHWENGBER, 2019).

A argumentação se refere à capacidade de argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo dos outros e do planeta (BNCC, 2017). O educando que é incentivado a argumentar e opinar sobre questões sociais tem um senso de coletividade maior. É importante que os estudantes sejam estimulados a defender suas próprias ideias e, principalmente, compreender de que forma fazer isto, tolerando e respeitando a opinião de outros, promovendo uma consciência mais ética e socioambiental (BRANDENBURG; CAMPOS; SOUZA, 2019; NEITZEL; SCHWENGBER, 2019).

A BNCC descreve o autoconhecimento e autocuidado como o buscar o desenvolvimento do conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. O autoconhecimento é importante para levar o aluno a se sentir-se como parte do mundo e compreender a diversidade de personalidades e características presente na sociedade. Além disso, saber reconhecer as emoções pessoais e respeitar as atitudes e sentimentos de outros com quem convive. Para Brandenburg, Campos e Souza (2019), o autocuidado está relacionado com a forma de cuidar do corpo, da mente e das emoções, da

melhor forma possível. Neitzel e Schwengber (2019) complementam afirmando que essa competência também envolve a capacidade da autocrítica, buscando melhorias contínuas. Outro ponto a ser desenvolvido, segundo esses autores, é a habilidade de lidar com a pressão de grupos para manter um convívio saudável com outros.

Empatia e cooperação, segundo a BNCC, descreve a importância de exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades sem preconceitos de qualquer natureza. O respeito e a empatia são atitudes primordiais para um bom convívio social. A escola pode incentivar a cooperação e o respeito mútuo, quando se dedica a estudar e a respeitar os direitos humanos. Também é importante compreender a liberdade de outros quando fazem escolhas e tomam decisões próprias. Valorizar os grupos sociais e respeitar as diferenças comportamentais de cada um deles é uma competência importante a ser ensinada no ambiente escolar. Instigar os alunos a conhecerem e entenderem as diferenças, sem preconceito ou intolerância. Já a capacidade cooperar é desenvolvida por meio de atividades em grupos e na habilidade de resolver problemas e conflitos (BNCC, 2017; BRANDENBURG; CAMPOS; SOUZA, 2019).

Quanto à responsabilidade e cidadania, referem-se à responsabilidade na tomada de decisões que afetem a vida pessoal e coletiva, desenvolve a flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2017). A autonomia, para Brandenburg, Campos e Souza (2019), está ligada à competência de fazer escolhas e também à responsabilidade de assumir as próprias escolhas e atos. O incentivo, desde criança, ao desenvolvimento dessa habilidade é essencial para o fortalecimento do processo democrático (NEITZEL; SCHWENGBER, 2019). Para esses autores, indivíduos competentes e dotados de pensamento crítico serão capazes de agir com ética, estética e responsabilidade social.

As 10 competências gerais da educação básica, segundo a BNCC, são relevantes para o bom convívio ao longo dos anos escolares, e para toda a vida. Isso significa que o cuidado no desenvolvimento dessas habilidades já no ensino básico tornará os jovens, indivíduos mais preparados para a vida adulta e para a consolidação de uma cultura democrática. Conceitos como empatia, cooperação e pensamento crítico são essenciais para que os estudantes adquiram uma consciência de coletividade, respeito e autonomia. Colocando em prática o ensino dessas competências nas escolas, a aprendizagem seguirá um padrão voltado para o bem-estar de todos os indivíduos.

Essas competências gerais da BNCC sugerem que existe um contexto mais amplo que leva a aprender melhor do que simplesmente repassar o conteúdo, por mais que o método seja eficaz. O aluno precisa se sentir bem e com isto aprender a desenvolver capacidades requeridas em seu cotidiano em sala de aula a partir das habilidades não cognitivas. Para abordar as dez competências gerais da BNCC são necessárias mudanças de metodologia e ser considerado que existem fatores externos (como a família, a maneira em que o aluno se encontra psicologicamente, humor, acontecimentos diários) que influenciam os fatores internos (aprendizagem) da sala de aula. É possível verificar que a preocupação com as habilidades socioemocionais tem se tornado tão relevante que quatro tópicos, dentre os dez citados acima, estão diretamente relacionados aos aspectos socioemocionais (BNCC, 2017).

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013). Gonzaga (2016) confirma que o foco da educação não é apenas de âmbito acadêmico, mas também social. O autor acrescenta a importância de o indivíduo se sentir seguro na realização dos trabalhos escolares, no desenvolvimento de trabalhos em grupo e de interagir bem com os colegas.

Segundo Bandeira et al. (2006), a abordagem das habilidades socioemocionais auxilia o aluno de muitas formas, tais como na prática de resolução de conflitos e no relacionamento com colegas de classe e com a sociedade, pois promovem um relacionamento interpessoal e um convívio social em geral bem-sucedido, de acordo com padrões e contextos culturais. Para que um indivíduo consiga se comportar adequadamente em uma determinada situação é requerido um conjunto de habilidades como: fazer perguntas, seguir regras, solicitar mudanças de comportamento e resolver conflitos de relações interpessoais.

Esse tema leva a refletir a importância de compreender tais fatores para que os profissionais da área de educação estejam atentos aos sinais que podem desencadear a ansiedade. Para tanto, a identificação pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias que auxiliem o educando na sua vida escolar.

3.1 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE DESEMPENHO ESCOLAR

Foram levantadas pesquisas que abordaram o desempenho escolar, no período de 2010 a 2019. Os estudos estão apresentados em ordem cronológica e foram encontrados nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico, utilizando-se os descritores desempenho escolar,

desempenho educacional, desempenho estudantil, avaliação por resultados, desempenho acadêmico, rendimento escolar, desenvolvimento escolar, notas e ensino médio.

Zenorini, Santos e Monteiro (2011) buscaram comparar as orientações de metas de estudantes com alto e baixo desempenho e identificar diferenças relativas às variáveis sexo e tipo de escola. Participaram 110 estudantes dos três anos do ensino médio com idades variando entre 14 e 17 anos provenientes de escola particular e pública do interior de São Paulo. Os estudantes foram divididos em dois grupos: um de alunos com alto desempenho e outro de alunos com baixo desempenho. O instrumento utilizado foi a Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE), composta por 50 itens, 20 referentes à meta aprender, 20 à performance - aproximação e 10 à performance - evitação. Os resultados apontaram, na comparação da meta aprender, que os alunos da escola pública tiveram pontuações significativamente superiores. Contudo, na comparação das metas performance-aproximação e performance-evitação, não houve diferenças significativas entre os dois tipos de escola.

Serpa, Soares e Silva (2015) investigaram o impacto da autoeficácia, do autoconceito e da ansiedade no desempenho escolar dos alunos submetidos à avaliação do Programa de Avaliação da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, de 2010. Foram aplicados dois questionários, o primeiro foi composto exclusivamente de assertivas, do qual foram extraídas as dimensões de “ambiente/ordem escolar”, “índice socioeconômico” (ISE) e “defasagem”, além das informações demográficas, no segundo questionário, a inspeção do gráfico de autovalores (scree plot) e quatro fatores expressivos, intitulados como “autoeficácia” (AF), “autoconceito” (AC), “percepção de controle de resultados” (PC) e ansiedade e dimensões sociodemográficas comumente medidas, em conjunto com as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados indicaram que as variáveis emocionais pareceram possuir uma significativa associação com o desempenho final dos alunos, o que foi considerado pelas autoras como um importante papel na explicação dos fatores associados ao desempenho escolar. A adição dos constructos psicológicos nos modelos de explicação da proficiência dos alunos demonstrou que, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, o uso das variáveis de cunho psicológico se mostrou importante na explicação dos resultados de desempenho. Segundo a autora, os resultados encontrados se tornaram mais significativos na medida em que os constructos psicológicos chegaram a apresentar efeitos tão significativos ou maiores quanto variáveis consagradas nas análises educacionais, como o efeito do índice socioeconômico e dos anos de defasagem escolar.

Kirst-Conceição (2014) buscou avaliar o desempenho escolar dos alunos a partir das notas referentes aos quatro bimestres nas disciplinas de português e matemática, as eleições dos

estudantes relacionadas às escolhas e rejeições dos colegas com a aplicação de um questionário sociométrico, a autopercepção de empatia dos estudantes a partir da aplicação de uma escala de autorrelato de empatia. Participaram 217 estudantes, com idades entre 10 e 14 anos, de ambos os sexos e inseridos em escolas públicas, do Paraná e de Santa Catarina, a amostra foi composta por 118 meninas (54,3%) e 99 meninos (45,7%) do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Foram utilizados dois instrumentos de autorrelato, a Escala de Empatia Infantojuvenil (EEmpa-IJ – Kirst - CONCEIÇÃO; MARTINELLI, 2014): foi construído partindo-se da análise da literatura e de quatro escalas: Davis (1980), Bryant (1982), Zoll e Enz (2006) e o Inventário de Empatia (IE, 2008). A apresentação dos resultados foi dividida em três seções. Primeiramente, foi feita uma análise descritiva das respostas da amostra em relação às questões da escala de autorrelato de empatia e do questionário sociométrico. Em seguida foram realizadas as análises comparativas entre os grupos com diferente desempenho escolar (G1, G2 e G3) em relação à empatia e à medida sociométrica. Com os resultados, foi possível afirmar que os alunos com baixo desempenho foram menos lembrados em situações de estudo e lazer, enquanto os com médio e alto desempenho foram mais eleitos nesses dois casos. A análise dos grupos (G1 – baixo desempenho; G2 – médio desempenho; G3 – alto desempenho), dois a dois, com a medida sociométrica (estudar, lazer, não estudar, não lazer) confirmou esses resultados. Os dados analisados mostraram diferenças significativas entre os grupos com médio e alto desempenho e as variáveis “Estudar” e “Lazer”. Já os estudantes do grupo com baixo desempenho foram mais lembrados pelos colegas nas escolhas para “Não Estudar” e “Não Lazer”. Na análise da relação entre empatia e a medida sociométrica foram encontradas, diferenças entre os fatores da empatia – “Preocupação com o Outro” e “Envolvimento Emocional” – e a situação de “Lazer” do questionário sociométrico. Os alunos que relataram se preocupar e se envolver emocionalmente com o próximo foram mais lembrados na escolha dos colegas, quando indagados com quem gostariam de passar momentos de lazer juntos. A análise da literatura apontou outros estudos que também encontraram relações significativas entre esses dois constructos, todavia, com abordagens diferentes, que ressaltaram a importância desses fatores nas relações interindividuais.

Oliveira (2015) pesquisou uma das grandes preocupações dos profissionais da área da educação que é o fracasso escolar. Sua pesquisa teve como objetivo geral avaliar a implementação de um projeto para alunos do Ensino Fundamental que promovesse a construção de estratégias autorregulatórias e a relação com o processo de autorregulação e desempenho escolar, tendo como objetivos específicos: avaliar as contribuições do projeto para a melhoria dos processos de autorregulação e de estudo; verificar se havia relação entre os processos de

autorregulação adquiridos pelos alunos no transcorrer do projeto e a evolução das notas e desempenho escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em diferentes avaliações. Participaram da pesquisa 256 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e duas orientadoras pedagógicas da escola Municipal de Indaiatuba-SP. Foram utilizados quatro instrumentos para a coleta e também análise de documentos como o: Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA); resultados da avaliação externa da Secretaria de Educação, Avaliação Municipal de Desempenho do Aluno (Amda) e entrevista com duas orientadoras pedagógicas, além do acompanhamento e a observação de campo durante os encontros pedagógicos. Os resultados indicaram que a intervenção com os processos autorregulatórios assumiu papel fundamental como procedimento didático auxiliador no ganho de autonomia estudantil dos alunos participantes. O acompanhamento do projeto “o ensino de estratégias autorregulatórias” aos alunos, durante o ano de 2013, por meio do projeto, possibilitou e favoreceu maior organização e tempo nos estudos, autonomia, atenção e concentração nas tarefas, poder de resolução de obstáculos, entre outros aspectos destacados pelos participantes. Os resultados do instrumento Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) indicaram uma mudança estatisticamente significativa quando comparados o início do projeto com o final. Os resultados indicaram que o desenvolvimento de projetos com foco na autorregulação pode auxiliar no desempenho escolar.

Gonzaga (2016) teve como objetivo descrever e analisar as relações entre estressores acadêmicos, ansiedade de provas escolares e seu enfrentamento, e o desempenho acadêmico, em alunos do Ensino Médio, com e sem problemas de comportamento, adotando uma perspectiva desenvolvimentista e de autorregulação. De maneira específica, o estudo pretendeu descrever e analisar os problemas emocionais e de comportamento, os estressores acadêmicos, a ansiedade de provas, o enfrentamento (adaptativo, mal adaptativo e total) e as respostas de estresse (*coping* de controle primário, controle secundário, engajamento involuntário, desengajamento voluntário, desengajamento involuntário); o desempenho acadêmico; as relações entre as variáveis de interesse (estressores acadêmicos, ansiedade de provas, enfrentamento e desempenho acadêmico) e a ocorrência dos problemas emocionais e de comportamento; a função de predição das variáveis de interesse (estressores acadêmicos, ansiedade de provas, seu enfrentamento e problemas de comportamento) em relação ao desempenho acadêmico. Participaram do estudo 411 adolescentes, 246 meninas (59,85%) e 165 meninos (40,15%), com idade entre 14 e 20 anos ($M=16,27$), sendo que 126 (30,66%) cursavam o 1º ano, 148 (36,01%) o 2º Ano e 137 (33,33%) o 3º Ano do Ensino Médio. Foram utilizados: o Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2013), a Escala de Autorrelato de

Respostas ao Estresse de Problemas Acadêmicos (RSQ-AS), o Inventário de Autoavaliação para Adolescentes (YSR) e a Escala de Enfrentamento de Provas Escolares, especialmente elaborada, avaliando o *coping* antes, durante e depois de provas. Por meio do uso de diferentes análises foi possível investigar, tanto isolada, quanto de forma integrada, o efeito das variáveis de interesse no desempenho acadêmico do aluno. Diante de provas, o coping era mais adaptativo do que mal adaptativo, com estratégias de enfrentamento de autoconfiança, busca de suporte e resolução de problemas. Houve diferenças significativas entre as séries escolares no nível socioeconômico, idade, número de estressores e média geral. As análises de equações estruturais apontaram que os alunos com maior desempenho acadêmico foram aqueles com problemas internos, sem problemas externos, maior escore de coping adaptativo, engajamento de controle secundário e engajamento involuntário, e menor escore de desengajamento involuntário. Alunos com ansiedade de provas apresentaram maior engajamento involuntário e maior número de estressores. Os alunos com maior número de estressores apresentaram maiores escores de engajamento de controle primário e secundário, desengajamento voluntário e involuntário, e engajamento involuntário. Os alunos com problemas internalizantes foram aqueles com ansiedade de provas e maior número de estressores. Os alunos com maiores escores de coping mal adaptativo foram aqueles com problemas internalizantes, ansiedade de provas e maior número de estressores. A análise de redes indicou também associações entre: maioria, maior escolaridade e melhor desempenho acadêmico; maior escolaridade e mais estresse; e baixo desempenho escolar e estressores acadêmicos (não entender as aulas e as tarefas, ter dificuldade para estudar, sentir-se pressionado e ter professores ruins). Os problemas de comportamento se destacaram nessa amostra, assim como as dificuldades de enfrentamento dos eventos escolares, indicando a necessidade de intervenções psicológicas nesse nível educacional.

Borba e Marin (2017) investigaram se haveria contribuição e em que medida os problemas e os indicadores comportamentais, emocionais e de conduta explicariam o rendimento escolar dos adolescentes. Participaram 70 estudantes com os respectivos responsáveis diretos e 21 professores de duas escolas públicas localizadas em um bairro de classe média-baixa na cidade de Porto Alegre. Foram consideradas as notas dos três trimestres avaliativos das disciplinas de português e matemática referentes ao ano letivo da realização da pesquisa. Foram utilizados o Inventário dos comportamentos de crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos, adaptado do *Child Behavior Checklist* de Achenbach e Rescorla (2001), que afere a competência social e a presença de problemas emocionais e de comportamento em crianças e adolescentes de acordo com a percepção dos pais/ cuidadores; e o Inventário dos

comportamentos de crianças e adolescentes-relatório para professores adaptado do *Teacher's Report Form* [trf], de Achenbach e Rescorla (2001), que avalia o funcionamento adaptativo, composto por desempenho acadêmico, dedicação ao trabalho escolar, comportamento apropriado, aprendizagem e felicidade, além de problemas internalizantes e externalizantes. Os resultados apontaram problemas de atenção dos adolescentes, familiares e professores como contribuindo e explicando para o baixo rendimento escolar. Esse resultado, segundo os autores, indica que os comportamentos externalizantes podem levar os alunos a experimentarem relações negativas com os professores e colegas, o que, por conseguinte, diminui o seu interesse e motivação para aprender. Nessa mesma direção, na avaliação dos professores, constatou-se que o baixo rendimento escolar foi relacionado aos comportamentos agressivos, desviante e aos problemas externalizantes. Contudo, foram os indicadores isolamento/ depressão os que melhor explicaram o baixo rendimento escolar dos adolescentes na avaliação dos professores. Os dados da análise de regressão apontaram o maior poder explicativo dos problemas emocionais e de comportamento resultante da avaliação dos próprios adolescentes. Os autores salientaram que o conjunto dos resultados encontrados indicaram divergências entre os múltiplos informantes em relação aos tipos de problemas emocionais e de comportamento que contribuem e explicam o baixo rendimento escolar, o que pode ser explicado pelo fato de os familiares e professores, considerados importantes agentes para o desenvolvimento dos adolescentes, poderem estar limitando-se às dificuldades mais apresentadas pelos adolescentes em sala de aula, podendo não estar atentos a outras demandas emocionais e de comportamento que precisariam ser acolhidas para que se consiga aprender. Enquanto isso cabe aos adolescentes a “denúncia” por meio de comportamentos externalizantes, do que está subjacente ao seu rendimento escolar.

Colombo (2018) buscou compreender como alunos e professores percebem e avaliam o clima escolar de uma instituição educativa de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e se haveria um paralelo entre a qualidade da avaliação apresentada pelos alunos com o desempenho escolar por eles alcançado. Por objetivos específicos, averiguou o clima escolar com professores e alunos de Ensinos Fundamental II e Médio; relacionou os dados do clima, a partir das percepções dos alunos, com os de desempenho desses mesmos sujeitos; comparou as percepções dos alunos conforme o nível de ensino e as dos professores com as dos alunos, dando-se especial atenção às dimensões “Ensino e Aprendizagem”, “Relações Sociais e conflitos na escola” e “As regras, as sanções e a segurança na escola”. Os instrumentos utilizados para avaliação do clima escolar foram questionários específicos, construídos para a realidade escolar brasileira, destinados a alunos, professores e gestores, os quais foram validados, e mensuram as seguintes dimensões: relações com o ensino e a aprendizagem;

relações sociais e conflitos; regras, sanções e segurança; situações de intimidação entre os alunos, relações entre a família, comunidade e a escola; infraestrutura e a rede física da escola; relações com o trabalho; e gestão e participação. Os questionários de clima escolar foram aplicados para 214 estudantes do Ensino Fundamental II (do 7º ao 9º ano); 203 alunos do Ensino Médio (1ª a 3ª séries) e 35 professores dos dois níveis de ensino. Os resultados indicaram que as avaliações mais positivas foram apresentadas pelos professores, seguidos pelas dos alunos do Ensino Fundamental II e, por fim, pelos alunos do Ensino Médio. Os autores atestaram que as avaliações das dimensões do clima escolar ficaram entre positivas e intermediárias respectivamente. Observaram também que uma avaliação mais positiva do clima favoreceu um melhor desempenho nas diferentes disciplinas por eles cursadas. No entanto, isso não se confirmou para todas as variáveis das dimensões avaliadas. Outro ponto destacado se referiu à variável “Crença nos estudos”, que pode ter influenciado de forma positiva o desempenho em todas as disciplinas nos dois níveis de ensino. O intuito dessa pesquisa foi fornecer subsídios para que a instituição escolar amplie seu conhecimento acerca da realidade de seu clima escolar, para que pudesse, a partir desse diagnóstico, refletir sobre e sistematizar intervenções voltadas à melhoria da convivência na escola.

Melo e Moraes (2019) analisaram a relação entre clima escolar e desempenho em escolas públicas de ensino médio representativas de São Paulo, a partir da percepção de alunos, professores e gestores. O meio escolar foi avaliado por questionários compostos por oito dimensões. Já o desempenho foi analisado com dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2015. Participaram da pesquisa 2.731 alunos, 426 professores e 173 gestores de uma amostra de 46 escolas, representativa de um estado brasileiro. Os resultados apontaram uma relação de mesmo sentido entre o clima escolar e o desempenho por meio da análise do efeito escola ao controlar o indicador de nível socioeconômico, validando que o clima escolar agiu como fator protetivo para a conquista de um melhor desempenho acadêmico. Os resultados da análise, na perspectiva de alunos, professores e gestores, em comparação com o desempenho sob o efeito escola (controlando o indicador de nível socioeconômico), apontaram para a afirmação, ou seja, o ambiente escolar demonstrou ser um fator protetivo em escolas que obtiveram um desempenho muito acima do esperado, pois houve uma tendência: escolas do Grupo 3 (grupo dos gestores) tinham por característica um clima escolar mais positivo do que aquelas do Grupo 1 (grupo dos alunos). Assim, constatou-se que, dos três públicos investigados nas escolas, aquele que se apresentou mais crítico foram os alunos, tanto em escolas com desempenho bem acima do esperado quanto naquelas com desempenho bem abaixo do esperado, pois sua avaliação positiva obteve um percentual menor, comparando-se com a

avaliação de professores e gestores. Não diferentemente, foram os alunos que apresentaram uma diferença mais destoante, comparando-se as escolas dos grupos 1 e 3, seja no clima geral, seja analisando-se as dimensões separadamente. Os autores presumiram que alunos responderam aos questionários de modo mais objetivo, enquanto professores e gestores tenderiam a serem mais cautelosos, levando em consideração sua posição na escola. Esse raciocínio foi corroborado pela observação de que os professores se posicionaram de forma mais positiva do que os alunos, e os gestores de modo mais positivo quando comparados aos alunos e professores, independentemente do grupo de escolas. As dimensões nas quais se observou uma maior influência sobre o desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foram Aprendizagem e Regras; interessante, tais temas contemplavam questões relacionais, mostrando-se como importantes tanto na convivência sadia e respeitosa quanto na conquista de um desempenho acadêmico acima do esperado, considerando dados contextuais. A pesquisa não apenas almejou constatar um fenômeno, mas também pretendeu disseminar a conceituação de clima escolar, assim como promover a importância da avaliação do clima nas escolas. Contudo, salientaram que somente avaliar não basta: diante do retrato do clima, é necessário olhar com atenção os resultados que mais se destacam e, assim, reforçar as práticas positivas e intervir em aspectos que precisam ser melhorados. Por fim, constataram que o clima escolar, além de propiciar melhor qualidade de vida a todos os membros da comunidade escolar, revelou ser um importante elemento para suavizar os impactos dos baixos níveis socioeconômicos, revelando-se como um fator protetivo para que alunos se sintam melhor naquele ambiente e conquistem um melhor desempenho acadêmico.

O levantamento de pesquisas teve como objetivo descrever o panorama atual da literatura acerca do desempenho escolar na adolescência, no Brasil. Foram encontradas oito pesquisas que foram desenvolvidas nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Espírito Santo, com amostras entre 70 e 2731 participantes.

Verificou-se que o desempenho escolar foi pesquisado em conjunto com outras variáveis, por meio dos seguintes instrumentos: Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem, Escala de Empatia Infanto-juvenil, Inventário de Empatia, Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem, Escala de Autorrelato de Respostas ao Estresse de Problemas Acadêmicos, Inventário de Autoavaliação para Adolescentes, Escala de Enfrentamento de Provas Escolares; Inventário dos comportamentos de crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos; e Inventário dos comportamentos de crianças e adolescentes-relatório para professores. Os pesquisadores investigaram o desempenho escolar com outras variáveis como: ambiente e ordem escolar, índice socioeconômico, defasagem, informações demográficas,

percepção de controle de resultados e ansiedade, avaliações de Língua Portuguesa e Matemática e avaliações externas.

Verifica-se que houve vários instrumentos para avaliar o desempenho escolar. Kirst-Conceição (2014), Gonzaga (2016) e Colombo (2018) avaliaram o desempenho escolar dos alunos a partir das notas. Santos e Monteiro (2011) avaliaram o desempenho escolar dos estudantes com alto e baixo desempenho e identificaram diferenças relativas às variáveis sexo e tipo de escola. Serpa; Soares; Silva, (2015) pesquisaram o impacto da autoeficácia, do autoconceito e da ansiedade no desempenho escolar dos alunos submetidos à avaliação externa. Borba e Marin (2017) investigaram se haveria contribuição e em que medida os problemas e os indicadores comportamentais, emocionais e de conduta explicariam o rendimento escolar dos adolescentes. Melo e Morais (2019) analisaram a relação entre clima escolar e desempenho em escolas públicas, a partir da percepção de alunos, professores e gestores. Já Oliveira (2015) avaliou a implementação de um projeto para com o intuito de promover a construção de estratégias autorregulatórias e a relação com o processo de autorregulação e desempenho escolar.

Com base nas sete pesquisas apresentadas, consideradas insuficientes por seu número, relevou-se a importância de investigar a ansiedade e sua relação com o desempenho acadêmico dos estudantes do ensino médio. Nesse sentido, no próximo capítulo seguem os objetivos desta pesquisa.

4 OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GERAL

Verificar se há relação entre os níveis de ansiedade e o desempenho escolar de alunos do ensino médio integrado.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- identificar os níveis de ansiedade dos estudantes;
- explorar as diferenças entre as variáveis sexo, ano escolar e idade;
- caracterizar o desempenho escolar de alunos de ensino médio integrado com base nas notas;
- averiguar a possível relação que se estabelece entre os níveis de ansiedade e o desempenho escolar geral.

5 MÉTODO

5.1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa de campo de caráter quanti-qualitativo. De acordo com os objetivos da pesquisa formulados neste projeto, optou-se pela escolha do método quanti-qualitativo. Dessa forma, conforme explica Creswell (2010), o método que combina as duas abordagens (quantitativa e qualitativa) tem considerável popularidade no meio acadêmico, visto que os problemas abordados pelos pesquisadores nas áreas de ciência social são de fato considerados complexos e a utilização apenas de uma abordagem poderia tornar-se inadequada para lidar com essa complexidade.

5.2 PARTICIPANTES

Participaram 96 alunos, distribuídos da seguinte maneira: 33 alunos do 1º, 28 alunos do 2º e 35 alunos do 3º ano do Ensino Médio Integrado, de ambos os sexos, sendo a maioria de meninos 68 (70,8%). As idades variaram de 14 a 18 anos ($M = 16,07$; $DP 0,92$). O local da pesquisa é uma escola que faz parte de uma rede particular que possui um regimento acadêmico geral para toda a rede, no Sul de Minas Gerais.

5.3 INSTRUMENTOS

Para maior amplitude e compreensão dos resultados foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, duas escalas para aferição do nível de ansiedade da amostra: a Escala de Ansiedade do Adolescente – EAA (Batista, 2007) e a Escala de Ansiedade de Auto Avaliação de Zung (Self-Rating Anxiety Scale of Zung - SAS) (Cruz, 2008).

Escala de Autoavaliação da Ansiedade de Zung (SAS)

A Escala de Ansiedade de Auto Avaliação de Zung (Self-Rating Anxiety Scale of Zung - SAS), também chamada de Escala de Ansiedade de Zung, permite avaliar reações ansiosas frente a determinadas situações, e não como sendo uma característica de personalidade do indivíduo, ou seja, ela afere “a ansiedade estado e não a ansiedade traço”, segundo aponta Cruz

(2008, p. 87). A Escala de Ansiedade de Auto Avaliação de Zung é composta por 20 itens, podendo citar como exemplos: “sinto-me mais nervoso do que o costume”, “tenho crises de tonturas que me incomodam” e “adormeço facilmente e consigo obter um bom descanso durante a noite”.

As respostas do tipo Likert compreendem quatro pontos e “o indivíduo é solicitado para responder em que medida considera que aquele sintoma está presente em termos temporais”, conforme explica Cruz (2008, p. 88), assinalando a opção que melhor lhe representa e à qual é atribuída uma respectiva pontuação:

- nenhuma ou raras vezes = 1 ponto
- algumas vezes = 2 pontos
- uma boa parte do tempo = 3 pontos
- a maior parte ou a totalidade do tempo = 4 pontos.

A pontuação da escala varia de 20 a 80 pontos, sendo que a pontuação da ansiedade é crescente, ou seja, quanto maior o nível de ansiedade, maior será a pontuação na escala. Para fins de categorização da pontuação total, a escala deve ser assim interpretada, segundo aponta Sequeiros (2009):

- de 20 a 44 pontos = ansiedade normal;
- de 45 a 49 pontos = ansiedade leve a moderada;
- de 60 a 74 pontos = ansiedade intensa e
- de 75 a 80 pontos = ansiedade extrema.

De acordo com Cruz (2008), as questões de 1 a 5 visam avaliar o componente cognitivo da ansiedade; as questões de 6 a 9 avaliam a dimensão motora; os itens de 10 a 18, vegetativa e, por fim, os itens 19 e 20 avaliam ao Sistema Nervoso Central (SNC). Dentre as vinte questões, cinco delas possuem carácter negativo para o diagnóstico de ansiedade, enquanto as demais têm carácter positivo; ou seja, esses cinco itens (questões de número 5, 9, 13, 17 e 19) são afirmações que contemplam a ausência de sintomas ansiosos e, portanto, sua pontuação deverá ser realizada de forma invertida.

Escala de Ansiedade do Adolescente (EAA)

A Escala de Ansiedade do Adolescente, elaborada por Batista (2007) objetiva avaliar o nível de ansiedade do adolescente e foi baseada em sintomas físicos e psicológicos dos transtornos de ansiedade descritos pela Classificação Internacional dos Transtornos Mentais e

dos Transtornos de Comportamento (CID-10) e pelo Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-IV-TR).

Conforme expõe Batista (2007), a Escala de Ansiedade do Adolescente (EAA) possui, como diferencial, sobretudo a faixa etária que abrange (dos 14 aos 18 anos), além de ser composta por itens que representam a realidade típica desta fase do desenvolvimento humano, ou seja, da adolescência. A Escala contém 41 itens, divididos em 5 fatores. Com relação aos itens, 48,78% deles referem-se aos sintomas físicos da ansiedade, enquanto 51,22% representam os sintomas emocionais ou sentimentos comuns neste transtorno. A respeito dos cinco fatores, eles foram assim divididos:

- Primeiro fator (F1): definido como ansiedade cognitivo-institucional, engloba 12 itens da Escala (os itens 1, 3, 6, 12, 18, 20, 27, 30, 35, 37, 38 e 39), e adquiriu este nome por conter sintomas tais como: insegurança, cansaço, nervosismo, irritabilidade, sentimentos de perseguição, pessimismo, dificuldade de assumir responsabilidades, incapacidade para resolver problemas, culpabilidade e dificuldade para lembrar-se de algo. São exemplos dos itens que compõem o F1: “tenho a sensação de que não vou conseguir terminar este curso”; “as atividades nesta instituição me deixam cansado”; “não consigo resolver minhas tarefas diante das cobranças”; “tenho dificuldade para lembrar as respostas na hora da prova”.

- Segundo fator (F2): ficou definido como ansiedade antecipatória ou sensibilidade à ansiedade. As situações e sintomas agrupados nesse fator dizem respeito a preocupações e medos referentes à vida adulta e ao futuro; medos envolvendo os familiares; medo exagerado de pessoas desconhecidas e medos referentes à própria integridade física. Fazem parte desse fator 10 itens da Escala: os itens 8, 11, 16, 19, 22, 25, 32, 33, 34 e 40. São exemplos: “tenho medo de sofrer um acidente”; “os problemas de adulto me assustam”; “fico tenso só de pensar no futuro”; “entro em pânico se sou colocado em uma sala com gente desconhecida”.

- Terceiro fator (F3): recebeu o nome de ansiedade no relacionamento afetivo, sexual e social e engloba 9 itens da Escala: itens de número 4, 7, 14, 17, 21, 24, 29, 36 e 41. O F3 diz respeito a atitudes, comportamentos ou sintomas como preocupação com a atividade sexual, dificuldades e nervosismo em estar com a pessoa por quem sente afeto ou em namorar, medo de ser rejeitado ou abandonado pelos amigos, receio de ficar exposto ou ser controlado pelos colegas. Como exemplos desse fator, pode-se citar: “tenho dificuldades para namorar”; “apavoro-me quando não sou aceito entre os colegas”; “quando estou perto da pessoa de que gosto minhas pernas tremem”; “sempre sou deixado de lado pelas pessoas”.

- Quarto fator (F4): sob a definição de ansiedade emocional, o F4 contempla 5 itens da Escala (números 5, 9, 26, 28 e 31) referentes às emoções ligadas aos sentimentos de

irritabilidade, de aborrecimento e nervosismo. Os cinco itens são, respectivamente: “quando me cobram muito fico irritado”; “aborreço-me quando tiram onda com minha cara”; “quando mexem comigo fico muito nervoso”; “fico com muita raiva quando não me deixam fazer o que quero”; e “irrito-me facilmente com meus colegas”.

- Quinto fator (F5): definido como ansiedade sintomática, refere-se aos sintomas físicos da ansiedade, assim como tensão nos ombros, dores corporais, tonturas e falta de ar. Assim como o F4, o quinto fator também contempla 5 itens da Escala de Ansiedade do Adolescente: item 2, “sinto dor no corpo na hora da prova”; item 10, “sinto tensão nos ombros quando tenho que provar que não fiz nada de errado”; item 13: “sinto falta de ar quando sou cobrado”; item 15, “meu estômago dói sem motivos aparentes”; e item 23: “sinto tontura quando tenho que aprender muitas coisas novas”.

As respostas da Escala de Ansiedade do Adolescente (EAA) são do tipo Likert, com três pontos, em que o respondente assinala a frequência dos sintomas. Cada frase da Escala é pontuada, atribuindo-se os seguintes valores às respostas assinaladas: sempre = 2 pontos; às vezes = 1 ponto; e nunca = 0 ponto. Segundo Batista (2007, p. 100), “é possível inferir que a EAA mede basicamente a ansiedade traço do adolescente por meio de sintomas que se mostraram bons indicadores para esta medida”.

Com sua estrutura multidimensional, a intenção é que a Escala de Ansiedade do Adolescente (EAA) forneça dados não apenas quantitativos. É esperado que ela propicie uma análise ampla sobre o estado ansioso do adolescente, já que fornece a medida da ansiedade em cinco diferentes aspectos da sua vida (cognitivo-institucional, ansiedade antecipatória, relacionamentos, sintomas emocionais, e sintomas fisiológicos), além da medida geral da ansiedade (BATISTA, 2007).

Como não há critérios definidos pelo autor da pontuação nos fatores e no total da escala, optou-se, neste estudo, por usar os quartis. Quartil é a denominação do fracionamento, em 4 partes, do conjunto dos dados. O primeiro quartil é o valor do conjunto que delimita os 25% menores valores. O segundo quartil separa os 50% menores dos 50% maiores valores. O terceiro quartil ou quartil superior é o valor que delimita os 25% maiores valores.

Quanto ao Desempenho Escolar (DE), a coleta das notas dos participantes se deu por meio do Sistema de Secretaria interno da instituição, processo que foi facilitado devido ao fato de a pesquisadora ser a Coordenadora Educacional da Escola. Foram consideradas as notas de todas as disciplinas.

Cabe ressaltar que o processo avaliativo no ensino médio, da instituição pesquisada, ocorre em três etapas ao longo do ano letivo, com início e término fixados no calendário escolar,

conforme o fluxo dos conteúdos programáticos nas diversas disciplinas com a seguinte distribuição de pontos:

1ª etapa: 30 pontos;

2ª etapa: 35 pontos;

3ª etapa: 35 pontos.

A pontuação de cada etapa letiva é distribuída de acordo com os seguintes critérios: 10% distribuídos em exercícios, trabalhos individuais e em grupo, seminários, dentre outros; 90% distribuídos em avaliações de verificação de aprendizagem (provas e simulados). Promoção é conferida aos alunos que obtiverem 60% dos pontos em cada disciplina, e 75% de frequência em todas as atividades escolares.

5.4 PROCEDIMENTOS

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Univás, sob número de protocolo CAAE:10569319.0.0000.5102. Foi então agendada a coleta de dados com o diretor da instituição, de forma a minimizar o desgaste e a alteração da rotina dos alunos. Também foi solicitado aos alunos que obtivessem a assinatura de seus responsáveis nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 1).

No dia da coleta, que foi realizada coletivamente nas salas de aula, após recolher os TCLE assinados pelos pais ou responsáveis, foi solicitada a assinatura por parte dos participantes dos Termos de Assentimento (Anexo 2). Deu-se, em seguida, início à coleta de dados, pela pesquisadora, que durou ao todo quarenta minutos. As escalas foram entregues aos alunos e solicitou-se que não deixassem questões sem responder. Em cada turma, houve a inversão da aplicação das escalas para evitar o efeito fadiga.

Cabe informar que a coleta de dados foi realizada logo após à obtenção das notas da segunda etapa, por isto foi elaborada a média das duas etapas, de todas as disciplinas comuns aos três anos. As disciplinas de Artes e Educação Física são ministradas somente no primeiro ano e a de Espanhol no terceiro ano.

5.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise foi feita quantitativamente por meio do programa SPSS, versão 18 for Windows, somando os pontos obtidos em cada questionário e utilizando estatísticas descritivas e inferenciais. Foi utilizado o teste t de Student para verificar diferenças entre os estudantes em

razão do sexo e a Análise da Variância (ANOVA) para comparar os dados em função do ano escolar. Por fim, para verificar a associação linear entre variáveis, foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson. O nível de significância adotado para todos os testes estatísticos foi de 5%. Quanto à magnitude das correlações foi adotado o parâmetro de Dancey e Reidy (2006), que apontam: $r = 0,10$ até $0,30$ (fraco); $r = 0,40$ até $0,6$ (moderado); $r = 0,70$ até $0,9$ (forte).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para atingir o objetivo principal desta pesquisa, de verificar a relação entre os níveis de ansiedade e o desempenho escolar de alunos do ensino médio integrado, foram definidos quatro objetivos específicos cujos resultados serão expostos em sua ordem. Inicialmente, foi realizado o Teste de Shapiro-Wilk, que testa a hipótese de que os dados apresentam uma distribuição normal. O resultado apontou distribuição normal para o total da EAA ($p = 0,92$) e anormal para a SAS ($p = 0,001$). Diante desses resultados foram efetuados os dois tipos de estatística e os resultados foram iguais, optou-se, então pela estatística paramétrica. Os dados encontrados para identificar os níveis de ansiedade dos estudantes pela SAS são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Estatística descritiva da ansiedade medida pela SAS

	Média	Mínimo	Máximo	Desvio Padrão
Cognitiva	10,79	6	20	3,62
Motora	8,71	4	15	2,73
Vegetativo	16,39	11	26	3,41
SNC	4,33	2	8	1,62
SAS total	40,22	24	64	9,90

De acordo com a classificação para a SAS, de 20 a 44 pontos indica ansiedade normal; de 45 a 49 pontos indica ansiedade leve a moderada; de 60 a 74 pontos indica ansiedade intensa; de 75 a 80 pontos indica ansiedade extrema. No que respeita aos resultados relativos da escala SAS para a amostra deste estudo, a média ($M=40,22$) situa os indivíduos no intervalo que caracteriza a ansiedade normal. Vinhas (2008) descreve a ansiedade normal como uma característica da aventura humana, sempre que se arrisca um processo de mudança, ela exerce um papel estimulante e suscita um esforço de adaptação. Braga (2016), Cabrera e Sponholz (2002) e Clark e Beck (2012) acrescentam que cada indivíduo a experiencia de forma particular e que esta perspectiva permite que o ser humano se adapte às mais variadas condições, embora algumas mudanças possam causar desconfortos nos mais variados graus. Na Tabela 2 são mostrados os dados encontrados para identificar os níveis de ansiedade dos estudantes pela EAA.

Tabela 2 – Estatísticas descritivas da ansiedade medida pela EAA

	Cognitivo- institucional	Antecipatória	Relacionamentos	Emocional	Sintomática	EAA total	
Média	10,05	9,85	6,22	5,20	2,82	34,15	
Desvio Padrão	3,70	4,43	3,49	2,39	2,70	12,81	
Mínimo	2	1	0	0	0	4	
Máximo	20	19	16	10	10	65	
Quartis	25	7,00	6,00	4,00	3,25	1,00	23,25
	50	11,00	10,00	6,00	5,00	2,00	34,00
	75	13,00	13,00	9,00	7,00	4,00	44,75

Cabe lembrar que os resultados encontrados na EAA foram categorizados em quartis e interpretados destacando principalmente as pontuações acima e abaixo dos 50% na pontuação média, visto que não houve resultados nos quartis inferior e superior para todos os fatores e total da EAA. Na ansiedade Cognitivo institucional, a média ($M=10,05$) situa os indivíduos em uma posição abaixo dos 50%. Segundo Jarros (2011) a cognição inclui pensamentos negativos que interferem na tarefa (por exemplo, pensamentos sobre a humilhação social, autodepreciativos ou consequências do fracasso). Gonzaga (2016) destaca que a ansiedade cognitivo institucional se refere também à tendência de o indivíduo analisar uma situação de avaliação de desempenho como uma ameaça pessoal como resultado, o indivíduo tende a reagir com percepções de ameaças, sentimentos reduzidos de autoeficácia, cognições autodepreciativas, atribuições de falha por antecipação, reações emocionais mais intensas e excitação logo no primeiro sinal de fracasso. Zenorini, Santos e Monteiro (2011) acrescentam que as questões relacionadas à falta de envolvimento do aluno com situações de aprendizagem, o uso inadequado de estratégias de aprendizagem, entre outras também podem afetar o fator cognitivo institucional.

A média da ansiedade Antecipatória ($M=9,85$) também ficou abaixo dos 50% da pontuação da amostra. Gonzaga (2016) descreve que a fase antecipatória se constitui em um período caracterizado pela iminência da situação avaliativa. Com a aproximação de uma prova, o indivíduo fica preocupado com as demandas, possibilidades e constrangimentos relacionados a ela e pensa em como se preparar e regular os sentimentos e emoções associados com a avaliação negativa. A incerteza dos resultados é alta nessa fase, podendo ser experimentadas emoções ameaçadoras e/ou desafiadoras. Isolani (2012) associa a ansiedade antecipatória na adolescência a prejuízos acadêmicos, sociais e no funcionamento familiar. Quando a ansiedade começa a causar considerável sofrimento emocional, Asbahr, Labbadia e Castro (2017)

asseveram que ela passa a interferir na capacidade do indivíduo de lidar com acontecimentos da vida cotidiana.

A ansiedade de Relacionamentos ($M=6,22$) ficou acima dos 50% da pontuação da amostra. Como descrevem Grolli, Wagner e Dalbosco (2017), entre os inúmeros prejuízos que adolescente pode apresentar destacam-se as dificuldades de interação social, pois podem sofrer rejeições de seus pares, se sentirem sozinhos e com um repertório comportamental deficitário. Gonzaga e Enumo (2018) pontuam a necessidade do adolescente em se sentir conectado, fazendo parte da vida das outras pessoas; a ansiedade de relacionamento corresponde à necessidade de experimentar-se efetivo nas interações com os ambientes sociais e físicos. Borba e Marin (2017) discorrem que os problemas internalizantes envolvem ansiedade, retraimento social, queixas somáticas, medo, preocupação em excesso, tristeza, timidez, insegurança e recusa escolar e impactam no desenvolvimento de adolescentes, podendo trazer prejuízos psíquicos e sociais na vida adulta.

A média da ansiedade Emocional ($M=5,20$) também ficou acima da média da amostra. Grolli, Wagner e Dalbosco (2017) descrevem que adolescência é um período vulnerável uma fase de reorganização emocional, uma fase associada à alta reatividade emocional. Kirst-Conceição (2014) ressalta que dificuldades em se relacionar socialmente e emocionalmente na escola apontam para possíveis problemas relacionados à adaptação e à aprendizagem. Borba e Marin (2017) em seus estudos descrevem que os problemas emocionais e de comportamento contribuem e explicam o baixo rendimento escolar. Colombo (2018) destaca em sua pesquisa que os resultados dos alunos do EM poderão sinalizar uma tensão característica própria do período que antecede as avaliações, isto porque a tensão de ser avaliado pode causar uma reação emocional que interfere no comportamento, sendo que esta reação tanto poderá ser um estímulo para se alcançar bons resultados como um período de desestímulo aos estudos.

A ansiedade Sintomática ($M= 2,82$) também ficou acima da média, Grolli, Wagner e Dalbosco (2017) pontuam a vulnerabilidade emocional do sujeito durante a adolescência, visto que os autores entendem que esse momento da vida pode se tornar propício ao aparecimento de sintomas e transtornos relacionados à ansiedade envolvendo normalmente a presença de respostas fisiológicas, comportamentais e cognitivas. No entanto, os autores ressaltam que a ansiedade é um elemento do desenvolvimento “normal” dos indivíduos e cuja intensidade poderá variar conforme o período de vida em que a pessoa se encontra.

Soares e Martins (2010) relatam que a ansiedade sintomática afeta cada indivíduo de forma diferenciada por estar relacionada a diversos fatores biofisiológicos, sociais e psicológicos, a interação entre os papéis sociais e os eventos vitais negativos podem produzir

resultados diferentes, o desempenho do indivíduo será prejudicado frente às várias situações que ele terá que enfrentar tais como provas, entrevistas, relacionamentos dentre outras. Jarros (2011) considera que a ansiedade sintomática é um estado emocional vivenciado com qualidade subjetiva do medo, é uma resposta a situações de perigo, ou ameaças reais, como aos estresses e desafios do cotidiano, sendo caracterizada por apresentar sintomas somáticos, como taquicardia, palpitação, dificuldade respiratória, tremor, calorões, calafrios, tensão muscular, náuseas, dor de cabeça, sudorese.

Nesse contexto, a situação de provas escolares é um dos principais estressores que desafiam ou ameaçam a competência acadêmica, as avaliações são, em geral, percebidas como uma ameaça pessoal, gerando o medo de fracassar. No caso a ansiedade é compreendida como um termômetro referente às respostas em diferentes situações, deve ser levado em conta o quanto de prejuízo que tais sintomas causam no funcionamento social, ocupacional ou em outras áreas importantes na vida do adolescente (GONZAGA; ENUMO, 2018; JARROS, 2011).

O prejuízo nas habilidades emocionais nos adolescentes ansiosos pode ser uma possível explicação para a dificuldade de lidar com a ansiedade antecipatória, de relacionamento, emocional, sintomática e cognitiva institucional e eventos e contextos são potencialmente estressores na medida em que interferem nesses sintomas ansiosos. Assim, um evento de estresse máximo seria aquele em que suas necessidade básicas como relacionamento, competência e autonomia estariam ameaçadas, ou num contexto social que deixaria a satisfação de uma necessidade contingente à negação da outra e ao avaliar uma situação estressora, o organismo evoca uma tendência de ação (padrões de emoção, orientação e comportamento), podendo ser configurado como a interpretação da situação como dano, ameaça ou desafio, a condição avaliada é atribuída pelas demandas do estressor e pelos recursos pessoais e sociais que a pessoa traz consigo como assinalam Gonzaga e Enumo (2018).

O Desempenho Escolar (DE) dos estudantes, nas disciplinas comuns aos três anos do ensino médio, foi medido somando-se as notas obtidas dos dois primeiros trimestres. Os resultados estão descritos na Tabela 3.

Tabela 3 – Médias das notas nas disciplinas no 1º e 2º períodos

	Média das notas	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Biologia	49,31	7,96	28,64	63,50
Filosofia	51,00	5,53	32,62	59,87
Física	41,18	6,87	20,16	55,40
Geografia	47,70	6,05	32,62	58,57
História	48,30	6,07	34,12	59,05
Inglês	45,66	6,76	27,95	59,84
Português	47,67	7,23	26,56	59,35
Literatura	46,34	6,42	25,18	57,61
Matemática	43,54	9,72	17,22	61,15
Produção texto	53,92	6,63	36,40	64,08
Química	47,41	7,18	29,47	61,62
Sociologia	45,80	6,45	26,63	57,25

De acordo com os resultados observados na Tabela 3, verifica-se que os alunos da amostra pesquisada tiveram médias muito próximas aos 50% da pontuação, visto que a pesquisa foi realizada com foco nas duas primeiras etapas de avaliações do ano e que, na primeira etapa foram distribuídos 30 pontos – e a média é de 18 pontos - e na segunda etapa 35 pontos – com média de 21 pontos, em consequência a média das duas etapas é de 39 pontos, somando-se as médias anteriores, a partir deste fato os pesquisados demonstraram que possuíam conhecimentos sobre estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série. Verifica-se também, em ordem decrescente, uma maior nota na disciplina de Produção de texto (M= 53,92), seguida de Filosofia (M = 51,00) e Biologia (M=49,31). As menores notas foram nas disciplinas de Matemática (M = 43,54) e Física (M = 41,18). Pode-se inferir, de acordo com esses resultados, que existe uma tendência por parte dessa amostra em obter um desempenho escolar superior nas disciplinas nas quais há uma liberdade maior de expressão, ou seja, disciplinas que não estão diretamente relacionadas com conhecimentos da área de exatas (GONZAGA, 2016).

As médias obtidas na SAS, EAA e no Desempenho Escolar foram comparadas em relação aos sexos dos participantes. A Tabela 4 mostra os resultados.

Tabela 4 – Estatísticas descritivas e Teste *t de Student* para comparação entre os sexos pelos resultados da SAS, EAA e DE

	Sexo	N	Média	Desvio		<i>p</i>
				Padrão	<i>t</i>	
Cognitiva	Masculino	68	9,29	3,58	-3,684	0,40
	Feminino	28	11,89	3,40		
Motora	Masculino	68	8,46	4,24	-4,984	0,52
	Feminino	28	13,25	2,79		
Vegetativa	Masculino	68	6,09	3,34	-4,303	0,43
	Feminino	28	6,54	3,88		
SNC	Masculino	68	4,62	2,22	-3,140	0,18
	Feminino	28	6,61	2,23		
SAS total	Masculino	68	2,37	2,40	-4,837	0,45
	Feminino	28	3,93	3,10		
Cognitivo-institucional	Masculino	68	30,82	12,01	-3,277	0,20
	Feminino	28	42,21	11,14		
Antecipatória	Masculino	68	9,97	3,44	-5,501	0,01*
	Feminino	28	12,79	3,29		
Relacionamentos	Masculino	68	7,91	2,50	-0,569	0,20
	Feminino	28	10,64	2,26		
Emocional	Masculino	68	15,50	3,00	-3,976	0,96
	Feminino	28	18,54	3,45		
Sintomática	Masculino	68	4,01	1,52	-2,652	0,05
	Feminino	28	5,11	1,61		
EAA total	Masculino	68	37,40	9,09	-4,309	0,46
	Feminino	28	47,07	8,43		
DE total	Masculino	67	527,80	57,05	0,432	0,08
	Feminino	28	521,67	75,60		

De acordo com os resultados observados na Tabela 4, verificou-se que a comparação entre os sexos, pelos resultados da SAS, EAA e DE, revelou uma diferença estatisticamente significativa somente para a ansiedade Antecipatória com média maior para o sexo feminino ($M=12,79$). Jarros (2011) também obteve resultado semelhante em seu estudo com a maior frequência de ansiedade em adolescentes do sexo feminino. Gonzaga (2016) descreve que resolução de problemas está associada negativamente ao sexo feminino e à ansiedade de provas. Isolán (2012) pontua que, de uma forma geral, o sexo feminino está associado a prevalências mais altas em comparação ao sexo masculino, principalmente no que tange à ansiedade antecipatória. Para esse autor, embora as diferenças em relação ao sexo possam aparecer já muito precocemente, elas tendem a aumentar na adolescência chegando a ser até duas a três vezes maiores no sexo feminino.

Para comparar as médias obtidas na EAA, SAS e no Desempenho Escolar pelos estudantes, nos diferentes anos escolares, foi realizada a análise da variância. Os resultados estão expostos na Tabela 5.

Tabela 5 - Análise de Variância entre as pontuações da EAA, SAS e Desempenho escolar por ano

	Ano	N	Média	Desvio Padrão	F	<i>p</i>
Cognitivo-institucional	1	33	11,09	4,09	2,085	0,13
	2	27	9,70	3,59		
	3	36	9,36	3,28		
	Total	96	10,05	3,70		
Antecipatória	1	33	10,45	4,98	0,576	0,56
	2	27	9,22	3,97		
	3	36	9,78	4,28		
	Total	96	9,85	4,43		
Relacionamentos	1	33	6,79	3,99	2,104	0,12
	2	27	5,07	2,86		
	3	36	6,56	3,30		
	Total	96	6,22	3,49		
Emocional	1	33	5,55	2,59	1,731	0,18
	2	27	4,48	2,32		
	3	36	5,42	2,19		
	Total	96	5,20	2,39		
Sintomática	1	33	3,24	2,77	0,909	0,40
	2	27	2,30	2,55		
	3	36	2,83	2,75		
	Total	96	2,82	2,70		
EAA total	1	33	37,12	14,82	1,859	0,16
	2	27	30,78	10,72		
	3	36	33,94	11,93		
	Total	96	34,15	12,81		
Cognitiva	1	33	11,06	3,84	0,241	0,78
	2	27	10,41	3,52		
	3	36	10,83	3,55		
	Total	96	10,79	3,62		
Motora	1	33	8,76	2,65	0,390	0,67
	2	27	8,33	2,85		
	3	36	8,94	2,74		
	Total	96	8,71	2,73		
Vegetativa	1	33	16,85	3,70	0,458	0,63
	2	27	16,11	3,23		
	3	36	16,17	3,33		
	Total	96	16,39	3,41		
SNC	1	33	4,58	1,65	0,583	0,56
	2	27	4,26	1,83		
	3	36	4,17	1,42		
	Total	96	4,33	1,62		
SAS total	1	33	41,24	10,52	0,343	0,71
	2	27	39,11	9,81		
	3	36	40,11	9,56		
	Total	96	40,22	9,90		
DE total	1	32	533,92	59,49	2,307	0,10
	2	27	504,37	64,88		
	3	36	535,16	61,65		
	Total	95	525,99	62,73		

De acordo com os resultados da Tabela 05, observou-se que a Análise de Variância

entre as pontuações da EAA, SAS e Desempenho escolar, por ano não houve diferenças significativas. Esse resultado vai ao encontro dos obtidos por Gonzaga (2016) em sua pesquisa, na qual o autor discorre que, em comparação com os anos e a ansiedade de provas, a prevalência foi maior no 1º ano, seguido do 3º ano, embora não tenha havido diferença estatisticamente significativa. Jarros (2011) relata que em sua pesquisa não foram encontradas diferenças significativas referentes aos três anos do ensino médio, mas ressalta que embora os transtornos de ansiedade pareçam não prejudicar as principais funções cognitivas na adolescência, a ansiedade quando leve pode influenciar na ansiedade cognitivo institucional e antecipatória.

Comparadas a média geral escolar de todas as disciplinas com a média de aprovação de 60 pontos, adotada pela instituição avaliada, os alunos do 3º ano tiveram uma média significativamente superior quando comparados com os dos outros anos, seguidos do 1º ano. O 2º Ano teve uma média significativamente inferior às demais, provavelmente por se sentirem mais tranquilos por estarem no meio do processo de aprendizagem do ensino médio. Os alunos do terceiro ano obtiveram uma média superior, infere-se que isso se deva às competências e habilidades que foram trabalhadas nos anos anteriores e também devido à proximidade dos exames vestibulares e da eminente escolha da vida profissional.

Para alcançar o principal objetivo deste estudo, de avaliar a possível relação que se estabelece entre os níveis de ansiedade e o desempenho escolar nas diferentes disciplinas, foi realizada a correlação entre as médias obtidas pelos alunos. Na Tabela 6 são apresentados os índices de correlação e níveis de significância ao se comparar os fatores e totais dos instrumentos com o desempenho escolar.

Tabela 6 - Índices de correlação entre as pontuações dos fatores e totais da SAS, EAA e DE

		Cognitiva	Motora	Vegetativa	SNC	SAS total	DE total
Cognitivo-institucional	r	0,629**	0,561**	0,527**	0,497**	0,648**	0,090
Antecipatória	r	0,544**	0,502**	0,479**	0,377**	0,564**	-0,053
Relacionamentos	r	0,445**	0,348**	0,330**	0,207*	0,406**	0,176
Emocional	r	0,502**	0,388**	0,417**	0,252*	0,475**	0,008
Sintomática	r	0,694**	0,626**	0,654**	0,556**	0,743**	0,057
EAA total	r	0,728**	0,633**	0,622**	0,494**	0,736**	0,067
DE total	r	0,072	0,082	0,171	0,084	0,121	

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Legenda das cores de acordo com a magnitude da correlação:

Vermelho - forte

Azul - moderada

Verde – baixa

Verifica-se, na Tabela 6, que o Desempenho Escolar não se correlacionou significativamente com os resultados das SAS e da EAA. No entanto, todas as correlações foram positivas, com exceção da Ansiedade antecipatória que foi negativa. Isso indica que quanto maior esse sintoma ansioso, menor é do desempenho escolar.

Todos os fatores da EAA se correlacionaram com os da SAS com índices no nível 0,01, exceto para Relacionamentos e Emocional da EAA com Sistema Nervoso Central da SAS, que tiveram índices no nível de 0,05. Essas correlações eram esperadas, visto que a SAS permite avaliar reações ansiosas frente a determinadas situações, ou seja, a ansiedade estado (CRUZ, 2008) e a EAA visa avaliar o nível de ansiedade do adolescente, baseando-se em sintomas físicos e psicológicos dos transtornos de ansiedade (BATISTA, 2007). Evidencia-se, então, que essas reações ansiosas e os sintomas físicos e psicológicos estão relacionados.

A maioria das correlações foi moderada e somente três delas foram fortes, sendo duas delas com a SAS total e a EAA total e a Sintomática. Esses resultados evidenciam a prevalência dos sintomas físicos da ansiedade. Cabe lembrar que a adolescência é um período vulnerável à instalação de sintomas de ansiedade, por ser uma fase de reorganização emocional (BATISTA, 2007). O adolescente que apresenta queixas somáticas evita os locais que ele pensa que lhe desencadeiam mal estar e relata um intenso desconforto em uma ampla variedade de situações, que, em geral, acontecem diariamente. Devido à ansiedade exagerada, diante de situações sociais, os adolescentes são levados a evitá-las, o que impede o desenvolvimento de habilidades

sociais, o que pode torná-los pessoas isoladas e solitárias (ASBAHR, 2004; BRITO, 2011; DALGALARRONDO, 2019; JARROS, 2011). Segundo Groli, Wagner e Dalbosco (2017), todos os indivíduos são suscetíveis de experimentar emoções desagradáveis e momentos de inquietações, favorecendo a presença de flutuações do humor e mudanças expressivas de conduta e até sintomáticas. Alguns podem desenvolver quadros de ansiedade transitória, com sentimentos de descontentamento, solidão, incompreensão e atitudes de rebeldia. A outra correlação forte ocorreu entre a ansiedade Cognitiva e o total da EAA, mostrando que as respostas cognitivas - que estão relacionadas a pensamentos e imagens mentais sobre as situações que causam fobia e são caracterizadas por percepções distorcidas de estímulos que pareçam ameaçadores, além do medo das próprias reações inapropriadas ou autocrítica negativa relativa aos sintomas vivenciados pela ansiedade – também sobressaem nos estados ansiosos, como observado por Méndez, Olivares e Bermejo (2005).

Quanto às correlações fracas, elas ocorreram entre a SNC da SAS com a Antecipatória, de Relacionamentos e Emocional da EAA. Esse resultado sugere que não há tanta influência desses últimos sintomas ansiosos influenciam menos o sistema nervoso central, que quando afetado pode causar nervosismo crônico, levando o indivíduo a deixar fazer as suas atividades cotidianas, como reportado por Asbahr, Labbadia e Castro (2017).

Como observado, não houve correlação dos estados ansiosos com o Desempenho Escolar, embora a pesquisadora, como coordenadora da instituição pesquisada, receba muitas queixas por parte de alunos que se sentem ansiosos por conta das demandas das diferentes disciplinas de sua grade curricular. Esses fatos levaram a acreditar que o desempenho escolar poderia estar relacionado com os estados ansiosos revelados pelos estudantes, o que não se comprovou por meio desta pesquisa. Após apresentados os resultados e sua discussão, a próxima e última seção se incumbirá de apresentar as considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“As nuvens mudam sempre de posição, mas são sempre nuvens no céu.
Assim devemos ser todo dia, mutantes, porém leais com o que pensamos e sonhamos;
lembre-se, tudo se desmancha no ar, menos os pensamentos”.*
(Paulo Belecki)

No processo de desenvolvimento deste estudo foi analisado o adolescente em suas mais importantes características da vida. Pôde-se entender que é nessa fase que muitos pensamentos e projeções para o futuro são construídos. Mesmo jovens com pouca idade, eles se sentem na responsabilidade de projetar suas expectativas. Por isso, é preciso que essa etapa da vida possa ser vista com um olhar mais atencioso, de carinho e respeito pelo ser humano e suas aspirações para o futuro.

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar a relação entre os níveis de ansiedade e o desempenho escolar de alunos do ensino médio integrado por meio de duas escalas aferição dos sintomas ansiosos e verificar se haveria diferenças entre os sexos, ano escolar, desempenho e idade. O desempenho escolar pode ser conceituado como as modificações no indivíduo, proporcionadas pela aprendizagem, e a capacidade de recorrer a sua estrutura cognitiva a fim de ultrapassar diferentes graus de dificuldade e solucionar problemas.

Na maioria das vezes, o rendimento é mensurado e categorizado em índices - notas ou conceitos - que apontam para critérios de aproveitamento da situação de ensino e aprendizagem de conteúdo (bom rendimento) ou o não aproveitamento do ensino e aprendizagem insatisfatória (fraco rendimento). Algumas pesquisas elencadas neste trabalho, voltadas para o desempenho escolar de adolescentes, apontam que o bom rendimento escolar depende não apenas do próprio estudante, mas sim de um conjunto de fatores, como fatores externos, a família e a escola e, como fatores internos, questões do próprio sujeito, como o autoconceito acadêmico e a motivação. Além do desempenho escolar, os problemas emocionais e de comportamento têm sido amplamente estudados devido a sua incidência e impacto que podem causar ao desenvolvimento do adolescente.

A ansiedade tem sido definida como “o mal do século 21”, e ela está cada vez mais presente em diferentes idades, gêneros e classes sociais. Ela pode atrapalhar a vida e muitas vezes faz com que as pessoas acreditem em coisas que não são reais. A ansiedade é, acima de tudo, um tema de grande complexidade, já que suas causas, sintomas e consequências costumam variar de acordo com as particularidades de cada indivíduo, assim, verificou-se nesta

pesquisa que seus fatores são multifacetados e ainda carecem de estudos e pesquisas mais específicos e contundentes.

A ansiedade é uma reação natural do organismo, um instinto desenvolvido de sobrevivência para que o ser humano reaja diante do perigo. Porém, quando excede o nível de normalidade, gera algum desconforto em algumas situações da vida do indivíduo. As possíveis alterações físicas e psíquicas que problematizam o adolescente, podem ser provocadas pelo excesso de pressões familiares, escolares e também sociais, o que acaba tornando a saúde mental frágil para suportar questões irrelevantes. A integração entre o organismo e o meio e a relação entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora são dimensões que constituem a pessoa. Nesse sentido, as análises dos resultados desta pesquisa conseguiram confirmar a complexidade do tema.

No ambiente escolar, a ansiedade é um fator importante a ser considerado em relação à aprendizagem e ao fracasso diante da complexidade e da representatividade deste sentimento. Os níveis elevados de ansiedade têm efeitos negativos sobre o desempenho acadêmico, pois podem provocar distração, diminuindo a atenção e a capacidade do processamento da informação. Essa situação pode tanto se manifestar em nível cognitivo, como pensamentos recorrentes de incapacidade, como por meio de somatização, como dores de barriga ou de cabeça. O que se pretende destacar é que nesta pesquisa, os dados concretos, estatísticos, dos níveis de ansiedade dos participantes foram considerados normais, o que leva a constatar a importância e a influência da percepção individual, da peculiaridade de cada indivíduo e até mesmo de algumas visões talvez equivocadas dos estudantes sobre si mesmos, talvez até pela patologização evidenciada na mídia pelo citado “mal do século 21”. Por esse motivo ressalta-se a importância de que haja um trabalho com os estudantes no sentido de aclarar os sintomas da ansiedade e mostrar maneiras de conviver com os normais e detectar os realmente perigosos. A Organização Mundial de Saúde considera que as instituições de ensino são propícias para prevenir e promover a saúde mental e geral e que elas necessitam agir como agentes redutoras de fatores de risco e protetoras de seus estudantes.

Alguns resultados interessantes foram a comprovação com dados de outras pesquisas sobre os níveis mais altos de sintomas ansiosos do sexo feminino, no entanto com diferença estatisticamente significativa somente na ansiedade antecipatória, indicando que as mulheres sofrem mais por antecedência. Quanto aos níveis de sintomas ansiosos entre anos escolares, o segundo ano os apresentou em menor escala, revelando o meio termo entre a ansiedade da expectativa de entrar no ensino médio integrado e depois de sair dele no terceiro ano para enfrentar novos desafios em suas vidas.

Finalmente, cabe ainda lembrar, quanto ao objetivo principal do estudo, de correlacionar os resultados obtidos nos fatores e totais das escalas, que houve correlação em sua maioria moderadas entre todos eles, o que era esperado visto que ambas as escalas aferem sintomas ansiosos, mas com algumas diferenças porque a SAS permite avaliar reações ansiosas, a ansiedade estado, e a EAA se baseia nos sintomas físicos e psicológicos e afere a ansiedade traço. Entende-se, então que caberiam mais estudos para evidenciar essa inter-relação que pode propiciar evidências de validade para ambas as escalas.

Após todas essas reflexões, fica patente a necessidade de refletir sobre a necessidade de criar espaços de escuta no ambiente escolar que possam desenvolver ações de prevenção e intervenção em saúde emocional que possam levar confiança e segurança para cada adolescente que necessite ser escutado. Dessa forma, se possibilitaria a identificação de casos que mereçam maior atenção e se propiciaria a realização de encaminhamentos para outros profissionais da saúde mental, caso necessário.

Entende-se que uma limitação do estudo foi o fato de a amostra ser exclusivamente de uma escola privada e com número reduzido de estudantes. Assim, sugere-se a continuidade da investigação em amostras mais robustas em futuras pesquisas com possíveis intervenções neste campo, quanto à implantação de um espaço de escuta para os estudantes, para ampliar o entendimento do fenômeno do autodiagnóstico de ansiedade que aflige os adolescentes. Espera-se que os resultados desta pesquisa levem a uma melhor compreensão da relação entre a ansiedade na adolescência e o desempenho escolar e que contribuam com os profissionais que atuam com a educação e que possam ser utilizados também como subsídio na realização de intervenções que se façam necessárias, contribuindo para a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação**, v. 33, n. 2, p. 343-357, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/5271/0>. Acesso em: 27 jun. 2018.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARAÚJO, S. R.; MELLO, M. T.; LEITE J. R. Transtorno de ansiedade e exercício físico. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 29, 2006. p. 164-171. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbp/v29n2/a15v29n2.pdf> Acesso em: 14 de mar. 2019.
- ASBAHR, F. Transtornos ansiosos na infância e adolescência: aspectos clínicos e neurobiológicos. **Jornal de Pediatria**, v. 80 n. 2, p. 28-34, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa05.pdf>. Acesso em: 02 maio 2019.
- ASBAHR, F. R.; LABBADIA, E. M.; CASTRO, L. L. **Ansiedade na infância e adolescência**. São Paulo: Manole, 2017.
- BANDEIRA, M. et al. Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem, **Estudos de Psicologia**, v. 11, p. 199-208, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v11n2/a09v11n2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BAPTISTA, M. N.; BAPTISTA, A. S. D.; DIAS, R. R. Estrutura e suporte familiar como fatores de risco na depressão de adolescentes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 21, 2001. Disponível em: https://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000200007#end. Acesso em: 22 maio 2019.
- BATISTA, M. A. **Escala de Ansiedade do Adolescente: Estudos Psicométricos**. 2007. Dissertação (Doutorado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, 2007.
- BIRMAHER, B. et al. The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): Scale Construction and Psychometric Characteristics. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, 36, 545-553, 1997. doi: 10.1097/00004583-199704000-00018.
- BORBA, B. M. R.; MARIN A. H. Contribuição dos Indicadores de Problemas Emocionais e de Comportamento para o Rendimento Escolar. **Revista Colombiana de Psicologia**, v. 26, p. 283-294, 2017. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/59813>. Acesso em: 17 nov. 2019.
- BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. **Paidéia**, v. 18, p. 531-540, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a09.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

BRAGA, P. C. C. S. **Planejamento, síntese e avaliação das atividades tipo ansiolíticas e do perfil antioxidante do candidato a protótipo do fármaco.** Dissertação (Mestrado em Ciências Farmacêuticas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6575/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Patr%c3%adcia%20Caixeta%20Castro%20Souza%20Braga%20-%202016.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRANDENBURG, L. E. B.; CAMPOS, F. B.; SOUZA, P. R. C. C. A contribuição das dez competências gerais da BNCC na área do ensino religioso: princípios normativos de coesão e esperança. **Revista de Cultura Teológica**, v. 94, p. 158-170, 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/culturateo>. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 24 out. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM**, Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica.** Brasília: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proteger_cuidar_adolescentes_atencao_basica.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Lei Diretrizes e Bases (LDB)**, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRITO, I. Ansiedade e depressão na adolescência. **Revista Portuguesa de Clínica Geral**, v. 27, p. 208-214, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpcg/v27n2/v27n2a10.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

CABRERA, C. C.; SPONHOLZ, A. Ansiedade e Insônia. In: BOTEGA, N. J. (org). **Prática psiquiátrica no hospital geral: interconsulta e emergência.** Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 251–268.

CASTILHO, A. R. et al. Transtorno de ansiedade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 20-23, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462000000600006&script=sci_arttext. Acesso em: 02 mar. 2019.

CIA, F.; BARHAM, E. J.; FONTAINE, A. M. G. V. Desempenho acadêmico e autoconceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno. **Estudos de Psicologia**, v. 29, n. 4, p. 461-470, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n4/v29n4a01.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

CLARK, D. A.; BECK, A. T. **Vencendo a ansiedade e a preocupação com a terapia cognitivo- comportamental**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

COLOMBO, T. F. S. **A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos e professores**: investigando o clima e sua relação com o desempenho escolar em uma instituição de ensino fundamental e médio. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154324/colombo_tfs_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 08 nov. 2019.

CORDIOLI, A.; MANFRO, G. Transtornos de Ansiedade. In: DUNCAN, B. et. al. (org.). **Medicina Ambulatorial**: condutas de atenção primária baseadas em evidências. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 1087-1088.

COSTA, E. R. **As estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do Ensino Fundamental**: Implicações para a Prática Educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251684/1/Costa_ElisReginada_M.pdf. Acesso em: 18 fev. 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CRUZ, M. A. C. **Ansiedade e bem-estar na transição para o ensino superior**: o papel do suporte social. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, 2008. Disponível em: <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/23383/2/29839.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DANCEY, C.; REIDY, J. **Estatística sSem Matemática para Psicologia**: Usando SPSS para Windows. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, A. C.; LOPES, R. C. S. Representações de maternidade de mães jovens e suas mães. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. Especial, p. 63-73, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa09.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

FERNANDES, L. F. B. et al. Prevenção universal de ansiedade na infância e adolescência: uma revisão sistemática. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 16, p. 83-99, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1938/193833500007.pdf>. Acesso em: 24 out. 2019.

GONZAGA, L. R. V. **Enfrentamento provas escolares: Relações com problemas de comportamento e rendimento acadêmico no ensino médio**. Dissertação (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/850/2/Luiz%20Ricardo%20Vieira%20Gonzaga.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

GONZAGA, L. R. V.; ENUMO, S. R. F. Lidando com a ansiedade de provas: avaliação e relações com o desempenho acadêmico. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 38, n. 95, p. 266-277, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v38n95/v38n95a14.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

GROLI, V.; WAGNER, M. F.; DALBOSCO, S. N. P. Sintomas depressivos e de ansiedade em adolescentes do ensino médio. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 9, n. 1, p. 87-103, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpi/v9n1/07.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB. **Resultados e Metas**. 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 17 mar. 2019.

ISOLAN, L. R. **Ansiedade na infância e na adolescência e Bullying escolar em uma mostra comunitária de crianças e adolescentes**. Dissertação (Doutorado em Ciências Médicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/56663/000858142.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 jun. 2019.

JARROS, R. B. **Perfil Neuropsicológico de adolescentes com transtornos de ansiedade**. Dissertação (Mestrado em Psiquiatria) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30932/000780667.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 jun. 2019.

KARINO, C. A. **Avaliação do Efeito da Ansiedade no Desempenho em Provas**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6961/1/2010_CamilaAkemiKarino.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.

KASAI, R. C. B. Avaliação da aprendizagem: um projeto vivido. **Revista Diálogo Educacional**, n. 1, p. 41-49, 2000. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3289/3196>. Acesso em: 02 jul. 2019.

KAUFMAN, J. **Entrevista Diagnóstica: Kiddie-sads referente ao momento presente ao longo da vida (K-SADS-PL)**. Versão 1.0; 1996. Versão brasileira da Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School-aged Children para crianças e adolescents de 6 a 18 anos. Disponível em: http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/18619/Publico-18619_pt2.%20pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 02 fev. 2019.

KIRST-CONCEIÇÃO, A. C. **Desempenho Escolar e suas relações com a autopercepção de empatia e competência social em adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254128/1/Kirst-Conceicao_AndreadaCunha_M.pdf. Acesso em: 02 jul. 2019.

KNIJNIK, L. F. et al. Avaliação dos subtestes de leitura e escrita do teste de desempenho escolar através da Teoria de Resposta ao Item. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 3, p. 481-490, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/prc/v27n3/0102-7972-prc-27-03-00481.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

LANDEIRA-FERNANDEZ, J.; CRUZ, A. P. M.; BRANDÃO, M. L. Padrões de respostas defensivas de congelamento associados a diferentes transtornos de ansiedade. **Psicologia USP**, 2006, v. 17, n. 4, p. 175-192. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000400010&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jun. 2019.

LEES, D. C. **Uma investigação empírica da teoria motivacional do enfrentamento na infância média e tardia**. Dissertação (Doutorado em Filosofia em Psicologia Clínica) Brisbane. Austrália, 2007. Disponível em: <https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/366877>. Acesso em: 02 fev. 2019.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: um ato amoroso. In: Luckesi, C. C. (org.). **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 168-171.

MACEDO, E. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso em: 05 nov. 2019.

MARTINS, J. S. R.; SOARES, A. B. Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular. **Paidéia**, v. 20, n. 45, p. 45-47. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n45/a08v20n45.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

MAZER, S. M.; DAL BELLO, A. C.; BAZON, M. R. Dificuldades de Aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Psicologia da Educação**, v. 28, p. 07-21, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43072>. Acesso em: 22 maio 2019.

MEDEIROS, C. C. V.; PENICHE, G. C. A influência da ansiedade nas estratégias de enfrentamento utilizadas no período pré-operatório. **Revista da Escola de Enfermagem**, v. 40, n. 1, p. 86-92, 2006. Disponível em: <http://www.journals.usp.br/reeusp/article/view/41513/45107>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MELO, S. G.; MORAIS, A. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 10-34, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v49n172/1980-5314-cp-49-172-10.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2019.

MELO, W. V. **Avaliação da ansiedade de traço e estado no viés de atenção nos canais visual e auditivo**. Dissertação (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55064/000856292.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 mar. 2019.

MÉNDEZ, F. X.; OLIVARES, J.; BERMEJO, R. M. Características clínicas e tratamento dos medos, fobias e ansiedades específicas. In: CABALLO, V. E.; SIMÓN, M. A. (org.). **Manual de psicologia clínica infantil e do adolescente** – Transtornos Gerais. Tradução: Sandra M. Dolinsky. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2005. p. 59-92.

MIGUEL, R. R.; RIJO, D.; LIMA, L. N. Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 46, p. 127-143, 2012. Disponível em: http://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/8804/7/07_Fatores%20de%20Risco%20para%20o%20Insucesso%20Escolar.pdf?ln=pt-pt. Acesso em: 24 maio 2019.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Currículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa**, La Laguna, Espanha, n. 25, p. 29-56, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/96956>. Acesso em: 10 mar. 2019.

NEGRÃO DE LIMA, R. C. **Avaliação em Matemática: análise da produção escrita de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental em questões discursivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2006/2006%20-%20LIMA,%20Roseli%20Cristina%20Negrao%20de.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

NEGRÃO DE LIMA, R. C.; BURIASCO, R. L. C. Avaliação da aprendizagem escolar: Um olhar em perspectiva para a produção escrita. **Vidya**, v. 27, n. 2, p. 43-54, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/358/332>. Acesso em: 15 out. 2019.

NEITZEL, O.; SCHWENGBER, I. L. Os conceitos de capacidade, habilidade e competência e a BNCC. **Revista Educação e Emancipação**, v. 2, 2019, p. 210-217. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/11488>. Acesso em: 29 maio 2020.

NETO, F. L. ; BALTIERI, M. A. Processos cognitivos e seu tratamento no transtorno obsessivo compulsivo. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 23, 2011. p. 46-48. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbp/v23s2/a14v23s2.pdf>> Acesso em: 30 de junho 2020.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 25, n. 4, p. 531-536, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n4/a08v25n4.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de textos e desempenho acadêmico. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 7, n. 1, p. 19-27, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v7n1/v7n1a04.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

OLIVEIRA, M. B.; SOARES, A. B. Auto eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, 2011. p. 33-39. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n1/a05v27n1.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

OLIVEIRA, M. I. S. Intervenção cognitivo-comportamental em transtorno de ansiedade: relato de caso. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 7, p. 30-34, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v7n1/v7n1a06.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

OLIVEIRA, R., P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 05-23, 2005. Disponível em: <https://search.scielo.org/?lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=Qualidade+do+ensino%3A+uma+nova+dimens%C3%A3o+da+luta+pelo+direito+%C3%A0+educa%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 20 mar. 2020.

OLIVEIRA, S. B. A. S. **Avaliação do processo de autorregulação de desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/752/1/Sylvia%20Bernadete%20Alves%20Salgado%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 06 out. 2019.

OLIVEIRA, S. M. S. S.; SISTO, F. F. Estudo para uma escala de ansiedade escolar para crianças. **Psicologia Escolar e Educacional**, 6, 2002. p. 57-66. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v6n1/v6n1a07.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

OLIVEIRA, S. M. S. **O modelo de Rasch para avaliar o Inventário de Ansiedade na Escola**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2012. Disponível em: <https://dsv.usf.edu.br/galeria/getImage/427/604207176923293.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

PAULA, G. M. C.; BIDA, G. L. **A importância da aprendizagem significativa**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1779-8.pdf>. Acesso em: 14 maio 2019.

PETERSEN, C. S. Evidências de efetividade e procedimentos básicos para terapia cognitivo comportamental para crianças com transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, v. 13, p. 39-50, 2011. Disponível em: <https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/publisher.gn1.com.br/rbp.celg.org.br/pdf/v13n1a04.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

PFEIFER, J. H. et. al. Entrando na Adolescência: Resistência à influência de pares, comportamento arriscado e mudanças neurais na reatividade emocional. **Neuron**, v. 69, p. 1029-1036, 2011. Disponível em: <http://ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3840168/>. Acesso em: 20 maio 2019.

PINTO, T. R. et al. Hábitos de sono e ansiedade, depressão e stress: Que relação? **12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação**, v. 12, p. 990-1006, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1616/1/CIPE%202012%20990-1006.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

REPPOLD, C. T.; HUTZ, C. S. Evidências de validade da escala de avaliação de ansiedade em adolescentes brasileiros. **Avaliação Psicológica**, v. 12, p. 131-136, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v12n2/v12n2a04.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

RESENDE, C. et al. Depressão nos adolescentes: mito ou realidade? **Nascer e Crescer-Revista do Hospital de Crianças Maria Pia**, v. 22, p. 145-150, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/nas/v22n3/v22n3a03.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2018.

RIBEIRO, K. C. S.; COUTINHO, M. D. P. D. L.; NASCIMENTO, E. D. S. Representação Social da Depressão em uma Instituição de Ensino da Rede Pública. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, p. 448-463, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n3/v30n3a02.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

RODRIGUES, C. L. **Aspectos neuropsicológicos dos transtornos de ansiedade na infância e adolescência: um estudo comparativo entre as fases pré e pós-tratamento medicamentoso**. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5142/tde-30112011-173439/publico/CamilaLuisiRodrigues.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

ROSÁRIO, P. et al. Ansiedade face aos testes e auto-regulação da aprendizagem: variáveis emocionais no aprender. **Psicologia e Educação**, v. 3, p. 15-26, 2004. Disponível em: http://psicologiaeeducacao.ubi.pt/Files/Other/Arquivo/VOL3/PE%20VOL3%20N1/PE%20VOL3%20N1_index_4_.pdf. Acesso em: 08 mar. 2019.

ROSÁRIO, P.; SOARES, S. Ansiedade face aos testes e realização escolar no Ensino Básico Português. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía y Educación**, v. 8, p. 1138-1663, 2003. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11922/1/2003_ansiedade_face_testes_epb.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

SEQUEIROS, S. W. **Podem variáveis psicológicas ser marcadores úteis da Polineuropatia Amiloidótica Familiar?** Tese (Mestrado em Psicossomática) - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/4187>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SERPA, A. L. O.; SOARES, T. M.; SILVA, F. N. Variáveis do contexto escolar como preditoras da autoeficácia e ansiedade de estudantes. **Avaliação Psicológica**, v. 14, p. 189-197, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3350/335042986004.pdf>. Acesso: 19 dez. 2019.

SIQUEIRA, C. M.; GURGEL-GIANNETTI, J. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 57, p. 78-87, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ramb/v57n1/v57n1a21.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

SOARES, A. B.; MARTINS, J. S. R. Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular. **Paidéia**, v. 20, n. 45, p. 57-62, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n45/a08v20n45.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

SIMONETTI, A. **A angústia e a ansiedade na psicopatologia fundamental**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/15010/1/Alfredo%20Simonetti.pdf>. Acesso em: 29 maio 2019.

SOUSA, D. A. et al. Revisão sistemática de instrumentos para avaliação de ansiedade na população brasileira. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 12, n. 3, p. 397-410, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2019.

SPIELBERGER, C. D.; BIAGGIO, A. M. B.; NATALÍCIO, L. Desenvolvimento da forma experimental em português do Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) de Spielberger. **Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada**, v. 29, p. 31-44, 1977. Disponível em: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=a47af50f-fc72-48cb-809a-7338bf6f8dab%40sdc-v-sessmgr03&bdata=Jmxhbm9cHQtYnImc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=fgv.article.17827&db=ir00570a>. Acesso em: 02 fev. 2019.

STALLARD, P. **Ansiedade: Terapia Cognitivo-Comportamental para crianças e jovens**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

TREVISAN, A. L.; MENDES, M. T.; BURIASCO, R. L. C. O Conceito de Regulação no Contexto da Avaliação Escolar. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 1, p. 235-250, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/38210/29114>. Acesso 28 dez. 2019.

VINHAS, R. S. A. **A expressão da ansiedade e da depressão em pacientes com VIH/SIDA**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2008. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1046/2/Tese%20Raquel%20Vinhas.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020

WEISS, M. L. L. A avaliação e a instituição escolar. In: BOSSA, N. A.; OLIVEIRA, V. B. (org.). **Avaliação psicopedagógica de criança de 7 a 11 anos**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 166-173.

WOOD, J. J. et al. Terapia Cognitiva Comportamental familiar para transtornos de ansiedade infantil. **PubMed**, v. 45, p. 314-321, 2006. Disponível em: <http://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16540816>. Acesso em: 17 jun. 2019.

ZENORINI, R. C. C.; SANTOS, A. A. A.; MONTEIRO, R. Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. **Paidéia**, v. 21, n. 49, p. 157-164, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n49/03.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Cleide Maria de Souza, mestranda em educação, e minha orientadora, Prof. Dra. Neide de Brito Cunha, estamos realizando uma pesquisa científica, intitulada “Ansiedade e desempenho escolar no ensino médio”. Quero a participação do(a) seu(sua) filho nesta importante pesquisa para a educação. O objetivo é verificar se há relação entre os níveis de ansiedade e o desempenho escolar de alunos do ensino médio. Trata-se de uma pesquisa de campo em que serão aplicados dois testes a fim de obter informações relevantes, pois é imprescindível compreender se existe relação entre os níveis de ansiedade e o desempenho escolar em alunos do Ensino Médio.

Informamos, ainda, que as notas dos participantes serão levadas em consideração para a composição do desempenho acadêmico e que as mesmas serão solicitadas à secretaria da instituição de ensino. Embora aceite que seu(sua) filho(filha) participe deste projeto, estará garantido que poderá desistir, sem qualquer prejuízo ou penalização, a qualquer momento, bastando para isto informar sua decisão. Foi esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não terá direito a nenhuma remuneração. Assim, declara que foi esclarecido de que, participando desta pesquisa, seu(sua) filho(a) está participando de um estudo de cunho acadêmico-científico. Para tanto, solicitamos que colabore com esta pesquisa. Numa posterior publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade da instituição e dos alunos participantes será mantida no mais rigoroso sigilo, omitindo-se todas as informações que permitam identificá-los. Os dados serão guardados por cinco anos em banco de dados pelos pesquisadores responsáveis, localizado no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação da UNIVÁS, na unidade Campus Fátima, da Universidade do Vale do Sapucaí, após os quais serão eliminados.

Este documento foi revisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade do Vale do Sapucaí situado na UNIDADE FÁTIMA, Av. Prof. Tuany Toledo, 470, Pouso Alegre/MG, o qual poderá ser contatado pelo telefone (35) 3449-9271 ou pelo e-mail: pesquisa@univas.edu.br. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Cleide Maria de Souza por meio do telefone: (35) 99198-5992 ou e-mail: cleidemariasouza201@gmail.com.

Após declarar seu consentimento, você terá acesso aos instrumentos.

Agradecemos a sua colaboração.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em permitir a participação do(a) meu(minha) filho(a) na pesquisa:

Assinatura do Responsável

Pesquisadora: Cleide Maria de Souza

CPF: 290.205.528-56

PROPES em Educação / UNIVÁS

Orientadora responsável: Dra. Neide de Brito Cunha

PROPES em Educação / UNIVÁS

APÊNDICE 2

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você é adolescente e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: “Ansiedade e desempenho escolar no ensino médio” que tem como objetivo verificar se há relação entre os níveis de ansiedade e o desempenho escolar de alunos do ensino médio.

Este estudo está sendo realizado por Cleide Maria de Souza, aluna da Universidade do Vale do Sapucaí, juntamente com a pesquisadora responsável Prof.^a Dra. Neide de Brito Cunha.

Os conhecimentos adquiridos com este estudo certamente serão importantes para a comunidade científica, assim como para o contexto escolar e seus estudantes e professores.

Sua participação nessa pesquisa consistirá em responder a dois questionários.

Seu (sua) responsável legal deverá autorizar a sua participação ao assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, você não terá custo algum, nem receberá qualquer importância financeira. Será esclarecido(a) em qualquer assunto que desejar, estando livre a participar ou recusar-se. Seu (sua) responsável legal poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua cooperação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma na qual será atendido(a). Os riscos poderão ser provenientes do desconforto em responder aos dois questionários. As informações obtidas serão mantidas em sigilo. Você não será identificado(a) pelo nome e de nenhuma outra forma.

A pesquisa terá a duração de 30 minutos. Todas as informações obtidas ficarão sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a), que trabalhará reunindo os dados dos(as) participantes deste estudo. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa e ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão descartados de forma que não prejudique o meio ambiente. Este Termo de Assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____, fui informado(a) do(s) objetivo(s) do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o(a) meu(minha) responsável legal poderá modificar a decisão da minha participação se assim o desejar. Tendo o consentimento do(a) meu(minha) responsável legal já assinado, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Pouso Alegre, ____ de _____ de 2019.

NOME COMPLETO DO(A) PARTICIPANTE MENOR DE IDADE:

ASSINATURA DO(A) PARTICIPANTE MENOR DE IDADE:.....

ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:

ANEXO 1

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA:

Título da Pesquisa: ANSIEDADE E DESEMPENHO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

Pesquisador: Nelde de Brito Cunha

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10569319.0.0000.5102

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.345.763

Apresentação do Projeto:

A pesquisa "ANSIEDADE E DESEMPENHO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO" tem como intuito investigar as relações da ansiedade com o desempenho escolar entre adolescentes. Trata-se de uma pesquisa de campo de caráter quanti-qualitativo. Participarão deste estudo aproximadamente 150 alunos do Ensino Médio, matriculados no primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio de uma escola particular de Pouso Alegre- MG, de ambos os sexos, com idades variando de treze a dezoito anos de idade.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: Verificar se há relação entre os níveis de ansiedade e o desempenho escolar de alunos do ensino médio de uma escola do Sul do Estado de Minas Gerais.

Objetivos específicos:

- identificar os níveis de ansiedade dos estudantes;
- levantar as notas nas diferentes disciplinas;
- caracterizar o desempenho escolar de alunos de ensino médio com base no levantamento de notas na secretaria da Instituição de ensino;
- avaliar a possível relação que se estabelece entre os níveis de ansiedade e o desempenho escolar nas diferentes disciplinas.

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.554-210

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3449-9232

E-mail: pesquisa@ufmvas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Contribuição do Parecer: 3.345.763

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os participantes podem sentir algum constrangimento ao responder os questionários por tratar-se de questões de cunho pessoal para as quais deverão refletir.

Benefícios: As respostas aos questionários proporcionarão um material de diagnóstico da situação dos alunos para o dirigente da Instituição e contribuirá para o entendimento das situações de ansiedade no contexto escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de cunho científico relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios estão presentes.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Os autores deverão apresentar ao CEP um relatório parcial e um final da pesquisa de acordo com o cronograma apresentado no projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PS INFORMACOES BASICAS DO PROJETO 1323255.pdf	15/04/2019 17:38:55		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento_Cleide.docx	15/04/2019 17:38:28	Neide de Brito Cunha	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimento_Cleide.docx	15/04/2019 17:38:17	Neide de Brito Cunha	Aceito
Folha de Rosto	rosto_Cleide.pdf	29/03/2019 15:31:43	Neide de Brito Cunha	Aceito

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470

Bairro: Campus Fátima I

CEP: 37.554-210

UF: MG

Município: POUSO ALEGRE

Telefone: (35)3440-9232

E-mail: pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO
GARCIA COUTINHO -



Continuação do Parecer: 3.345.763

Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_Cleide.pdf	29/03/2019 15:30:05	Neide de Brito Cunha	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_Cleide_27_03.docx	27/03/2019 18:14:12	Neide de Brito Cunha	Aceito
Orçamento	orcamento_Cleide.docx	27/03/2019 18:11:45	Neide de Brito Cunha	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_Cleide.docx	27/03/2019 18:10:44	Neide de Brito Cunha	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_Cleide_revNeide_26_03.docx	27/03/2019 18:09:38	Neide de Brito Cunha	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

POUSO ALEGRE, 24 de Maio de 2019

Assinado por:
Ronaldo Júlio Baganha
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Prefeito Tuany Toledo, 470
Bairro: Campus Fátima I CEP: 37.554-210
UF: MG Município: POUSO ALEGRE
Telefone: (35)3449-9232 E-mail: pesquisa@univas.edu.br