

# Universidade da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



O papel das competências de autorregulação na minimização dos níveis de stress académico e ansiedade em alunos do 3º ciclo do ensino básico

Marisa Oliveira Moura, 30299

Dissertação de Mestrado em  
Psicologia Escolar e da Educação

Orientação:

Professora Doutora Vera Lúcia Marques Coelho

Co-Orientação:

Professora Doutora Andreia Paula da Costa Valqueresma

Setembro 2024 

### **Avisos legais**

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Assim, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser feita com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é produto do seu próprio trabalho, que esta contém contributos originais e que todas as fontes utilizadas são reconhecidas. As fontes utilizadas encontram-se devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que a presente dissertação não inclui quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente à Professora Doutora Vera Coelho por toda ajuda, orientação e disponibilidade que me fez chegar nesta minha caminhada. Sem ela nada disto era possível e sou-lhe eternamente grata pela amabilidade e sobretudo por não ter desistido de mim. Fez-me sentir, ao longo deste ano, que eu era capaz e que afinal quando queremos tudo é possível. É uma pessoa que coloca amor e carinho no que faz.

Agradeço também à Professora Doutora Andreia Valqueresma toda a sua disponibilidade em me ajudar em qualquer dúvida ou dificuldade, demonstrando sempre interesse. O meu muito obrigada também a si.

Agradeço também ao meu porto seguro, os meus pais, que mesmo sem saberem fizeram tanto. O sacrifício, a dedicação, a educação e mais importante o AMOR sem cobrança. Devo-lhes o que sou.

Agradeço por último à minha pessoa preferida, o meu noivo Gonçalo. Agradeço pela paciência, companheirismo, por não me deixar desistir. Secou-me lágrimas, não me largou a mão e acreditou em mim quando nem eu acreditava.

## **Resumo**

O processo de ensino- aprendizagem é um processo complexo que põe o/a aluno/a constantemente à prova. Através do uso das competências de autorregulação, o/a aluno/a torna-se mais capaz de enfrentar as adversidades que surgem no ambiente escolar. Este ambiente muitas vezes exige por parte de quem o vive uma modificação do seu comportamento de forma a se adaptar ou não. Surgem, por conta desse processo de adaptação, situações externas ao indivíduo que culminam em sintomas de ansiedade ou stress. É recorrendo às suas competências de autorregulação que o indivíduo ultrapassa essas adversidades, conseguindo com estas modificar a forma como olha para a situação minimizando os efeitos negativos que dela advém. Este estudo tem como objetivo principal analisar o papel das competências de autorregulação na minimização dos níveis de stress académico e ansiedade de alunos do 3º ciclo ensino básico (CEB). De forma a atingir os objetivos foram aplicados a Escala de Stresse Académico (EEA), a Escala de Ansiedade Geral (GAD-7) e a Escala de Autocontrolo e Autorregulação (EAA) a uma amostra de 219 jovens, com idades compreendidas entre os 11 e 16 anos, do 3º CEB. Os resultados apontam no sentido de as competências de autorregulação predizerem baixos níveis de stress e que há diferenças no género quando analisamos a ansiedade. Estes resultados destacam a relevância dos contextos escolares promoverem competências de autorregulação nos seus/suas alunos/as, capacitando-os/as para gerir mais eficazmente o stress académico.

*Palavras-Chave:* Autorregulação, Stress, Ansiedade, Contexto Escolar

## **Abstract**

The teaching-learning process is a complex process that constantly challenges the student. Through the use of self-regulation skills, students become more capable of facing adversities that arise in the school environment. This environment often requires those who live in it to modify their behavior in order to adapt. Due to this adaptation process, external situations emerge into the individual's life, that can culminate in symptoms of anxiety or stress. It is by resorting to their self-regulation skills that the individual overcomes these adversities, managing to modify the way they look at the situation, minimizing the negative effects of stressors. This study's main objective is to analyze the role of self-regulation skills in minimizing the levels of academic stress and anxiety of students in the 3rd cycle of basic education. In order to achieve the objectives, the Academic Stress Scale (EEA), the General Anxiety Scale (GAD-7) and the Self-Control and Self-Regulation Scale (EAA) were applied to a sample of 219 young people, aged between 11 and 16 years old, in the 3rd cycle of basic education. The results point to the fact that self-regulation skills predict low levels of stress and that there are gender differences when we analyze anxiety, underlining the relevance of school context to foster students self-regulation skills.

*Keywords:* Self-regulation, Stress, Anxiety, School context

## **Lista de abreviaturas**

APA – American Psychological Association

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning

CEB - Ciclo Ensino Básico

DGS- Direção-Geral da Saúde

EAA – Escala de Autocontrolo e Autorregulação

ESA – Escala de Stresse Académico

GAD-7 – Escala de Ansiedade Geral

OPP – Ordem dos Psicólogos Portugueses

POSITIVE - Prevenção do Stress através da Exploração de um Ambiente Virtual Inovador

RGDP- Regulamento Geral da Proteção de Dados

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 – Caracterização Sociodemográfica dos /as Participantes

Tabela 2 – Descrição das Dimensões da Escala de Stress Académico

Tabela 3 – Descrição das Dimensões da Escala de Autocontrolo e Autorregulação

Tabela 4 – Descritivas das Subescalas da Escala de Stress Académico dos/as Participantes (N=219)

Tabela 5 – Descritivas dos Níveis de Ansiedade dos/as Participantes (N=219)

Tabela 6 – Comparação entre Género nas Competências de Autorregulação e Níveis de Ansiedade dos/as Participantes

Tabela 7 – Correlação de Pearson entre as Dimensões de Autorregulação, Ansiedade e as Dimensões do Stress Académico

Tabela 8 – Análise de Regressão Múltipla Hierárquica entre a Autorregulação e Níveis de Stress Académico

Tabela 9 - Análise de Regressão Múltipla Hierárquica entre Autorregulação e Níveis de Ansiedade

## ÍNDICE

Introdução .....	1
Capítulo I. Enquadramento Teórico.....	3
1. Autorregulação .....	3
1.1 Modelos de autorregulação .....	5
1.2 Competências de autorregulação em contexto escolar.....	11
2. Stress Académico .....	12
2.1 Stress: definição e tipos de stress.....	12
2.2 O Stress Académico em contexto escolar .....	14
3. Ansiedade.....	15
3.1 Ansiedade em contexto escolar .....	16
4. Relações entre autorregulação, stress e ansiedade em contexto escolar .....	17
4.1. Autorregulação e stress em contexto escolar.....	17
4.2. Autorregulação e ansiedade em contexto escolar.....	18
Capítulo II. Estudo Empírico.....	20
1.Enquadramento e objetivos.....	20
1.1 Objetivos Gerais .....	20
1.2 Objetivos Específicos, Questões de Investigação e Hipóteses .....	21
2. Método .....	22
2.1 Participantes.....	22
2.2 Instrumentos.....	24
2.3 Procedimentos .....	27
3. Resultados .....	29
3.1. Caracterização dos níveis de stress, ansiedade e autorregulação em do/a aluno/as/as do 3º CEB .....	29
3.2 Comparação dos níveis de stress académico, ansiedade e autorregulação com base no género dos/as participantes.....	31
3.3. Relação entre competências de autorregulação e stress académico .....	33
3.4. Relações entre competências de autorregulação e níveis de ansiedade .....	38
Capítulo III. Discussão e Conclusões .....	39
1. Implicações para a prática .....	43
2.Limitações e estudos futuros .....	44
3. Conclusões.....	46
Referências.....	47

## Introdução

Ao longo do seu desenvolvimento o indivíduo é desafiado com situações que tem que resolver recorrendo às suas competências, nomeadamente às suas competências de autorregulação (Brofman et al., 2023). A autorregulação refere-se à capacidade de um indivíduo monitorizar e ajustar, quer uma emoção quer um comportamento, de forma a atingir um determinado objetivo. Quando analisamos o contexto escolar, estudos anteriores referem que o processo de ensino-aprendizagem é facilitado quando o/a aluno/a tem maior capacidade de se autorregular (e.g., Blair & Rever, 2015; Brofman et al., 2023). Esta capacidade é acompanhada por três características: (i) a estratégia que possibilita o/a aluno/a melhorar o processo ensino-aprendizagem, (ii) o feedback em que o/a aluno/a percebe a eficácia da sua estratégia e (iii) a motivação que permite ao/a aluno/a persistir na criação de estratégias (İlhan-Beyaztaş & Göçer-Şahin, 2018).

O processo de ensino-aprendizagem é um processo complexo que requer por parte do/a aluno/a competências mentais para o facilitar. Quando analisamos o contexto académico verificamos que os fenómenos de ansiedade e stress se encontram presentes no quotidiano destes contextos, uma vez que este meio apresenta situações e desafios que podem despoletar o aparecimento de sintomas de ansiedade e stress e, conseqüentemente, proporcionar um desequilíbrio emocional neste contexto (Ragusa et al., 2023).

O stress é definido como um conjunto de respostas do organismo perante uma situação que exija, por parte de quem a experiencia, uma adaptação. No ambiente escolar o stress pode ser sentido, por exemplo: (i) devido à sobrecarga de trabalho/ matérias; (ii) em situações de insucesso escolar; (iii) na gestão da conciliação entre o tempo de estudos e a vida pessoal (e.g., Abacar et al., 2021; Bedewy & Gabriel, 2015). Quando analisamos a relação entre as competências de autorregulação e o stress académico, é possível perceber que estas competências têm um papel importante na minimização dos níveis de stress, uma vez que

permitem que o/ aluno/a avalie determinada situação que lhe causa stress, de forma diferente, resignificando a situação e ajustando o seu comportamento e emoções (e.g., Anton et al., 2021; Ramli et al., 2018). No entanto, quando o stress não é gerido eficazmente, pode levar ao aumento dos níveis de ansiedade e eventualmente escalar para níveis patológicos (e.g., Baptista et al., 2021; Lelis et al., 2020; Silva et al., 2021). Em contexto escolar, as mesmas fontes de stress podem gerar, igualmente, ansiedade e diminuir o desempenho e bem-estar dos/as alunos/as (e.g., Lelis et al., 2020).

Considerando o papel positivo que as competências de autorregulação podem ter no processo de aprendizagem torna-se pertinente perceber o seu papel na minimização/gestão do stress e a ansiedade. O stress, ansiedade e autorregulação, acompanham o/a aluno/a em todo o processo podendo levar ao fracasso, ou ao sucesso escolar quando os/as alunos/as desenvolvem competências de autorregulação eficazes (Ragusa et al., 2023). Um/a aluno/a que tenha maior capacidade de autorregulação tende a ter mais sucesso numa situação geradora de stress (Anton et al., 2021), e o mesmo acontece com a ansiedade. Deste modo, a literatura sugere que a ansiedade é menor quanto mais capazes são os/as alunos/as de se autorregularem, uma vez que a autorregulação faz com que tenham mais confiança em si próprios, neutralizando os efeitos da ansiedade (Jain & Dowson, 2009). Assim, esta dissertação apresenta um estudo que tem como objetivo geral analisar o papel das competências de autorregulação na minimização dos níveis de stress académico e ansiedade de alunos do 3º ciclo ensino básico (CEB).

Relativamente à estrutura da dissertação, esta está dividida em três capítulos. O primeiro apresenta um enquadramento teórico, no qual se faz uma revisão da literatura sobre as variáveis em estudo. O segundo capítulo diz respeito ao estudo empírico. Nesta parte descrevemos os objetivos do estudo, hipóteses de investigação, bem como os métodos utilizados, incluindo os participantes, instrumentos e resultados obtidos e, por último, no capítulo três, apresentamos a discussão dos resultados, limitações do estudo e principais conclusões.

## Capítulo I. Enquadramento Teórico

### 1. Autorregulação

As competências de autorregulação podem ser definidas como a capacidade de um indivíduo gerir as suas emoções, pensamentos e comportamentos, de uma forma ajustada a diferentes situações da vida, de modo a alcançar os objetivos estabelecidos. Assim, pode dizer-se que a autorregulação inclui a capacidade de utilizar estratégias para gerir as emoções, incluindo o stress e ansiedade, e definir objetivos, mantendo-se motivado para os alcançar (e.g., Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2015 [CASEL]; Ganda & Boruchovitch, 2018).

Esta capacidade começa a ser desenvolvida na infância, acompanhando as mudanças cognitivas, emocionais e sociais no desenvolvimento das crianças. A autorregulação caracteriza-se por uma natureza dinâmica, assumindo diferentes formas ao longo do desenvolvimento (Blair & Rever, 2015). Deste modo, se por um lado a autorregulação exige flexibilidade cognitiva, ela carece igualmente de reatividade emocional e capacidade de planeamento. A flexibilidade irá possibilitar que o indivíduo possa alternar entre aquilo que pensa e a forma como age, suprimindo muitas vezes impulsos indesejados; já a reatividade emocional é uma ação involuntária excessiva a um estímulo externo e depende também da variação de sensibilidade a estímulos no cérebro. A regulação da reatividade emocional está a cargo de três fatores: o sistema de alerta, que serve para amplificar e moldar a reatividade; o sistema de orientação onde são criadas soluções e estratégias para a sua regulação; e o sistema executivo, que permite que as funções executivas organizem o pensamento e comportamento fazendo com que se inibam respostas automáticas, uma vez que mantém a informação em mente, mudando o foco de atenção. O planeamento é um processo mental que permite escolher as ações necessárias para alcançar uma meta ou objetivo, analisar a melhor forma de agir, e

atribuir a cada tarefa um processo cognitivo que melhor se adeque para estabelecer um plano de ação (Westermann et al., 2023).

A autorregulação é um constructo importante para adaptação do indivíduo e à medida que a idade avança e que os sujeitos amadurecessem, há uma tendência para um aumento na capacidade de autorregulação (Noronha & Batista, 2020). Este é também um processo autodirecionado que pode ser desenvolvido através de intervenções sistémicas. Neste processo estão envolvidas várias dimensões, nomeadamente a cognitiva/metacognitiva, motivacional, emocional e social (Costa, et al., 2022). A dimensão cognitiva/metacognitiva está ligada à aprendizagem, mais propriamente com a forma como o/a aluno/a aprende um conteúdo ou realiza uma tarefa, uma vez que permite tanto o armazenamento da informação como o planeamento e a regulação. A dimensão motivacional diz respeito às motivações de cada um/a para realizar uma tarefa e a forma como cada um/a interpreta as situações. A dimensão emocional tem impacto na autorregulação e diz respeito à forma como as emoções de cada pessoa modificam as suas aprendizagens, dependendo da sua intensidade. A dimensão social diz respeito à forma como o contexto social interfere na conduta dos indivíduos (Semensato, et al. 2023).

Assim, de um modo geral, a autorregulação é considerada uma das competências socioemocionais chave (e.g., CASEL, 2015; Ganda & Boruchovitch, 2018), que permite ao indivíduo funcionar de forma mais adaptativa e responder adequadamente aos desafios e exigências dos seus ambientes de desenvolvimento, nomeadamente o contexto escolar. Neste sentido, a literatura tem destacado que as competências de autorregulação podem ter um impacto positivo na saúde mental e bem-estar dos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento, contribuindo para melhores resultados académicos, desenvolvimentais e sociais (Ganda & Boruchovitch, 2018).

De entre os fatores que influem no desenvolvimento do/a aluno/a, destaca-se ainda a escolaridade materna, apontada como um forte preditor do desenvolvimento cognitivo. Mães com nível de escolaridade mais elevado têm um papel mais significativo no desenvolvimento cognitivo das crianças. Quando as mães são mais instruídas há uma maior atenção ao desenvolvimento físico e psicológico da criança, que se reflete, na prática, em padrões de comportamento que fomentam o desenvolvimento positivo da criança. Estas mães tendem a estimular a criança desde idades precoces, fazendo com que o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais sejam potenciadas (Alverenga et al., 2020); enquanto mães com níveis de escolaridade inferiores concentram-se no desenvolvimento de aspetos mais motores, como o andar e linguísticos, como a fala (Silva et al., 2011).

### **1.1 Modelos de autorregulação**

Apesar de existir algum consenso em torno da definição de autorregulação, vários autores têm destacado diferentes dimensões de autorregulação: a autorregulação emocional, a autorregulação comportamental, e a autorregulação das aprendizagens (Trotter et al. 2023). O processo de autorregulação emocional está presente na vida do indivíduo ajudando em todas as áreas em que seja necessária uma resposta emocional, permitindo que o indivíduo atinja o seu potencial máximo de bem-estar, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e de outras capacidades. Neste sentido, pode ser considerada uma competência de adaptação, pois depende de cada situação, bem como uma competência de controlo, pois controla também o indivíduo. A autorregulação emocional é a capacidade para lidar, adaptar e regular emoções (Domingos, et al. 2022). A autorregulação da aprendizagem é um processo interno dos/as alunos/as em que estes/as criam, monitorizam e avaliam as suas próprias aprendizagens, utilizando competências pré adquiridas, como o autoconhecimento, autorreflexão, entre outras (Ganda & Boruchovitch, 2018).

Alguns autores têm proposto modelos explicativos sobre os processos de autorregulação. Por exemplo, Inzlicht et al. (2021), descrevem cinco modelos que permitem uma compreensão deste processo.

O modelo do Controlo Cibernético é considerado o modelo mais influente da autorregulação, tendo sido apresentado por Wiener em 1948. De um modo geral, o Controlo Cibernético de Autorregulação pode ser interpretado como um sistema de controlo que utiliza princípios cibernéticos para permitir que um sistema (neste caso o indivíduo) se autorregule, ou seja, ajuste o seu próprio funcionamento em resposta a mudanças nas condições ambientais ou nos objetivos desse mesmo sistema. Assim, este modelo é baseado em *loops* de feedback que contêm quatro elementos importantes (a), o objetivo, (b) informação sobre o estado do indivíduo, (c) a monitorização (para eventuais conflitos); e, (d) o sistema que controla as mudanças entre o que acontece e o que é desejado. Todo este processo acontece em *loop* e só termina quando o estado desejado e o estado atual tenham uma menor discrepância. Um/a aluno/a que tem dificuldades em fazer os trabalhos de casa pode definir como meta fazê-los depois do jantar. Depois do jantar faz uma avaliação do seu comportamento em relação ao seu objetivo para ver se corresponde (está a ver televisão, tem de fazer os trabalhos de casa). Quando se apercebe que o seu comportamento não lhe permite alcançar o objetivo modifica o seu comportamento (desliga a televisão) para que possa ter sucesso no seu objetivo (abre os livros). Logo, envolve-se num ciclo contínuo de perceção, feedback, processamento, decisão e ação, com o objetivo final de alcançar e manter um estado desejado em relação aos seus objetivos (Inzlicht, et al., 2021). O que este modelo refere é que a informação que chega do exterior nunca é apropriada por quem a recebe da forma original, mas sim depois de ser modificada pelo recetor, recorrendo aos seus processos internos (Mariutti, 2023). E isto é aplicado em contextos como saúde pessoal, bem-estar emocional, desempenho escolar e profissional, entre outros (Inzlicht, et al., 2021).

A Teoria dos Sistemas de Objetivos, sendo muito semelhante ao Modelo Cibernético, refere-se a um outro modelo explicativo da autorregulação, elaborado em 2002 por um grupo de investigadores, entre eles Kruglanski. Neste modelo considera-se que há um objetivo final a alcançar, mas que não vai ser conseguido através de *loops* de ciclos de feedback, como no modelo anteriormente descrito. Em alternativa, o modelo conceptualiza que há uma reestruturação mental dos objetivos e dos meios a utilizar para alcançar a finalidade desejada, afetando o processo de autorregulação (Inzlicht, et al., 2021).

Por outro lado, o Modelo de Sistemas Duplos considera que existem dois sistemas que controlam a nossa resposta, sistema I e sistema II. O sistema I é um sistema impulsivo. Este sistema é rápido e responde de imediato a estímulos específicos, estímulos tentadores. Este sistema responde unicamente a estímulos desejados, que normalmente estão associados a gratificações de curto prazo, levando a comportamentos rígidos. Este sistema desvaloriza estímulos que exijam esforço. O Sistema II, é um sistema de controlo. É mais lento que o anterior. A sua resposta é lenta e forçada relativamente à situação e a sua responsabilidade é superior à do sistema anterior, uma vez que é responsável por operações mentais de julgamento, avaliações, estabelecimento de objetivos e elaboração de estratégias (Inzlicht, et al., 2021). O sistema I é influenciado por objetivos a curto prazo, e o sistema II é influenciado pelos objetivos de longo prazo, para que as respostas não sejam impulsivas, recorrendo às competências de planeamento. Este sistema processa os estímulos de forma sequencial exigindo uma maior atenção do indivíduo (Inzlicht, et al., 2021). A resposta para determinado estímulo acontece com base nestes dois sistemas, podendo os mesmos estar a trabalhar harmoniosamente um com o outro e gerar um comportamento determinado por um processo de autorregulação sem conflito. Paralelamente, quando a resposta gera um dilema entre os dois sistemas e estes não estão em consonância, um dos sistemas será dominante, e o outro fica na sombra e acaba por

ceder. Neste caso o comportamento é determinado por um processo de autorregulação com conflito (Inzlicht, et al., 2021).

A autorregulação também pode ser explicada à luz do Modelo de Escolhas que sugere que existe uma luta entre impulsos e deliberativos. Este modelo sintetiza que a autorregulação implica comportamentos baseados em valores. Segundo este modelo a autorregulação é conseguida através da avaliação do indivíduo perante as várias respostas. Neste modelo, o indivíduo pondera os benefícios e malefícios de cada ação e de cada resposta, bem como o seu valor subjetivo, e toma uma decisão em prol da opção que mais vantagens apresenta (Inzlicht, et al., 2021).

O Modelo de Processo de Auto-Controlo/Regulação também explica a autorregulação e diz-nos que existem estratégias preventivas, que podem ser usadas para prevenir conflitos e estratégias interventivas, usadas como ferramenta para gerir conflitos já instalados. Este modelo refere que as estratégias selecionam a situação e modificam-na. As estratégias permitem ao indivíduo redirecionar a sua atenção de um estímulo tentador, pensar em aspetos positivos e negativos, e contribuem para a definição de uma resposta, inibindo ou executando (Inzlicht, et al., 2021).

Outro modelo relativo à autorregulação é o Modelo de Traços de Impulsividade, que se centra na diferença das pessoas, em aspetos externos. Este modelo explica a autorregulação com base em três componentes, a impulsividade, o sistema de impulsos e o sistema de controlo (Inzlicht, et al., 2021). A impulsividade pode ser explicada à luz de quatro fatores; (i) premeditação, (ii) busca de sensações, (iii) urgência, e (iv) perseverança. O sistema de controlo funciona como um estímulo para a ação para que caminhem em direção a recompensas de curto prazo, limitando as ações e anulando comportamentos (Inzlicht, et al., 2021).

A autorregulação pode ainda ser encarada sob uma perspetiva mais sociocognitiva, tal como proposto por Albert Bandura nos anos 80. Esta perspetiva sugere que a aprendizagem

acontece por meio da observação aliada à interação entre os processos internos do/a aluno/a e seu contexto. Nesta teoria o pensamento, motivação, e as ações de cada sujeito têm um papel importante. Para esta teoria, as pessoas aprendem por meio da observação dos comportamentos dos outros, bem como das suas consequências. A autoeficácia é um constructo central nesta teoria (Bandura, 1991).

As crenças que cada sujeito tem sobre a forma como controla o seu próprio funcionamento, têm impacto na sua conduta, na forma como se esforça, na persistência na tarefa. Assim, são um fator importante pois têm impacto na autorregulação. O nível de crença do sujeito no seu próprio funcionamento influencia emocionalmente a concretização das suas metas e objetivos (Bandura, 1991).

Zimmerman, em 1998, citado em Ganda & Boruchovitch (2018), partindo da ideia de Bandura criou um modelo, designado como modelo de Barry Zimmerman, que refere existirem três fases no processo de autorregulação académica. A primeira, denominada antecipação, acontece antes de ocorrer o processo ensino-aprendizagem e comporta um planeamento por parte do/a aluno/a para receber a aprendizagem, uma análise da tarefa, e a motivação para a mesma. A fase seguinte, performance, refere-se ao desempenho do/a aluno/a e corresponde à execução da tarefa, tendo por base o planeado na fase que anteriormente se descreveu. O/A aluno/a utiliza as estratégias e técnicas que planeou e como recebe *feedback* do resultado tem a possibilidade de modificar o seu comportamento para alcançar melhores resultados, bem como lidar com possíveis imprevistos externos à sua ação. A última fase é a de auto-reflexão, na qual o/a aluno/a faz uma análise crítica acerca dos resultados alcançados (e.g., Ganda & Boruchovitch, 2018; Polydoro & Azzi, 2009).

Winne e Hadwin desenvolveram também um modelo, o Modelo de Philip Winne e Allyson Hadwin no ano de 1998, que descreve quatro fases da autorregulação. A primeira diz respeito à formulação por parte do/a aluno/a de um modelo para executar uma tarefa; a segunda

fase, à construção de metas de acordo com o modelo selecionado na primeira fase; e a terceira à elaboração das estratégias para que a tarefa seja realizada com sucesso. De seguida o/a aluno/a realiza a tarefa aplicando todos os métodos e estratégias das fases anteriores, recebendo feedback sobre o seu conhecimento. Na última fase o/a aluno/a obtém informações que possibilitam uma avaliação sobre tudo o que aplicou na tarefa (fruto do somatório obtido nas fases antecedentes) permitindo uma reformulação e adaptação para que o processo ensino-aprendizagem seja bem-sucedido (Ganda & Boruchovitch, 2018).

Dale Schunk, em 2001, também propôs um modelo de autorregulação, que se assemelha ao modelo apresentado por Zimmerman, mas com algumas diferenças. Neste modelo está incluído o conceito de modelagem social que acontece logo na fase inicial que Zimmerman apresenta, sendo que todas as informações externas ajudam no sucesso do/a aluno/a porque providenciam feedback quando à sua conduta. Por outro lado, ao ver a forma como os outros executam determinadas tarefas podem servir como modelo a seguir. Este autor também adiciona ao modelo de Zimmerman a comparação social, que surge na segunda fase, em que o/a aluno/a executa a tarefa da mesma maneira que o outro, que obteve sucesso, aumentando a motivação, reforçando comportamento. Neste modelo também temos a alusão às contingências de recompensa em que é dito ao/a aluno/a de forma clara quais as metas e as suas recompensas (Ganda & Boruchovitch, 2018).

Já o Modelo de Paul Pintrich em 2000 e 2004, citado em Ganda & Boruchovitch (2018), diz-nos que a autorregulação pode ser explicada por quatro fases. Na fase inicial o/a aluno/a organiza a tarefa; na segunda há uma monitorização cognitiva da mesma; enquanto a terceira diz respeito à regulação pelo/a aluno/a dos seus aspetos mais pessoais, das distrações e do contexto; e a quarta a uma retrospeção de todo o processo (Ganda & Boruchovitch, 2018).

O Modelo de Franziska Perels et al., em 2005, citado por Ganda & Boruchovitch (2018), por seu turno, refere que a aprendizagem é dividida por fases: a fase de pré-ação, em que a

motivação tem um papel importante, podendo ser intrínseca ou extrínseca, na qual há uma preparação pelo/a aluno/a da aprendizagem aliada à motivação e ainda à autoeficácia, que permite ao/a aluno/a sentir-se capaz para realizar a tarefa; a fase de ação, em que o/a aluno/a desenvolve as estratégias que vai utilizar podendo estas ser cognitivas, metacognitivas e de gestão de recursos; e a fase de pós-ação em que à uma comparação dos resultados com as metas (Ganda & Boruchovitch, 2018).

## **1.2 Competências de autorregulação em contexto escolar**

A entrada na escola, e em particular no 2º ciclo do ensino básico (CEB), requer por parte do/a aluno/a uma maior atenção uma vez que os desafios colocados pelo ambiente e a exigência das tarefas académicas e sociais tende a aumentar com o progresso na idade e anos de escolaridade. Deste modo, para que o/a aluno/a se envolva em trajetórias de sucesso académico e para que alcance as metas a que se propõe, é importante que as suas competências de autorregulação sejam ativadas, potenciando assim uma maior atenção na tarefa, controlo inibitório e memória de trabalho (e.g., Mezera, 2023; Zoltowski & Teixeira 2020). Estas três dimensões, controlo inibitório, memória de trabalho, e atenção na tarefa são importantes para o sucesso das crianças e jovens no contexto escolar, pois, por um lado, permitem que o/a aluno/a controle as suas respostas e evite distrações e por outro ajudam no processo de armazenamento e manipulação da informação recebida (e.g., Figueira & Freitas, 2020; Mezera, 2023).

No contexto escolar, pode afirmar-se que a autorregulação se refere à capacidade do/a aluno/a para regular os seus pensamentos, emoções e comportamentos, com o objetivo de responder às exigências e desafios académicos e sociais com que se depara no contexto escolar e assim potenciar o seu sucesso académico pessoal e social (e.g., Frison et al., 2018, Yuksel et al., 2023). Podemos afirmar que a autorregulação confere ao/a aluno/a autonomia na aprendizagem tornando-o detentor das suas ações neste processo, promovendo o seu bem-estar,

sendo um fator importante para o sucesso escolar (Yuksel et al., 2023). Vários estudos demonstraram que melhores competências de autorregulação estão associadas a melhores resultados académicos (e.g., İlhan-Beyaztaş & Göçer-Şahin, 2018; Monteiro et al., 2012).

O contexto escolar exige aos/às alunos/as o recurso ao funcionamento executivo e de autorregulação. Sem estas capacidades bem desenvolvidas o processo ensino-aprendizagem pode ficar comprometido. O facto de não terem estas competências bem consolidadas modifica o comportamento do/a aluno/a, bem como a sua predisposição para aprender. Há um prejuízo que pode levar ao afastamento da escola, conflitos com os pares, professores e famílias, e baixo rendimento académico (Wagner et al., 2020).

A autorregulação no contexto escolar é mais bem compreendida quando analisamos três características. Uma delas é o uso de estratégias por parte do/a aluno/a para melhorar o seu processo de aprendizagem, outra característica é o ciclo de feedback que permite ao/à aluno/a, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, perceber a eficácia das estratégias que utiliza. A última característica é a motivação que permite ao/à aluno/a persistir na construção de estratégias em resposta ao que lhe aparece (İlhan-Beyaztaş & Göçer-Şahin, 2018). Um/a aluno/a que tenha boas capacidades de autorregulação aumenta a persistência na tarefa e pode torna-se mais resiliente face aos desafios cognitivos, emocionais e sociais que o contexto escolar apresenta. Maior autorregulação tende a contribuir para melhores resultados académicos e determinação (Zoltowski & Teixeira 2020).

## **2. Stress Académico**

### **2.1 Stress: definição e tipos de stress**

O stress constitui uma resposta fisiológica e comportamental dos indivíduos, a algo que aconteceu ou que ainda vai acontecer, que perturba o equilíbrio, que exija uma adaptação, podendo ser real ou imaginária (Abacar et al., 2021) e que se manifesta em diferentes contextos

e fases do ciclo de vida. Em virtude da sua elevada prevalência é, atualmente, considerado um desafio no domínio da saúde pública, tornando-se prioritário o seu tratamento, de forma a promover a saúde mental (Direção-Geral da Saúde, 2017).

O modelo de Lipp em 2016, citado por Abacar et al. (2021) dá-nos a conhecer como se desenvolve o stress e apresenta a ideia de que o stress é constituído por quatro fases: (a) fase de alerta, que é quando o indivíduo se depara com a situação stressora que leva a uma resposta; (b) fase de resistência que é adaptação do indivíduo para a homeostase; (c) fase de quase exaustão, que é quando o indivíduo não se adapta à situação de stress, uma fase que gera muita ansiedade; e (d) a fase de exaustão na qual o indivíduo sofre sintomas mais graves e há uma exaustão psicológica, sendo que o organismo não consegue continuar a lutar contra o stressor (Abacar et al., 2021).

Cada indivíduo responde de diferentes formas em situações semelhantes. Uma situação que seja stressante para um pode não ser para outro e isto deve-se a fatores fisiológicos, singulares de cada um. Todas as nossas vivências e experiências de vida condicionam as nossas respostas a potenciais situações geradoras de stress (Junior & Duarte, 2021).

O stress pode aparecer através de sintomas psíquicos em que o indivíduo sente angústia, preocupação excessiva, e que normalmente não se consegue organizar, entre outras coisas. Os sintomas de stress podem também ser físicos, em que há uma resposta corporal, dor de cabeça, queda de cabelo, aumento de batimentos cardíacos, relativamente a algum medo ou quando se percebe uma situação de perigo. Apesar de ser um constructo social, na medida em que acontece na dinâmica com o outro ou com o meio envolvente, é na mente do indivíduo que ocorrem as maiores mudanças, uma vez que gera preocupação, angústia e outros sintomas (Adom et al., 2020). Quando o sujeito experiencia uma situação que lhe causa stress, ele pode desenvolver o eustress e o distress. O eustress, vulgarmente chamado de stress saudável, quando experienciado, traz para o indivíduo bem-estar e realização pessoal. O

distress, o stress negativo gera efeitos patológicos no indivíduo, diminuindo o equilíbrio mental dos indivíduos que o experienciam (Abacar et al., 2021).

## **2.2 O Stress Académico em contexto escolar**

O stress está presente na vida dos/as alunos/as durante o seu percurso escolar, podendo ter origem mais psíquica, ambiental ou até mesmo social ou cultural (Bedewy & Gabriel, 2015). O stress académico é um tipo de stress que acontece no meio escolar. O stress académico é uma reação do indivíduo a estímulos e eventos académicos contemplando uma reação fisiológica, emocional, cognitiva e comportamental. É um fator que não pode ser eliminado, mas sim que deve constantemente ser gerido pelo próprio indivíduo através das suas competências. É por isso um constructo omnipresente (Rure et al., 2023).

A complexidade do meio escolar possibilita o aparecimento de stress, e acontece quando há uma incompatibilidade entre a pressão, quer interna quer externa, e a capacidade do indivíduo para enfrentar a situação (Adom et al., 2020). Existem também fatores académicos que estão intimamente ligados ao aparecimento do stress em alunos/as tais como: a sobrecarga de matéria, problemas financeiros, a distância (em alunos/as deslocados), a dificuldade em gerir relações interpessoais, o insucesso escolar, a gestão do tempo que têm para estar e/ou ter vida social e estudar, entre outros. O medo do fracasso e as altas expectativas familiares em relação aos resultados também estão na origem do aparecimento de stress nos/as alunos/as (Abacar et al., 2021).

Quando o/a aluno/a experiencia uma situação que exija uma adaptação, o organismo prepara um conjunto de respostas para a mesma. O stress surge dessa incompatibilidade entre as exigências do meio ambiente e os recursos da pessoa, podendo ser real ou não. O stress prepara o indivíduo para situações adversas (Abacar et al., 2021). E, como referido, aprender é

um fator stressante, na medida em que pode surgir uma incongruência entre a necessidade de conhecimento e o tempo para o adquirir (Rajabi et al., 2024).

Os resultados do estudo de Rajabi et al. (2024) denotam que o stress académico é um dos fatores que se encontra associado ao insucesso escolar e que a construção cultural de cada pessoa é fundamental para moldar positivamente as atitudes do indivíduo. Prabu (2015), por outro lado, analisou diferenças nos níveis de stress académico considerando o género bem como o tipo de escola que os/as alunos/as frequentam (escola privada ou pública). Os seus resultados indicaram que os alunos do género masculino apresentam níveis mais elevados de stress e que são os/as alunos/as de meios mais urbanos e que frequentam escolas privadas que apresentam níveis mais elevados de stress (Prabu, 2015).

Deste modo, podemos considerar que a gestão do stress académico será relevante, uma vez que, quando o indivíduo consegue gerir eficazmente o stress consegue tirar melhor partido da situação, podendo olhar para esta como uma oportunidade pessoal de crescimento (Adom et al., 2020).

### **3. Ansiedade**

A ansiedade refere-se a um conjunto de reações do foro psíquico e comportamental que podem resultar em fuga, luta, evitamento, ou outras reações (Baptista et al., 2021). Caracteriza-se por sentimentos de preocupação muitas vezes excessivos, sendo um fenómeno natural que permite ao indivíduo atingir um nível de atenção máxima face a eventuais perigos, para que se possa defender de ameaças (Frota et al., 2022).

Quando o comportamento de ansiedade não é adaptativo denomina-se de patológico, transformando-se em perturbação (Baptista et al., 2021). No DSM-V-TR temos descritos os transtornos de ansiedade que diferem entre si relativamente ao objeto e situação que confere o medo. A perturbação de ansiedade tem na sua base o medo e a ansiedade excessiva, sendo que

o indivíduo sente medo quando a ameaça é percebida e sente ansiedade quando prevê uma ameaça futura.

Muitas das pessoas que sentem ansiedade em níveis elevados necessitam de alterar a sua vida diária por medo do que um quadro patológico de ansiedade possa desencadear, pelas crises ou sintomas acentuados. A ansiedade, em níveis elevados, condiciona a vida dos indivíduos uma vez que em muitas situações têm que recorrer ao apoio de outros para ajudarem numa atividade, o que afeta a sua independência (Costa et al., 2019).

### **3.1 Ansiedade em contexto escolar**

No contexto escolar há uma maior prevalência de ansiedade e isso torna o processo de educação e formação mais desafiante, dificultando a concretização das tarefas a desempenhar e diminuindo o bem-estar físico e psicológico dos/as alunos/as (Silva et al., 2021).

A perturbação de ansiedade pode provocar no indivíduo dores no peito, palpitações, dificuldades em dormir, cansaço, que causam danos na vida pessoal e profissional dos indivíduos. No contexto escolar são muitas as situações que podem gerar ansiedade nos/as alunos/as, como por exemplo, a excessiva carga horária, a pressão dos trabalhos e dos testes, das médias, a quantidade de matérias que têm que aprender e até mesmo pelas novas amizades e rotinas que estão associadas. Estes ativadores da ansiedade em contexto escolar são semelhantes aos elementos que podem provocar stress académico, como referido acima, estando os dois fenómenos relacionados (Lelis et al., 2020).

Quando o sujeito experiencia uma situação que gera ansiedade, pode sentir-se apreensivo, com tensão física, e fugir da situação que gerou ansiedade. A ansiedade também pode manifestar-se através de sintomas cognitivos, que emergem quando o indivíduo tende a catastrofizar situações, uma vez, que tanto a sua vigília como a atenção, estão redobradas perante a situação (Lopes et al., 2019).

Porém, a ansiedade também tem um papel significativo no desempenho escolar, uma vez que prepara o/a aluno/a para a aprendizagem, aumentando o seu foco e melhorando o seu desempenho. Contudo, quando não gerida de forma eficaz, pode prejudicar a aprendizagem, uma vez que, o/a aluno/a idealiza uma situação que lhe vai causar pressão e isso vai gerar uma tensão que, por sua vez, conduz a sintomas ansiosos, que têm uma interferência negativa no desempenho académico (Lopes et al., 2019).

#### **4. Relações entre autorregulação, stress e ansiedade em contexto escolar**

O processo de ensino-aprendizagem requer do/a aluno/a competências mentais que facilitam todo o processo, levando-o/a a ter um comportamento estratégico sobre a forma como vai reter a informação recebida. Quando analisamos o contexto académico verificamos que os conceitos de ansiedade e stress se encontram relacionados, sendo desencadeados por situações semelhantes e apresentando sintomas semelhantes (Ragusa et al., 2023). Estes constructos acompanham o/a aluno/a em diferentes etapas da sua vida, podendo estar na origem do insucesso escolar particularmente quando existem lacunas nas competências ou estratégias de metacognição, e autorregulação que lhe permitiriam um melhor planeamento do processo de ensino-aprendizagem (Ragusa et al., 2023).

##### **4.1. Autorregulação e stress em contexto escolar**

Os níveis de stress podem influenciar o desempenho do/a aluno/a nas tarefas. Isto pode acontecer numa vertente mais negativa, mas também pode ser olhado sobre uma vertente mais positiva. Este olhar positivo sobre o stress e a sua implicação acontece por se cultivar a capacidade de reformular o stress, olhar para ele de uma outra forma (Anton et al., 2021).

Um aluno que tenha boas capacidades de autorregulação é esperado que seja mais bem-sucedido quando experiencia uma situação de stress, uma vez que, tem ferramentas que o

ajudam a ultrapassar a situação. São estas competências que permitem ao/à aluno/a olhar de outra forma para o stress e reformulá-lo (Anton et al., 2021). A autorregulação permite ao/à aluno/a acalmar diante desconforto emocional (Ramli et al., 2018).

Muitas vezes o stress nos alunos aparece devido às dificuldades sentidas em se concentrarem, à carga horária e de trabalho, e o que a literatura nos revela é que alunos com menores níveis de stress são mais autorregulados, revelando uma relação de causa-efeito quando analisamos o stress e a autorregulação (Ramli et al., 2018).

A literatura mostra também que pessoas com níveis mais elevados de autorregulação utilizam estratégias mais construtivas de forma a lidarem com o stress. Existem também diferenças significativas, quanto ao género, as mulheres utilizam melhor as estratégias para minimizar o stress através da autorregulação do que os homens (e.g., Molińska & Kutra, 2022; Molińska & Olechowsha, 2022).

#### **4.2. Autorregulação e ansiedade em contexto escolar**

A perturbação da ansiedade é uma preocupação quando falamos na infância e na adolescência tornando-se necessário aumentar o conhecimento científico sobre este fenómeno nestas fases do desenvolvimento humano. Não obstante, estes fenómenos têm vindo a ser estudados e foram já identificadas algumas variáveis importantes que podem desencadear ou minimizar estados ansiedade e stress em crianças e adolescentes, como é o caso das competências de autorregulação (e.g., Freitas, 2019; Ragusa et al., 2023).

O comportamento do/a aluno/a modifica-se perante uma situação ansiosa, podendo acabar por condicionar a sua ação e ter implicações cognitivas que influenciarão a aprendizagem futura. Sendo a autorregulação um processo interno, cujo objetivo passa por, entre outras coisas, modificar comportamentos e gerir emoções, torna-se um fator importante para que os sintomas de ansiedade e stress nos/as alunos/as sejam minimizados. Assim uma

melhor autorregulação facilita a que o/a aluno/a possa implementar estratégias para lidar eficazmente com os desafios e adversidades sentidos/as durante o processo de ensino-aprendizagem (Jain & Dowson, 2009). Assim, debruçar-nos sobre a autorregulação, a ansiedade e o stress contribui para entendermos a forma como não só estes conceitos se interligam, mas também o impacto que possam ter no processo de ensino-aprendizagem (Ragusa et al., 2023).

## **Capítulo II. Estudo Empírico**

### **1. Enquadramento e objetivos**

O presente estudo faz parte de um projeto de investigação mais alargado e internacional que decorre no âmbito de uma parceria entre a Universidade da Maia, em Portugal, a Universidade de Patras, na Grécia, o Instituto "eMundos", na Lituânia, o colégio Los Pinos, em Espanha e o Agrupamento de Escolas de Rates, em Portugal. Este projeto, denominado POSITIVE: Prevenção do Stress através da Exploração de um Ambiente Virtual Inovador, (2021-1-PT01-KA220-SCH-000032534), foi desenvolvido entre janeiro de 2022 e dezembro de 2023, e teve como objetivo principal desenvolver um ambiente de aprendizagem no mundo virtual 3D focado na prevenção do stress académico. O material psicoeducativo desenvolvido no âmbito do projeto POSITIVE tem como objetivos uma intervenção universal para alunos do 3.º CEB, com vista ao desenvolvimento de competências para lidar com os níveis de stress e ansiedade associados a situações académicas e sociais em contexto escolar.

#### **1.1 Objetivos Gerais**

Face à revisão da literatura apresentada, este estudo tem como objetivo geral analisar o papel das competências de autorregulação na minimização dos níveis de stress académico e ansiedade de alunos do 3º CEB. Nesta investigação o estudo aprofundado do impacto que as competências de autorregulação poderão ter, tanto no stress como na ansiedade, é importante na medida em que vai facilitar o processo de aprendizagem, criando condições para que o aluno tire um melhor partido desse processo.

## **1.2 Objetivos Específicos, Questões de Investigação e Hipóteses**

Atendendo à relevância das competências de autorregulação no processo de ensino aprendizagem, bem como do impacto dos níveis de stress e a ansiedade no desempenho escolar e bem-estar dos sujeitos, foram definidos quatro objetivos específicos para este estudo.

O primeiro prende-se com descrever os níveis de stress ansiedade experienciados pelos alunos do 3º CEB, bem como descrever as suas competências de autorregulação. Neste âmbito colocou-se a seguinte questão: Quais os níveis de stress académico, de ansiedade e de autorregulação sentidos pelos adolescentes? Estudos prévios relatam que os níveis de ansiedade têm aumentado entre os jovens que se sentem mais irritados e nervosos diariamente e que pelo menos uma vez por semana experienciam sintomas psicológicos e físicos (e.g., Gaspar et al., 2022; Silva et al., 2021), pelo que esperamos que as descritivas revelem níveis médio-altos de ansiedade e stress académico nos participantes. A literatura sugere-nos haver diferenças entre o género masculino e feminino quando aos níveis de autorregulação, tendo o género feminino os processos de autorregulação mais consolidados (Lenes et al., 2020).

O segundo objetivo prende-se com comparar os níveis de ansiedade, stress académico e autorregulação entre jovens do género masculino e do género feminino. Neste sentido coloca-se a questão: Haverá diferenças relativamente ao género no stress académico e na ansiedade. A literatura sugere haver diferenças no género quanto a estas variáveis (Prabu, 2015), pelo que esperamos que, tal como na literatura, existente o género masculino apresente maiores níveis de stress.

O terceiro objetivo prende-se com analisar o papel preditor das competências de autorregulação nos níveis de stress académico. Coloca-se a seguinte questão: serão as competências de autorregulação um fator importante na minimização de stress académico? Estudos prévios encontraram que as competências de autorregulação estão relacionadas com o stress. As competências de autorregulação têm vindo a ser um forte fator para a promoção de

bem-estar. A promoção das mesmas contribui, no contexto escolar, para ajudar o aluno a gerir o stress de forma mais saudável. (e.g., Anton et al., 2021; Pontes et al., 2024). Considerando o exposto, esperamos que maiores competências de autorregulação sejam preditores de menores níveis de stress académico.

O nosso último objetivo prende-se com analisar o papel preditor das competências de autorregulação nos níveis de ansiedade. Com isto coloca-se a seguinte questão: serão as competências de autorregulação uma variável preditora da minimização dos níveis de ansiedade? Estudos anteriores referem que a ansiedade sentida se torna menor quanto maior for a capacidade de os alunos se autorregularem. Quando o aluno tem mais capacidade para se autorregular, tem melhor desempenho e, por sua vez, tem níveis de ansiedade mais baixos (e.g., Jain & Dowson, 2009; Pontes et al., 2024). Posto isto, é expectável que a ansiedade sentida pela nossa amostra seja menor para quem tem maior capacidade de autorregulação.

## **2. Método**

### **2.1 Participantes**

Participaram neste estudo 219 estudantes do 3º CEB (7º e 8º anos) de duas escolas da zona Norte de Portugal, com idades compreendidas entre 11 e 16 anos ( $M=12.64$ ,  $DP= 0.74$ ). Destes 219, 44.3% dos estudantes são do género masculino, e 53.3% do género feminino (Tabela 1). Dois participantes referem como seu género “outro” e um prefere não responder à questão. Relativamente ao ano de escolaridade, 59.8% pertencem ao 7ºano, 38.8% pertencem ao 8ºano; Três estudantes não identificaram o seu ano de escolaridade. Os pais têm idades na sua maioria entre 40 a 49 anos, assim como as mães. Quanto à escolaridade, 35.2% das mães não sabem a sua escolaridade e, das que sabem, o nível que mais percentagem tem, 14.2%, têm ensino secundário. Quanto à escolaridade dos pais o nível que tem maior percentagem é os que

não sabem a escolaridade (38.8%), e dos que sabem, o nível que tem maior percentagem é 3.º CEB (13.2%).

**Tabela 1**  
*Caracterização Sociodemográfica dos/as Participantes*

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>M(DP)</i>	<i>Min. – Max.</i>
<b>Idade</b>	240	97.7	12.64(0.72)	11.0-16.0
<b>Escolaridade</b>				
7º ano	131	59.8		1.00-7.00
8º ano	85	38.8		1.00-7.00
<b>Género</b>				
Feminino	119	54.3		
Masculino	97	44.3		
Outro	2	0.9		
Prefiro não dizer	1	0.5		
<b>Idade mãe/ figura materna</b>				
Menos de 30 anos	22	10.0		
30- 39 anos	75	34.2		
40- 49 anos	93	42.5		
50-59 anos	23	10.5		
Mais de 60 anos	1	0.5		
Não sei	3	1.4		
<b>Idade do pai/figura paterna</b>				
Menos de 30 anos	9	4.1		
30- 39 anos	71	32.4		
40- 49 anos	100	45.7		
50-59 anos	30	13.7		
Mais de 60 anos	3	1.4		
Não sei	5	2.3		
<b>Escolaridade da mãe/ figura materna</b>				
Sem escolaridade	1	0.5		
1.º CEB*	8	3.7		
2.º CEB	13	5.9		
3.º CEB	28	12.8		
Ensino Secundário	31	14.2		
Licenciatura	25	11.44		
Mestrado	14	6.4		
Doutoramento	20	9.1		
Não sei	77	35.2		
<b>Escolaridade do pai/ figura paterna</b>				
1.º CEB	3	1.4		
2.º CEB	23	10.5		
3.º CEB	29	13.2		
Ensino Secundário	28	12.8		
Licenciatura	24	11.0		
Mestrado	5	2.3		
Doutoramento	20	9.1		
Não sei	85	38.8		
Omisso	2	0.9		

\* CEB= Ciclo do Ensino Básico

## **2.2 Instrumentos**

Neste estudo foram utilizados três instrumentos e um questionário sociodemográfico, com vista a recolher informação para analisar os objetivos propostos. Foram aplicados três questionários de autorrelato, aos/às alunos/as, um para avaliar o stress académico, outro para avaliar os níveis de ansiedade, e outro para avaliar a autorregulação.

### **2.2.1 Questionário Sociodemográfico**

O questionário sociodemográfico, elaborado no âmbito do projeto POSITIVE, permite obter informações sociodemográficas sobre os participantes. Neste questionário recolhem-se por exemplo, informações acerca da idade, género, tipo de escola, ano de escolaridade, idade da mãe, idade do pai, escolaridade da mãe, escolaridade do pai e rendimento académico dos participantes.

### **2.2.2 Escala de Stresse Académico**

A Escala de Stresse Académico (ESA; Bedewy & Gabriel, 2015) avalia a perceção de jovens relativamente ao stress académico associado a diferentes fontes. Desenvolvido para estudantes universitários foi adaptado para jovens em idade de escolaridade obrigatória (Pontes et al., 2024). No seu estudo original, o questionário apresenta boa consistência interna geral ( $\alpha=.92$ ; Bedewy & Gabriel, 2015). Na versão portuguesa, adaptada ao 3º CEB, a escala apresenta uma boa consistência interna ( $\alpha=.88$ ; Pontes et al., 2024). Este é um questionário de autorrelato. Assim, os/as alunos/as preenchem o questionário individualmente, avaliando as afirmações numa escala tipo Likert que varia de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Esta escala é composta por 18 itens distribuídos por quatro dimensões (Tabela 2): Pressão de Expectativas composta por 5 itens, tem uma consistência interna de  $\alpha=.57$  e avalia o stress causado pela pressão competitiva relativamente aos pares, à expectativa dos pais face aos resultados e o comentário crítico dos professores sobre o desempenho académico; Perceção

de carga de trabalho e exames composta por 4 itens, que no presente estudo apresenta uma boa consistência interna ( $\alpha = .58$ ) e avalia a carga de trabalho excessivo, tarefas demoradas e a preocupação com resultados e exames; Autopercepção composta por 5 itens que no presente estudo apresenta uma boa consistência interna ( $\alpha = .60$ ) avalia a autoconfiança acadêmica e a confiança do/a aluno/a para o seu sucesso acadêmico e na sua carreira futuro e também avalia a confiança que o aluno tem para tomar decisões quanto ao seu percurso acadêmico corretamente; Tempo composta por 6 itens, tem uma boa consistência interna ( $\alpha = .53$ ), avalia o stress que surge no tempo que o aluno limita para as aulas, a incapacidade de terminar os trabalhos de casa, da dificuldade em recuperar algum atraso e a falta de tempo para relaxar (Bedewy & Gabriel, 2015).

## Tabela 2

### *Descrição das Dimensões da Escala de Stresse Académico*

	<i>Número dos itens</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
Stress Académico Geral		.81
Pressão de Expectativas	6,8,13,14,17	.57
Perceção de carga de trabalho e exames	10,11,15,18	.58
Autopercepção	4,5,12,9,16	.60
Tempo	1,2,3,7	.53

### 2.2.3 Escala de Ansiedade Geral

A Escala de Ansiedade Geral (GAD-7; Spitzer et al., 2006 ) é constituída por 7 itens e tem como objetivo analisar a frequência com que o sujeito sente um conjunto de sete sintomas de ansiedade durante as últimas duas semanas. Cada pessoa preenche o questionário individualmente, tendo de cotar cada item numa escala de Likert de 4 pontos em que se pontua de 0 (a “nunca”), 1 (“em vários dias”), 2 (em mais de metade do número de dias”) e 3 (“quase todos os dias”), podendo a pontuação variar entre 0 a 21. Relativamente à sua interpretação recorreremos à soma dos itens que consoante os valores determinam o nível de ansiedade que o

indivíduo sente, desde ligeiro a severo. Mais especificamente, uma pontuação entre 0 e 4 significa que os níveis de ansiedade sentidos são mínimos; se a pontuação estiver entre 5 e 9 os níveis de ansiedade são médios; se a pontuação estiver entre 10 e 14 os níveis de ansiedade são moderados; se estiver entre 15 e 21 o nível de sintomas de ansiedade é grave. O questionário apresenta uma boa consistência interna e tem uma boa confiabilidade na sua versão original ( $\alpha = .92$ ), e em amostras Portuguesas ( $\alpha = .88$ ) (e.g., Bártolo et al., 2017; Pontes et al., 2024; Spitzer et al., 2006). No presente estudo a GAD apresenta uma boa consistência interna ( $\alpha = .85$ ).

#### **2.2.4 Escala de Autocontrolo e Autorregulação**

A Escala de Autocontrolo e Autorregulação (EAA; Meso, 2009) avalia as competências de autocontrolo e autorregulação de adolescentes. É composta de 16 itens, preenchidos pelos/as alunos/as, e avaliado numa escala tipo *Likert* de seis pontos, em que se pontua de 0 quando a resposta é “nada descritivo de mim” e 5 “muito descritivo de mim”. Esta escala está organizada em três dimensões (Tabela 3): Autoconhecimento composta por 6 itens e que avalia o nível de conhecimento que o individuo tem de si; Autoavaliação composta por 5 itens, e que avalia a capacidade do/a aluno/a em se avaliar em várias áreas, na escola, no trabalho, na relação com o outro, entre outras; Auto-reforço, composta por 5 itens, e que avalia a capacidade de reconhecer as suas conquistas (Mezo, 2009). Todas as pontuações são calculadas somando o resultado das escalas significa. Em estudos prévios a escala apresenta boa consistência interna ( $\alpha = .74$ ) (e.g., Meso, 2009; Pontes et al., 2024). No presente estudo a escala revelou, na escala total e nas suas dimensões, uma consistência interna adequada (Tabela 3).

### **Tabela 3**

#### *Descrição das Dimensões da Escala de Autocontrolo e Autorregulação*

	<i>Número de itens</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
Autorregulação Total		.69
Autoconhecimento	1,2,3,4,5,6	.75
Autoavaliação	7,8,9,10,11	.79
Auto-reforço	12,13,14,15,16	.79

## **2.3 Procedimentos**

### **2.3.1 Recolha de dados**

A recolha de dados do presente estudo foi realizada presencialmente nas escolas participantes. Em conformidade com os procedimentos éticos da American Psychological Association (APA), da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) e Regulamento Geral da Proteção de Dados (RGDP), antes da visita a cada escola para a recolha de dados, as escolas foram contactadas por telefone e email, tendo sido solicitado o consentimento informado de diretores e docentes para a realização da presente investigação. De igual modo, todos/as os/as encarregados de educação receberam um consentimento informado que incluía uma explicação sobre o estudo, os seus objetivos, questões éticas (por exemplo, condições de participação, confidencialidade e anonimato), acesso e divulgação dos resultados, de forma a podere dar o seu consentimento livre e informado para a participação dos/as seus/suas educandos/as no estudo. Após esta fase, os questionários foram administrados aos alunos de forma presencial e em grupo, com a presença de investigadores para esclarecer eventuais dúvidas. Além disso, as salas onde os instrumentos foram aplicados permitiram que cada aluno/a preenchesse os questionários individualmente, garantindo a privacidade das respostas. Note-se que foi ainda solicitado, a cada aluno/a, o seu assentimento para participação, tendo estes sido informados que a sua participação era livre e voluntária, e que poderiam desistir a qualquer momento, sendo que o consentimento dado pelos/as seus/suas encarregados/as de educação não era vinculativo.

### 2.3.2 Análise de dados

Após o processo de recolha de dados estes foram inseridos e analisados utilizando métodos quantitativos com recurso ao Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (versão 29.0). Posteriormente, foram realizadas análises de estatística descritiva calculando médias, desvios padrões, frequências absolutas e percentagens. De forma a avaliar os objetivos propostos neste estudo foram realizadas análises de estatística inferencial. O teste-t de Student para amostras independentes, foi utilizado com o objetivo de comparar grupos (e.g., por género), tendo sido calculado o tamanho do efeito através do  $d$  de Cohen, sendo que para  $d < .10$  consideramos um efeito pequeno, para  $d > .30$  consideramos um efeito moderado e  $d > .50$  o efeito é grande.

Por fim, foram realizadas correlações de *Pearson* para analisar a associação entre as variáveis. E recorreu-se a uma análise de regressão hierárquica múltipla para analisar o papel preditor das competências de Autorregulação nos níveis de Ansiedade e no Stress Académico, de forma a analisar a relação entre as variáveis. Nesta última, foram testados vários modelos. Relativamente ao Stress Académico Geral, foram testados modelos para as diferentes dimensões do stress, nomeadamente Pressão e Expectativas, Percepção de Carga de Trabalho e Exames, Auto percepção e Tempo. As variáveis predictoras foram incluídas na equação de regressão numa ordem específica. Em cada uma das análises incluímos três blocos de variáveis: o Bloco 1 incluiu as variáveis Escolaridade Materna e a Idade, o Bloco 2 incluiu a variável Rendimento Académico, o Bloco 3 acrescenta a variável Autorregulação Total. No modelo preditivo da Ansiedade, as variáveis predictoras foram incluídas na equação de regressão numa ordem específica. Em cada uma das análises incluímos dois blocos de variáveis: o Bloco 1 incluiu as variáveis Rendimento Académico e o Género, o Bloco 2 acrescenta a variável Autorregulação Total.

### **3. Resultados**

Nesta secção são apresentados os resultados relativos aos quatro objetivos desta dissertação. Primeiro, apresentam-se os resultados descritivos dos níveis de ansiedade, stress académico e autorregulação (objetivo 1); de seguida os resultados relativos às diferenças nos níveis de ansiedade e stress académico em função do género dos participantes, com recurso ao teste *t* de Student (objetivo 2); e por fim os resultados relativos a relação entre competências de autorregulação, stress académico e ansiedade, com recurso às análises de correlações e regressão (objetivos 3 e 4).

#### **3.1. Caracterização dos níveis de stress, ansiedade e autorregulação do/a aluno/as/as do 3º CEB**

A tabela 4 apresenta os resultados descritos relativos aos níveis de stress académico reportados pelos/as adolescentes que participaram neste estudo. O que os dados nos demonstram é que, no que diz respeito aos níveis de Stress Académico Geral, estes apresentam uma média de 2.88 ( $DP=0.54$ ). Ao analisar as dimensões mais específicas avaliadas é possível verificar que a subescala Pressão de Expectativas apresenta uma média de 2.85 ( $DP=0.75$ ), a subescala Perceção de carga de trabalho e exames apresenta uma média de 3.46 ( $DP=0.70$ ), a subescala Autopercepção apresenta uma média de 2.49 ( $DP=0.68$ ), a subescala Tempo apresenta uma média de 2.72 ( $DP=0.64$ ). Estes resultados indicam que relativamente ao stress académico e nos fatores associados, a Perceção de carga de trabalho e exames é o fator que apresenta níveis de stress mais elevado de acordo com o que foi reportado pelos/as adolescentes participantes neste estudo, seguindo-se os níveis de stress associados à Pressão de Expectativas de pais e professores, os níveis de stress relacionados com a falta de tempo para realizar todas as tarefas escolares, e por fim os níveis de stress associados à Autopercepção.

**Tabela 4***Descritivas das Subescalas da Escala de Stress Académico dos/as Participantes (N=219)*

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min-Max</i>
Stress Académico Geral	2.88	0.54	1.30-4.48
Pressão e Expectativas	2.85	0.75	1.00-5.00
Perceção de Carga de Trabalho e Exames	3.46	0.70	1.00-5.00
Autopercepção	2.49	0.68	1.00-4.25
Tempo	2.72	0.64	1.17-4.67

Relativamente aos níveis de ansiedade, podemos observar que, no que diz respeito à ansiedade geral, os/as participantes apresentam uma média de 8.87 ( $DP=4.93$ ), indicando um nível de ansiedade média. Na tabela 5 podemos observar também que 15.1% dos/as adolescentes apresentam um nível de ansiedade severo, uma vez que na GAD-7 tiveram uma pontuação média entre 15 a 21, sugerindo um nível patológico de ansiedade, 27.4% dos/as adolescentes apresentam um nível de ansiedade moderada, uma vez que tiveram uma pontuação média entre 10 a 14, 37.9% dos/as adolescentes apresentam ansiedade média, uma vez que tiveram uma pontuação média entre 5 e 9, 15.5% dos/as adolescentes apresentam ansiedade mínima, uma vez que tiveram uma pontuação média entre 0 e 4.

**Tabela 5***Descritivas dos Níveis de Ansiedade dos/as Participantes (N=219)*

	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>M (DP)</i>
Ansiedade geral	219		8.87(4.93)
Ansiedade mínima	34	15.5	
Ansiedade média	83	37.9	
Ansiedade moderada	60	27.4	
Ansiedade severa	33	15.1	

No que concerne aos níveis de autorregulação, é possível verificar que a dimensão do Autoconhecimento apresenta uma média de 26.00 ( $DP = 4.87$ ), num máximo de 30, significa que se o seu grau de conhecimento de si próprio é médio-alto; a subescala de Autoavaliação

apresenta uma média de 13.5 ( $DP = 5.36$ ), num máximo de 25, apresentando os/as participantes um nível médio relativo a esta dimensão da autorregulação; a variável Auto-reforço apresenta um valor médio de 19.70 ( $DP = 5.92$ ), num máximo de 25, o que indica um nível médio-alto na capacidade do indivíduo de recompensar a si mesmo por alcançar objetivos ou realizar comportamentos desejados no processo de aprendizagem. Por fim, o valor médio na variável Autorregulação Total apresenta uma média de 59.3 ( $DP = 9.63$ ), num máximo de 80. Este valor indica que em média os/as jovens parecem ter um nível e autorregulação médio, muito embora o desvio padrão e respetivos valores mínimos e máximo revelam variabilidade dos dados.

### **3.2 Comparação dos níveis de stress académico, ansiedade e autorregulação com base no género dos/as participantes**

Com o objetivo de verificar se existiam diferenças entre os níveis de stress académico, ansiedade e autorregulação entre adolescentes do género masculino e feminino, foi realizada uma análise de variância com recurso ao teste  $t$  de Student para amostras independentes. Ao analisar a tabela 6 podemos constatar que existem diferenças significativas relativamente à ansiedade entre adolescentes do género masculino e feminino. O teste  $t$  de Student para amostras independentes revela que existem diferenças estatisticamente significativas nos níveis de ansiedade reportados pelas adolescentes do género feminino ( $M=9.54, DP=5.26$ ) e pelos adolescentes do género masculino ( $M=8.02, DP=4.44$ ),  $t(214)=2.26, p=.04, d=.31$ , com as adolescentes do género feminino a apresentar níveis significativamente mais elevados de ansiedade do que os adolescentes do género masculino. O tamanho do efeito, medido pelo  $d$  de Cohen, foi de .31, indicando um efeito moderado.

Quando comparamos os níveis de stress académico entre adolescentes do género feminino e do género masculino, também com recurso ao teste  $t$  de Student para amostras independentes, os resultados obtidos permitem perceber que não existem diferenças

significativas entre os níveis globais de Stress Académico das adolescentes do género feminino ( $M=11.48$ ,  $DP=2.26$ ) e dos adolescentes do género masculino ( $M=2.87$ ,  $DP=0.49$ ),  $t(214)=0.02$ ,  $p=.58$ ,  $d=.026$ . O tamanho do efeito medido pelo  $d$  de Cohen indica um efeito muito pequeno. Ao analisar a diferenças entre géneros para as dimensões de stress avaliadas pela escala utilizada, verificamos, igualmente, que não se registam diferenças significativas para nenhuma das dimensões (Tabela 6). Na escala de Pressão e expectativas não existem diferenças significativas entre o género feminino ( $M=2.81$ ,  $DP=0.73$ ) e o género masculino ( $M=2.81$ ,  $DP=0.77$ ),  $t(214)=0.62$ ,  $p=.76$ ,  $d=.09$ . O tamanho do efeito, medido pelo  $d$  de Cohen, indica um efeito muito pequeno. Na subescala Excesso de trabalho não existem diferenças significativas entre o género feminino ( $M=3.48$ ,  $DP=0.75$ ) e o género masculino ( $M=3.42$ ,  $DP=.65$ ),  $t(214)=-.56$ ,  $p=.37$ ,  $d=.08$ . O tamanho do efeito, medido pelo  $d$  de Cohen indica um efeito muito pequeno. Na escala Autopercepção não existem diferenças significativas entre o género feminino ( $M=2.44$ ,  $DP=0.71$ ) e o género masculino ( $M=2.51$ ,  $DP= 0.62$ ),  $t(214)=0.76$ ,  $p=.20$ ,  $d=.10$ . O tamanho do efeito, medido pelo  $d$  de Cohen indica um efeito muito pequeno. Na subescala Tempo não existem diferenças significativas entre o género feminino ( $M=2.69$ ,  $DP=0.66$ ) e o género masculino ( $M=2.73$ ,  $DP=0.62$ ),  $t(214)=-0.48$ ,  $p=.50$ ,  $d=.09$ . O tamanho do efeito, medido pelo  $d$  de Cohen indica um efeito pequeno.

Sobre as diferenças entre adolescentes do género masculino e adolescentes do género feminino em relação às competências de autorregulação verificamos que na Autorregulação total não existem diferenças significativas entre o género feminino ( $M=59.29$ ,  $DP=9.45$ ) e o género masculino ( $M=59.40$ ,  $DP= 9.87$ ),  $t(214)=-0.08$ ,  $p=.94$ ,  $d=.01$ . O tamanho do efeito, medido pelo  $d$  de Cohen indica um efeito muito pequeno. Na dimensão Autoconhecimento não há diferenças significativas entre o género feminino ( $M=26.37$ ,  $DP=5.16$ ) e o género masculino ( $M=25.75$ ,  $DP=4.53$ )  $t(214)=-0.92$ ,  $p=.35$ ,  $d=.12$ . O tamanho do efeito, medido pelo  $d$  de Cohen indica um efeito muito pequeno. Na dimensão Autoavaliação não há diferenças significativas

entre o género feminino ( $M=13.44$ ,  $DP=5.68$ ) e o género masculino ( $M=13.45$ ,  $DP=4.94$ )  $t(214)=-0.23$ ,  $p=.98$ ,  $d=.003$ . . O tamanho do efeito, medido pelo  $d$  de Cohen indica um efeito muito pequeno. Na dimensão Auto-reforço não há diferenças significativas entre o género feminino ( $M=18.48$ ,  $DP=5.44$ ) e o género masculino ( $M=20.20.75$ ,  $DP=6.38$ )  $t(214)=-0.86$ ,  $p=.39$ ,  $d=.12$ . O tamanho do efeito, medido pelo  $d$  de Cohen, indica um efeito muito pequeno.

## Tabela 6

*Comparação entre Géneros nas Competências de Autorregulação e Níveis de Ansiedade dos/as Participantes*

	Masculino		Feminino		$t$	$p$	$d$
	$M$	$DP$	$M$	$DP$			
Pressão e Expetativas	2.81	0.77	2.87	0.73	-0.62	.76	.09
Perceção de Carga de Trabalho e Exames	3.42	0.65	3.48	0.75	-0.56	.37	.08
Autoperceção	2.51	0.62	2.44	0.71	0.76	.20	.10
Tempo	2.73	0.62	2.69	0.66	0.48	.50	.07
Stress Académico Geral	2.87	0.49	2.88	0.55	0.02	.58	.003
Ansiedade Geral	8.02	4.44	9.54	5.26	-2.30	.04	.31
Autorregulação Total	59.40	9.87	59.29	9.45	0.08	.94	.01
Autoconhecimento	25.75	4.53	26.37	5.16	-0.92	.35	.12
Autoavaliação	13.45	4.94	13.44	5.68	0.23	.98	.003
Auto-reforço	20.20	6.38	18.48	5.44	0.86	.39	.12

### 3.3. Relação entre competências de autorregulação e stress académico

De modo a analisar as relações entre as competências de Autorregulação, níveis de Stress Académico, foram realizadas análises de correlações de *Pearson*. Ao analisar a tabela 7, é possível verificar a existência de algumas correlações. Em primeiro lugar, e tal como espectável, destacam-se as correlações entre o stress académico e suas dimensões. Por exemplo verifica-se uma correlação positiva forte entre o Stress relacionado com a Pressão e Expectativas e o Stress Académico Geral ( $r = .82$ ), sugerindo que quanto maior a pressão

percebida pelos estudantes, maior o nível de stress académico geral. De igual modo, a Percepção de Carga de Trabalho e Exames apresenta uma correlação elevada com o Stress Académico Geral ( $r = .76$ ), indicando que uma carga de trabalho mais intensa está associada a níveis mais elevados de stress. Um outro resultado a destacar é a correlação, forte e significativa entre Stress relacionado com o Tempo e Stress Académico Geral ( $r = .87$ ). Para além disto, encontramos ainda uma correlação entre o Autoconhecimento e a Autorregulação Total ( $r = .63$ ). A Autorregulação Total, por sua vez, tem uma correlação elevada com o Auto-reforço ( $r = .73$ ).

Relativamente às correlações entre Autorregulação e stress, verificamos que a Autorregulação Total se correlaciona com todas as dimensões de stress analisadas, à exceção do Stress relacionado com o tempo (Tabela 7). Por exemplo, verificam-se correlações negativas entre o Stress relacionado com a Autopercepção e o e a dimensão Autoconhecimento ( $r = -.44$ ), indicando que quanto o stress relacionado com a Autopercepção aumenta, diminui o nível de Autoconhecimento.

No entanto estas análises não nos permitem inferir relações causa-efeito entre as variáveis. Relativamente à relação existente entre a Autorregulação Total e aos níveis de Stress Académico gerais, as duas variáveis não se encontram correlacionadas. Assim, procedeu-se à análise da relação causal entre autorregulação e Stress Académico, foram testados vários modelos de regressão hierárquica. De acordo com os resultados apresentados na tabela 8 é possível verificar que em relação ao Stress Académico Geral, o Rendimento Académico emerge como preditor estatisticamente significativo nos blocos 2 e 3. A variável Escolaridade Materna não é um preditor significativo, do Stress Académico Geral em nenhum bloco, assim como a variável Idade. A Autorregulação Total, inserida no último bloco, surge como um preditor estatisticamente significativo ( $\beta = -.14, p = .03$ ). O modelo global explica 12% da variância do Stress Académico, sendo que o acréscimo da variável Autorregulação Total de 2% ao valor explicativo do modelo testado no bloco 2.

Em relação ao Stress relacionado com a Pressão e Expectativas, podemos verificar, que a Autorregulação Total emerge como preditor estatisticamente significativo ( $\beta = -.24, p < .001$ ) no modelo final, acarretando um aumento de 7% valor explicativo ao modelo testado no bloco 2. A variável Escolaridade Materna não é preditor significativo em nenhum dos blocos, assim como a variável Idade. Já o Rendimento Académico surge como um preditor significativo nos modelos testados nos blocos 2 e 3 (Tabela 8). O modelo global explica 9% da variância do Stress relacionado com a Pressão e Expectativas.

Quando analisamos os preditores do Stress relacionado com a Perceção de Carga de Trabalho e Exames podemos verificar que a Autorregulação Total é um preditor estatisticamente significativo,  $\beta = -.23, p < .001$  (tabela 8, Bloco 3). As variáveis Escolaridade Materna, e Idade e Rendimento Académico, não surgem como preditores negativos em nenhum bloco. O modelo global explica 5% da variância do Stress relacionado com a Perceção de Carga de Trabalho.

Relativamente aos preditores do Stress relacionado com a Autoperceção podemos verificar que a Escolaridade Materna e Idade não são preditores significativos. Quando adicionamos a variável Rendimento Académico (Bloco 2), o modelo de regressão surge como significativo, explicando esta variável 17% da variância do Stress relacionado com a Autoperceção. A Autorregulação Total, adicionada no bloco 3, adiciona 3% à variância explicada relativamente ao bloco 2, sendo um preditor significativo ( $\beta = -0.02, p = .01$ ). O modelo global (Bloco 3) explica, na totalidade, 20% da variância do Stress relacionado com a Autoperceção.

Ao analisar o Stress relacionado com Tempo podemos verificar, que apenas o Rendimento Académico é um preditor estatisticamente significativo (Tabela 8). A Autorregulação Total não prediz o Stress relacionado com Tempo. O modelo global explica 9% da variância do Stress relacionado com o Tempo.

**Tabela 7***Correlação de Pearson entre as Dimensões de Autorregulação, Ansiedade e as Dimensões do Stress Académico*

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
<b>1.</b> Pressão e Expectativas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>2.</b> Perceção de carga de trabalho e exames	.54*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>3.</b> Autoperceção	.30**	.24**	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>4.</b> Tempo	.66**	.57**	.48**	-	-	-	-	-	-	-
<b>5.</b> Ansiedade Geral	.50**	.38**	.40**	.47**	-	-	-	-	-	-
<b>6.</b> Autoconhecimento	.03	.06	-.44**	-.14**	-.05	-	-	-	-	-
<b>7.</b> Autoavaliação	.42**	.33**	.39**	.44**	.25**	-.14*	-	-	-	-
<b>8.</b> Auto-reforço	-.03	-.01	-.27**	-.11	-.20**	.34**	-.10	-	-	-
<b>9.</b> Autorregulação Total	.23**	.21**	-.17**	-.11	-.31	.63**	.42**	.73**	-	-
<b>10.</b> Stress Académico Geral	.82**	.76**	.64**	.87**	.57**	-.15*	.51**	-.13	.13	-

\*\*  $p < .01$

**Tabela 8.**

*Análise de Regressão Múltipla Hierárquica entre Autorregulação e Níveis de Stress Académico*

	Stress Académico Geral			Pressão e Expectativas			Perceção de carga de trabalho e exames			Autoperceção			Tempo		
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
<b>Bloco 1</b>	$R^2 < .001$			$R^2 = .006$			$R^2 = .01$			$R^2 = .001$			$R^2 = .001$		
Escolaridade Materna	-.05	.06	-.05	-.02	.02	-.07	.03	.02	.09	-.03	.02	-.10	-.02	.02	-.08
Idade	.06	.2	.02	.04	.07	-.04	.10	.07	.10	.03	.06	.03	-.04	.06	-.05
<b>Bloco 2</b>	$\Delta R^2 = .10^{**}$			$\Delta R^2 = .02$			$\Delta R^2 < .001$			$\Delta R^2 = .17^{***}$			$\Delta R^2 = .09$		
Escolaridade Materna	-.03	.06	-0.03	-.02	.02	-.06	.03	.02	.10	-.02	.02	-.08	-.02	.02	-.07
Idade	.04	.19	.02	-.04	.07	-.04	.10	.07	.10	.03	.06	.03	-.04	.06	-.05
Rendimento Académico	-.74 <sup>***</sup>	.16	-.31	-.14 <sup>**</sup>	.06	-.16	-.07	.06	-.10	-.32 <sup>***</sup>	.05	-.42	-.22 <sup>***</sup>	.05	-.30
<b>Bloco 3</b>	$\Delta R^2 = .02^{**}$			$\Delta R^2 = .07^*$			$\Delta R^2 = .05^{**}$			$\Delta R^2 = .03^{***}$			$\Delta R^2 = .004^*$		
Escolaridade Materna	-.02	.06	-.03	-.02	.02	-.05	.03	.02	.12	-.02	.02	-.08	-.02	.02	-.06
Idade	.07	.19	.02	-.02	.07	-.02	.11	.06	.12	.02	.06	.02	-.04	.06	-.04
Rendimento Académico	-.74 <sup>***</sup>	.16	-.31	-.14 <sup>*</sup>	.06	-.16	-.07	.05	-.08	-.32 <sup>***</sup>	.05	-.42	-.22 <sup>***</sup>	.05	-.30
Autorregulação Total	-.03 <sup>*</sup>	.01	-.14	-.02 <sup>***</sup>	-.005	-.24	-.02 <sup>***</sup>	-.01	-.23	-.01 <sup>**</sup>	.004	-.16	.01	.004	.12
<b>Modelo Total</b>	$R^2 \text{ Total} = .12^{**}$			$R^2 \text{ Total} = .09^*$			$R^2 \text{ Total} = .05^{**}$			$R^2 \text{ Total} = .20^{***}$			$R^2 \text{ Total} = .09^*$		

†  $p < .10$ . \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

### 3.4. Relações entre competências de autorregulação e níveis de ansiedade

De modo a analisar as relações entre as competências de autorregulação, níveis de Stress Académico, foram realizadas análises de correlações de *Pearson*. Ao analisarmos a tabela 7 no que concerne à relação existente ente a Autorregulação Geral e a Ansiedade, as duas variáveis encontram correlacionadas negativamente, isto é, quando uma aumenta, a outra diminui.

De seguida, procedeu-se à análise da relação causal entre Autorregulação Total e Ansiedade, foram testados vários modelos de regressão hierárquica. De acordo com os resultados apresentados na tabela 9 é possível verificar que a variável Autorregulação não emerge como preditor estatisticamente significativo da Ansiedade ( $\beta = -0.01$ ,  $p = .92$ ), sendo o Rendimento Académico um preditor significativo ( $\beta = -0.17$ ,  $p = .01$ ), bem como e a variável Género ( $\beta = 0.14$ ,  $p = .04$ ). O modelo global explica 4% da variância da Ansiedade.

**Tabela 9.**

*Análise de Regressão Múltipla Hierárquica entre Autorregulação e Níveis Ansiedade*

	Ansiedade Geral		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$
<b>Bloco 1</b>			$R^2 = .04^*$
Rendimento Académico	-0.97**	0.37	-1.7
Género	1.23*	0.61	.14
<b>Bloco 2</b>			$\Delta R^2 = .00$
Rendimento Académico	-0.97**	0.38	-.17
Género	1.23**	0.61	.14
Autorregulação Total	-0.004	0.03	-.01
<b>Modelo Total</b>			$R^2$ Total = .04*

†  $p < .10$ . \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$

### **Capítulo III. Discussão e Conclusões**

O presente estudo teve como principal objetivo contribuir para a compreensão da problemática do stress académico e ansiedade em contexto escolar, analisando o papel das competências de autorregulação na minimização dos níveis de stress académico e ansiedade de adolescentes a frequentar o 3º CEB. O contexto escolar assume-se como um dos principais contextos de desenvolvimento de crianças e adolescentes, sendo as experiências nestes contextos altamente relevantes para o seu sucesso académico e bem-estar presente e futuro. Deste modo, torna-se pertinente que a investigação se debruce sobre estes contextos, nomeadamente sobre o estudo de competências que podem ser facilitadores dos percursos dos/as jovens e lhes permitam alcançar as suas metas. É neste sentido que a presente dissertação procurou caracterizar os níveis de stress académico e ansiedade de adolescentes bem como analisar a relação entre estes e as competências de Autorregulação Total de adolescentes.

Particularmente o stress académico e a ansiedade têm vindo a ser destacados na literatura (e.g., Anton et al., 2021; Ragusa et al., 2023), sendo reportado um crescente nos níveis de ansiedade de adolescentes nacional e internacionalmente, bem como descrita uma diminuição do bem-estar dos/as alunos/as em contexto educativo (e.g., Lopes et al., 2019). Assim, consideramos importante caracterizar os níveis de ansiedade e stress académico de jovens portugueses a frequentar o 3º CEB, bem como perceber as diferenças nestas variáveis considerando o género e, acima de tudo, compreender se melhores competências de Autorregulação Total predizem níveis mais baixos de stress académico e ansiedade. Relativamente à caracterização dos níveis de stress académico e ansiedade em contexto escolar, os nossos resultados revelam que, no geral, os/as alunos/as sentem níveis de ansiedade medianos, com cerca de 42.5% dos participantes a reportarem sentir níveis moderados a severos de sintomas de ansiedade. Relativamente ao stress académico,

os níveis globais são genericamente baixos, sendo nas dimensões de stress relacionadas com (i) a carga de trabalho e a (ii) pressão e expectativas de pais e professores aquelas em que os/as adolescentes reportam níveis mais elevados de stress académico. Estes resultados vão ao encontro de estudos anteriores, como por exemplo Ramli et al. (2018) que referem que o stress nos/as alunos/as pode surgir devido às dificuldades sentidas devido ao excesso de carga horária e de trabalho. No mesmo sentido, há na literatura evidência de que as altas expectativas familiares em relação aos resultados académicos dos/as jovens, também podem ser geradoras de níveis acrescidos de stress (Abacar et al., 2021). Note-se que a ansiedade e o stress não contribuem para promover equilíbrio emocional (Ragusa et al., 2023) e podem inclusivamente estar na origem do insucesso escolar, principalmente quando o/a aluno/a não tem as competências ou estratégias de metacognição e regulação que lhe permitem o melhor planeamento do processo de ensino (Ragusa et al., 2023).

No que concerne à exploração das diferenças entre os níveis de stress académico, ansiedade e autorregulação com base no género dos participantes, é possível verificar que, no nosso estudo, foram encontradas diferenças entre adolescentes do género masculino e adolescentes do género feminino relativamente aos níveis de ansiedade, sendo estes mais elevados nas adolescentes do género feminino do que nos adolescentes do género masculino. Esta tendência, para que as adolescentes do género feminino apresentem níveis mais elevados de ansiedade, é uma tendência já reportada em estudos prévios (e.g., Gonçalves & Belo, 2007; Pontes et al., 2024). Por exemplo, Gonçalves e Belo (2007), no seu estudo com 105 adolescentes entre os 11 e os 20 anos observaram que quando falamos em ansiedade, nomeadamente no âmbito da prática de algum desporto, o género feminino sente mais sintomas ansiosos em comparação com o género masculino, e equacionam que estes resultados poderão ser justificados pelo facto de o

género feminino sofrer mais pressão para estarem ao nível do género masculino no desporto.

No que concerne ao nível de stress académico, no nosso estudo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre adolescentes do género feminino e adolescentes do género masculino, nem para escala global, nem para as suas dimensões. Estes resultados não vão ao encontro da literatura existente que indica que os alunos do género masculino tendem a apresentar níveis mais elevados de stress (Prabu, 2015). O facto do nosso estudo se cingir apenas ao norte do país e ter uma amostra mais pequena, enquanto o estudo que relatamos é feito na Índia, numa outra realidade e a sua amostra é de 250 pode explicar a diferença dos resultados. Ademais, notamos que os níveis de stress académico encontrados no presente estudo são baixo, podendo os dados obtidos neste estudo não ter variabilidade suficiente para captar diferenças entre géneros, acrescido ao já referido baixo número de participantes.

Relativamente às competências de autorregulação não há diferenças estatisticamente significativas em relação ao género feminino e masculino, nem para escala global, nem para as suas dimensões. Estes resultados não vão de acordo com a literatura que nos revela haver diferenças entre adolescentes do género masculino e feminino, tendo as adolescentes do género feminino os processos de autorregulação mais consolidados, isto é, níveis tendencialmente mais elevados (Lenes et al., 2020).

O último objetivo desta investigação prendeu-se com analisar o papel preditor das competências de autorregulação nos níveis de ansiedade. Note-se que as competências de autorregulação têm vindo a ser descritas como relevantes para aumentar a autonomia do/a aluno/a na aprendizagem, tornando a sua aprendizagem autorregulada, isto é, colocando a ação e papel ativo do/a aluno/a no processo de aprendizagem como fator para o sucesso escolar (Yuksel et al., 2023). Relativamente às relações entre stress académico, ansiedade,

e autorregulação, o nosso estudo revelou que as competências de autorregulação predizem níveis de stress global bem como níveis de stress associado a diferentes fontes, exceto o tempo. Assim, ao analisar o papel preditor das competências de autorregulação para as dimensões de stress académico incluídas neste estudo, é possível verificar que este se revela um preditor significativo de stress académico relacionado com a pressão e expectativas dos pais e professores, com a perceção de carga de trabalho e exames, e autoperceção, destacando a relevância destas competências para minimizar os níveis de stress. Nas duas primeiras dimensões, as competências de autorregulação aumentam bastante o poder explicativo do modelo, sendo a única variável preditora estatisticamente significativa no modelo que prediz stress relacionado com perceção de carga de trabalho e exames. Em relação ao stress relacionado com o tempo, surge como preditor estatisticamente significativo apenas o rendimento académico, variável que emerge como relevante também nos modelos anteriormente referidos.

Relativamente à ansiedade, os resultados obtidos demonstram que as competências de autorregulação não são predictoras dos níveis de ansiedade, sugerindo que mesmo quando os alunos têm mais competências de autorregulação, tal não interfere com os níveis de ansiedade. Relativamente aos preditores da ansiedade, destacamos que o género surge como preditor significativo, o que corrobora a literatura prévia (Gonçalves & Belo, 2007). Este resultado não confirma a nossa hipótese, de que as competências de autorregulação contribuem para minimizar a ansiedade. Assim, estudo futuros, com amostras mais alargadas, são necessários para melhor compreender estas relações.

Também o rendimento académico surge como preditor significativo, o que pode indicar que a preocupação com os resultados escolares pode gerar ansiedade. Estes resultados vão ao encontro a estudos prévios, que relatam que muitas das vezes a pressão que os/as alunos/as sentem para concluírem com sucesso o ano letivo advém de fatores

externos e do facto de o stress e a ansiedade, em contexto académico, estarem interligados (Ragusa et al., 2023).

### **1. Implicações para a prática**

O/A psicólogo/a educacional tem um papel relevante na vida escolar dos/as alunos/as uma das implicações para a prática deste estudo passa por ter mais psicólogos nas escolas. Note-se que o papel do/a psicólogo/a na promoção do bem-estar e sucesso académico dos/as alunos/as pode passar não só pela formação e sensibilização de pais e professores/as sobre os fatores que afetam o bem-estar dos/as alunos/as, mas também no seu papel de intervenção direta com os/as alunos/as, individualmente ou em grupo.

O nosso estudo revelou que uma das maiores fontes de stress para os/as adolescentes se relaciona com a pressão e expectativas dos pais e professores/as. Assim, a psicologia pode intervir no sentido de aumentar a consciência de pais e professores/as relativamente a este fenómeno, bem como sobre as consequências negativas que maiores níveis de stress podem acarretar para os resultados dos/as alunos/as. Será importante que pais e professores/as possam desenvolver estratégias que lhes permitam agir de forma eficaz e adequada quando percebem que há uma situação que provoca stress e ansiedade para poderem, igualmente, contribuir para uma resolução eficaz dessas mesmas situações. Assim, a dinamização, na escola, de workshops de gestão de stress e ansiedade, e a consciencialização quanto a sinais de alerta relativos a estes problemas na adolescência serão importantes.

De igual modo, parece-nos fundamental que as escolas e os/a psicólogos/as escolares, possam atuar na intervenção direta com os/as alunos/as, de forma a minimizar as consequências negativas associadas a uma situação stressora ou ansiosa, capacitando os/as alunos/as por exemplo com estratégias de *coping* e de autorregulação que lhes

permitam lidar eficazmente com os stressores presentes no contexto escolar. Note-se que o nosso estudo também revelou que alguns alunos/as reportam níveis ligeiros de ansiedade, enquanto outros reportam níveis severos/patológicos, remetendo para a necessidade do/a psicólogo/a organizar a sua atuação numa abordagem multinível (Costa, 2023), que permita atuar a um nível universal/preventivo e simultaneamente monitorizar os sinais de riscos e acionar intervenções mais intensivas. Os/As alunos/as com níveis de ansiedade severa podem necessitar de uma intervenção ainda mais intensiva e especializada e por isso os/as profissionais da psicologia devem estar preparados/as para atuar atempadamente de modo a responder a estas necessidades.

O rendimento académico é uma variável importante na vida académica do/a aluno/a que pode ser influenciado por situações stressoras. O/A psicólogo/a pode junto do/a aluno/a promover a autoconfiança académica e a confiança para o seu sucesso académico e a sua carreira futura, uma vez que a autoperceção é uma dimensão do stress em que o rendimento académico e a autorregulação são fatores importantes. Também pode intervir junto do/a aluno/a para potenciar competências relacionadas com o tempo, pode ser relevante para diminuir o stress e ansiedade, bem como para potenciar a autorregulação.

## **2.Limitações e estudos futuros**

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser tidas em conta em estudos futuros. Uma das limitações diz respeito ao tamanho da amostra, que apesar de ser composta por 209 participantes, pode ser considerada como pequena e pouco representativa, impossibilitando a generalização dos resultados. Também o facto de se cingir apenas ao norte do país torna-se uma limitação, uma vez que, se fosse mais alargado era possível haver diferentes resultados, e poderiam emergir outros resultados com

expressão ao nível da significância estatística; adicionalmente, o facto deste estudo ter sido realizado apenas em duas escolas diminui a representatividade da amostra e deve ser considerado na interpretação dos resultados.

Outra das limitações deste estudo diz respeito ao facto de a escala utilizada para avaliar o stress, a ESA – Escala de Stresse Académico, ter sido utilizada apenas duas vezes em Portugal. Assim, remetemos para uma interpretação cuidadosa dos resultados apresentados uma vez que as qualidades psicométricas da escala para a população portuguesa carecem de mais estudo.

Destaca-se ainda o facto deste estudo ter incluído apenas medidas de autorrelato e um único informante – o/a adolescente, e deste tipo de medidas estar mais sujeito a efeitos de desejabilidade social. Será importante que estudos futuros possam utilizar, por exemplo, medidas de observação direta e/ou heterorrelato de modo a melhor captar a complexidade do stress académico, ansiedade e autorregulação em contexto escolar.

Em estudos futuros, consideramos que seria importante alargar a amostra e mesmo incluir um procedimento de amostragem de seleção aleatória de forma a poder estudar a autorregulação, ansiedade e stress académico numa amostra mais representativa dos/as alunos/as de 3º CEB Portugueses. Seria igualmente interessante a introdução de novas variáveis, de forma amplificar as possibilidades de discussão e compreender, por exemplo, se a zona geográfica ou mesmo o tipo de território – urbano, suburbano ou rural - está relacionado com os níveis de stress académico e ansiedade dos/as alunos/as portugueses/as; ou incluir a perspectivas de pais e professores sobre os níveis de stress dos/as jovens.

### **3. Conclusões**

A fase escolar é uma fase complexa na vida do/a aluno/a, tornando-se imprescindível que haja cada vez mais estudos de forma a tornar esta fase acompanhada por sucesso. As competências de autorregulação têm um papel importante no decorrer desta fase, uma vez que ajuda o aluno no processo ensino-aprendizagem porque ajuda a regular as emoções e a alcançar metas (Zoltowski & Teixeira 2020). A complexidade do meio académico leva a que haja o aparecimento de stress e de ansiedade que dificultam o sucesso escolar (e.g., Adom et al., 2020; Lopes et al., 2019).

Neste estudo destaca-se a importância que a autorregulação tem na vida dos nossos/as alunos/as nomeadamente na minimização do stress relacionado com a pressão e expectativas e com a perceção de carga de trabalho e exames, e isto ajuda-nos a intervir junto dos nossos/as alunos/as nestas dimensões ajudando a lidar com a pressão competitiva relativamente aos pares, à expectativa dos pais face aos resultados por exemplo ou então ajuda-lo/a a criar estratégias para lidar com a carga de trabalho excessivo, tarefas demoradas e a preocupação com resultados e exames. Em conclusão, as competências de autorregulação, o stress e ansiedade têm um papel muito importante na vida académica dos nossos/as alunos/as tornando-se importantes constructos de estudo de forma a otimizar o processo ensino-aprendizagem.

## Referências

- Abacar, M., Aliante, G., & António, J., F. (2021) Stress e estratégias de coping em estudantes universitários. *Revista Aletheia*, 54 (2), 133-144. <https://doi.org/10.29327/226091.54.2-13>
- Adom, D., Chukwuere, J., & Osei, M. (2020). Academic stress among faculty and students in higher institutions. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 28(2),1055-1064. [https://www.researchgate.net/publication/342410787\\_Review\\_Academic\\_Stress\\_among\\_Faculty\\_and\\_Students\\_in\\_Higher\\_Institutions](https://www.researchgate.net/publication/342410787_Review_Academic_Stress_among_Faculty_and_Students_in_Higher_Institutions)
- Alvarenga, P., Soares, Z. F., Sales, P. K. C., & Anjos-Filho, N. C. (2020). Escolaridade materna e indicadores desenvolvimentais na criança: mediação do conhecimento materno sobre o desenvolvimento infantil. *Psico*, 51(1), e31622. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2020.1.31622>
- American Psychiatric Association (2020). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. (7. Ed) Porto Alegre: Artmed.
- Anton, N.E., Lebares, C.C., Karipidis, T., & Stefanidis, D. (2021). Mastering stress: mental skills and emotional regulation for surgical performance and life. *Jornal de Pesquisa Cirúrgica* 263, A1-A12. [https://www.journalofsurgicalresearch.com/article/S0022-4804\(21\)00036-6/fulltext](https://www.journalofsurgicalresearch.com/article/S0022-4804(21)00036-6/fulltext)
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, 50 (2), 248-281. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Baptista, M. N., Oliveira, K. L. de Beluce, A. C., & Peixoto, E. M. (2021). Depressão, ansiedade, autorregulação emocional, percepção do suporte social e familiar em escolares. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, 9(1), 18-28. <https://www.redalyc.org/journal/4979/497968968003/html/>
- Bártolo, A., Monteiro, S., & Pereira, A. (2017) Estrutura fatorial e validade de construto da escala Generalized Anxiety Disorder 7-item (GAD-7) entre alunos universitários em Portugal. *Cadernos De Saúde Pública*, 33(9), e00212716. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00212716>
- Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015) Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale.

*Health Psychology Open.*

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2055102915596714>

- Blair, C., & Raver, C., C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Brofman, V., Karpov, Y., V., & Rabinovith, I. (2023) Vygotskian preschool education: promoting the development of self-regulation and symbolic thought in pre-K children. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 7(2), 1-22.  
<http://doi.org/10.14393/OBv7n2.a2023-69601>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2015). *Casel guide: Effective social and emotional learning programs - middle and high school edition*.  
<https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e0100015f652f/1560889545559/CASEL+Secondary+Guide+2015.pdf>
- Costa, C., O., Branco, J., C., Vieira, I., S., Souza, L., D., M., & Silva, R., A. (2019). Prevalência de ansiedade e fatores associados em adultos. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, (68), 92-100.<https://doi.org/10.1590/0047-2085000000232>
- Costa, E. R. D., Assis, M. P. D., & Teixeira, I. V. (2022). Estratégias de autorregulação da aprendizagem e formação de professores: revisão sistemática do período 2014-2019. *Pro-Posições*, 33, e20200070. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0070>
- Costa, V., M. (2023) *Stress, burnout e expectativas de sucesso académico em estudantes: Uma análise multinível* [Tese de mestrado, Universidade do Minho].  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
- Direção-Geral da Saúde. (2017). Programa nacional para a saúde mental: 2017. Lisboa, Portugal Recuperado de [http://www.fnerdm.pt/wp-content/uploads/2014/05/DGS\\_PNSM\\_2017.10.09\\_VF.pdf](http://www.fnerdm.pt/wp-content/uploads/2014/05/DGS_PNSM_2017.10.09_VF.pdf)
- Domingos, F. L., Zanatta, C., Santana, C. M. L., Cavalcante, T. A., & Telles, L. C. (2022) Perspectivas da Cognição Social e das crenças para analisar os impactos da autorregulação emocional sobre o bem-estar psicológico. In Campos, L. A. M., Silva, C. M., Zanatta, C., Silva, J. A., Lourenço, L., Torres, M. S., Cardoso, F., & Kruger, H. R (4) *Cognição Social: teoria, pesquisa e aplicações* (pp. 99-114). Editora CRV.

- Figueira, P. V. S. T., & Freitas, P. M. D. (2020). Relação entre ansiedade matemática, memória de trabalho e controle inibitório: Uma meta-análise. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 34(67), 678-696. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a16>
- Freitas, S. M. B. (2019). *A relação entre dificuldades no funcionamento familiar, autorregulação e ansiedade e depressão infantil* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]
- Frison, L., M., B., Avila, L., T., G., & Simão, A., M., V. (2018) A autorregulação da aprendizagem: formação de docentes e discentes no contexto educacional. *Revista educação PUC-Campinas*, 23(3), 349-363. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n3a4095>
- Frota, I. J., Fé, A. A. C. M., Paula, F. T. M., Moura, V. E. G. S., & Campos, E. M. (2022). Transtornos de ansiedade: histórico, aspectos clínicos e classificações atuais. *Journal of Health & Biological Sciences*, 10(1), 1-8. <https://doi.org/10.12662/2317-3076jhbs.v10i1.3971.p1-8.2022>
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, (46), 71-80. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180008>
- Gaspar, T.; Guedes, F.B.; Matos, M.G. (2022) *Equipa Aventura Social. Relatório do Estudo HBSC 2022: A Saúde dos Adolescentes Portugueses em Contexto de Pandemia—Dados Nacionais do Estudo HBSC 2022*, (1st ed.); Aventura Social & Saúde: Lisboa, Portugal.
- Gonçalves, M. P., & Belo, R. P. (2007). Ansiedade-traço competitiva: diferenças quanto ao gênero, faixa etária, experiência em competições e modalidade esportiva em jovens atletas. *Psico-USf*, 12, 301-307. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712007000200018>
- İlhan-Beyaztaş, D., & Göçer-Şahin, S. (2018) Investigation of the predictive power of academic achievement, learning approaches and self-regulatory learning skills on university entrance exam scores using path analysis. *World journal of education*, 8(2), 114-126. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n2p114>
- Inzlicht, M., Werner, K. M., Briskin, J. L., & Roberts, B. W. (2021). Integrating models of self-regulation. *Annual Review of Psychology*, 72, 319-345. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-061020-105721>

- Jain, S. & Dowson, M. (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (3), 240-249. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.05.004>
- Junior, N. R. P. C. M., & Duarte, C. O. (2021). Estresse no contexto acadêmico. *BIUS-Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia*, 25(19), 1-19. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/article/view/919>
- Lelis, K., C., Brito, R., V., Pinho, S., & Pinho, L. (2020) Sintomas de depressão, ansiedade e uso de medicamentos em universitários. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (23), 9-14. <https://doi.org/10.19131/rpesm.0267>
- Lenes, R., Gonzales, C. R., Størksen, I., & McClelland, M. M. (2020). Children's selfregulation in norway and the United States: the role of mother's education and child gender across cultural contexts. *Frontiers in Psychology*, 11, 566208. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566208>
- Lopes, J. M., Oliveira, E. B., da Silva, R. E. da S. E., Bezerra da Nóbrega, N. K., & de Oliveira Feroseli, A. F. (2019). Ansiedade x desempenho acadêmico : Uma análise entre estudantes universitários. *Caderno De Graduação - Ciências Biológicas E Da Saúde - UNIT - ALAGOAS*, 5(2), 137. Disponível em: <https://periodicos.grupotiradentes.com/fitsbiosauade/article/view/615>
- Mariutti, E. B. (2023). Cibernética e sociedade: a dimensão metafórica do pensamento de Norbert Wiener Em Volume 450 de Texto para discussão (450) Instituto de Economia, UNICAMP.
- Meso, P. G (2009)\_The Self-Control and Self-Management Scale (SCMS): Development of an adaptive self-regulatory coping skills instrument. *Journal od Psychopathol Behav Assess* 31, 83–93. <https://doi.org/10.1007/s10862-008-9104-2>
- Mezera, M. K. (2023). Diferenças na autorregulação entre meninos e meninas em creche. [Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. <https://hdl.handle.net/10216/150128>
- Molińska, W., & Kutra, G. (2022). Differences in self-regulation of stress among students starting and finishing studies. The comparison of students of Polish and Spanish universities. *Kultura i Edukacja*, 2(136), 96–113. <https://doi.org/10.15804/kie.2022.02.06>
- Molińska, W., & Olechowska, A. (2022). What is related to the choice of coping strategies?-functional relationship between a sense of self-efficacy, self-

- regulation and strategies for coping with stress. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 22(2), 213-223. <https://doi.org/10.14746/kse.2022.22.11>
- Monteiro, S. C., da Silva Almeida, L., & Vasconcelos, R. M. D. C. F. (2012). Abordagem à aprendizagem, autorregulação e motivação: convergência no desempenho acadêmico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 153-162. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203024746003>
- Noronha, A.P.P., & Batista, H. H. V. (2020). Relações entre forças de caráter e autorregulação emocional em universitários brasileiros. *Revista Colombiana de Psicología*, 29(1), 73-86. <https://doi.org/10.15446/rcp.v29n1.72960>
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da educação*, 29(2), 75-94
- Pontes, A., Coelho, V., Peixoto, C., Meira, L., Azevedo, H (2024). Academic stress and anxiety among Portuguese students: the role of perceived social support and self-management. *Education Sciences*, 14, 119. <https://doi.org/10.3390/%20educsci14020119>
- Prabu, P. S. (2015). A study on academic stress among higher secondary students. *International Journal Of Humanities And Social Science Invention*, 4(10), 63-68. <https://doi.org/10.25215/0103.017>
- Rajabi, R., Aliabadi, H. E., & Afrazandeh, S. S. (2024). Relationship between social support, dysfunctional attitude, and perceived academic stress in students of Ferdows school of medical sciences. *Journal of Medical Education Development*, 16(52), 75-83. <http://edujournal.zums.ac.ir/article-1-1882-en.htm>
- Ramli, H. N. H., Alavi, M., Mehrinezhad, S. A e Ahmadi, A. (2018). Academic stress and self-regulation among university students in Malaysia: Mediating role of mindfulness. *Behavioral Sciences*, 8 (1), 12. <https://doi.org/10.3390/bs8010012>
- Ragusa, A., González-Bernal, J., Trigueros, R., Caggiano, V., Navarro, N., Mínguez-Mínguez, L. A., Obregón, A. I., & Fernandez-Ortega, C. (2023). Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1073529. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1073529>
- Rure, D., Kaithwas, N., Singh, R., & Shakya, M. (2023). Academic stress in high school students during the transition from online to offline exams: A retrospective study

- from post-COVID-19 era. *Industrial Psychiatry Journal*, 32 (1), S231-S235.  
[http://dx.doi.org/10.4103/ipj.ipj\\_231\\_23](http://dx.doi.org/10.4103/ipj.ipj_231_23)
- Semensato, M. T., Pilatti, L. A., Silva, F. D., & Pinheiro, N. A. M. (2023) Uma revisão sistemática de estudos sobre aprendizagem autorregulada em matemática do ensino superior *Bolema Rio Claro*, 37 (75), 218-249.  
<http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v37n75a11>
- Silva, A., C., S., Meireles, A., L., Cardoso, C., S., Barroso, S., M., Oliveira, D., C., R., Paula, W., Andrade, M., C., R., & Bandeira, M., B. (2021) Relação entre vivência acadêmica e ansiedade em estudantes universitários. *Contextos Clínicos*, 14 (2), 563-587. <http://dx.doi.org/10.4013/ctc.2021.142.09>
- Silva, J. L. G.V., Soares, E. A., Caetano, E. A., Loyola, Y. C. S., Garcia, J. A. D., & Mesquita, G. (2011). O Impacto da escolaridade materna e a renda per capita no desenvolvimento de crianças de zero a três anos. *Revista Ciências Em Saúde*, 1 (2), 62-67. <https://doi.org/10.21876/rcsfmit.v1i2.47>
- Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J.B.W. & Löwe, B. (2006) A brief measure to Assess generalized anxiety disorder: The GAD-7. *Arquietaquiário Med*, 166(10), 1092–1097. <https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>
- Trotter, M. G., Obine, E. A., & Sharpe, B. T. (2023). Self-regulation, stress appraisal, and sport action performance. *Frontiers in Psychology*, 14, 1265778. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1265778>
- Wagner B, Latimer J, Adams E, Carmichael H. O., Symons, M., Mazzucchelli, T. T., Jirikowic, T., Watkins, R., Cross, D., Carapetis, J., Boulton, J., Wright, E., McRae, T., Carter, M., & Fitzpatrick, J. P. (2020) School-based intervention to address self-regulation and executive functioning in children attending primary schools in remote Australian Aboriginal communities. *Plos one* 15(6): 1-19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0234895>
- Westermann, N., Busching, R., Klein, A.M. & Warschburger, P. (2023). The longitudinal interplay between adverse peer experiences and self-regulation facets: A prospective analysis during middle childhood. *Research Child Adolescence Psychopathology* 52, 293–308. <https://doi.org/10.1007/s10802-023-01117-1>
- Yuksel, D., Soruç, A., Horzum, B., & McKinley, J. (2023). Examining the role of english language proficiency, language learning anxiety, and self-regulation skills in EMI students' academic success. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13(2), 399-426. <https://doi.org/10.14746/ssllt.38280>

Zoltowski, A., P., C., & Teixeira, M., A., P. (2020). Desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários: um estudo qualitativo. *Psicologia em Estudo*, 25, e47501. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.47501>