

Universidade da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



**Ansiedade e Stress Académico: Relações com a Autorregulação e o Rendimento
Académico**

André Filipe Santos Silva Guimarães, 45788

Dissertação de Mestrado em
Psicologia Escolar e da Educação

Orientação:

Professora Doutora Vera Lúcia Marques Coelho

Julho de 2025



Avisos legais

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor 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, o autor 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. O autor declara, também, que a presente dissertação não inclui quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Dedicatória

Este trabalho é dedicado à memória da minha avó Maria de Lourdes Santos Coelho, que faleceu em 2023, cujo amor e carinho eu nunca irei esquecer, e ao meu avô Artur Gonçalves da Silva, falecido em 2025, cujo amor e ensinamentos que me transmitiu eu levarei para a minha vida inteira.

Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha gratidão a quem me apoiou durante este processo:

À minha professora e orientadora, Doutora Vera Coelho, por estar sempre disponível para me ajudar durante este processo.

Aos meus pais, por sempre me apoiarem incondicionalmente ao longo da minha vida académica ou pessoal.

Aos meus irmãos, pelo apoio que me deram durante este processo.

À minha orientadora de estágio, Mariana Schwarz, por tudo que me ensinou durante o meu estágio.

Aos meus amigos, por me apoiarem e ajudarem-me a descontraír durante este processo inteiro.

Resumo

A ansiedade e stress académico são fatores psicológicos comuns que podem vir a prejudicar o percurso académico dos alunos, justificando assim uma maior necessidade de compreensão destes fatores psicológicos para a promoção de contextos educativos mais saudáveis e eficazes. Considerando isto, o presente estudo teve como principais objetivos analisar: (i) as variações, ao longo do ano letivo, dos níveis de ansiedade, stress académico, autorregulação e o rendimento académico em alunos do 3º. ciclo do ensino básico; (ii) analisar a influência que o género têm na ansiedade e stress académico; (iii) o papel preditor das competências de autorregulação na minimização dos níveis de stress e ansiedade. Participaram 137 adolescentes entre os 12 e os 16 anos, a frequentar o 7º e 8 anos de escolaridade. Sessenta eram do género masculino e 75 do género feminino. Os dados foram recolhidos em dois momentos no tempo, início e final do ano letivo, com recurso a: Escala de Ansiedade Generalizada, a Escala de Perceção de Stress Académico e a Escala de Autocontrolo e Autorregulação. Os resultados revelaram não existir uma diferença significativa durante os dois momentos nos níveis de stress e ansiedade, mas sendo possível verificar diferenças significativas entre géneros, com o género feminino a reportar níveis mais elevados de ansiedade e stress, principalmente stress relacionado com autoperceção e o stress relacionado com a gestão de tempo. Além disso, foi possível observar que alunos com melhor rendimento académico apresentam níveis mais baixos de stress e ansiedade, confirmando a relação entre estas três variáveis. A autorregulação manteve-se elevada e estável entre os dois momentos, mostrando-se positivamente associada ao rendimento académico e funcionando como um possível fator protetor face a estes estados emocionais. Estes resultados reforçam a importância de promover competências autorregulatórias em contexto escolar para potenciar o bem-estar emocional e o sucesso académico.

Palavras-chave: ansiedade, stress académico, autorregulação, rendimento académico,

Abstract

Anxiety and academic stress are common psychological factors that may hinder students' academic progress, thus highlighting the need for a better understanding of these psychological factors to promote healthier and more effective educational environments. Considering this, the present study aimed to: (i) analyze the variations, throughout the school year, in levels of anxiety, academic stress, self-regulation, and academic performance in students from the 3rd cycle of basic education; (ii) examine the influence of gender on anxiety and academic stress; and (iii) assess the predictive role of self-regulation skills in reducing stress and anxiety levels. A total of 137 adolescents aged between 12 and 16 years, attending the 7th and 8th grades, participated in the study. Sixty participants were male and seventy-five were female. Data were collected at two time points, at the beginning and end of the school year, using the Generalized Anxiety Scale, the Academic Stress Perception Scale, and the Self-Control and Self-Regulation Scale. The results showed no significant differences over time in stress and anxiety levels. However, significant gender differences were found, with females reporting higher levels of anxiety and stress, particularly stress related to self-demand and stress associated with time management. Furthermore, students with higher academic performance presented lower levels of stress and anxiety, confirming the relationship between these three variables. Self-regulation remained stable and consistent over time, showing a positive association with academic performance and acting as a potential protective factor against stress and emotional states. These findings reinforce the importance of promoting self-regulation skills in the school context to enhance emotional well-being and academic success.

Keywords: anxiety, academic stress, self-regulation, academic achievement

Lista de Tabelas

Tabela	Título	Página
Tabela 1	Valores de Alpha de Cronbach para as dimensões da Escala de Perceção de Stress Académico	23
Tabela 2	Valores de Alpha de Cronbach para as dimensões da Escala de Autocontrolo e Autorregulação	24
Tabela 3	Mudanças nos níveis de stress académico, ansiedade e autorregulação experienciado ao longo do ano letivo	27
Tabela 4	Análise dos níveis de ansiedade, stress académico e autorregulação em função do género no primeiro momento (M1)	28
Tabela 5	Análise das diferenças entre os níveis de ansiedade, stress académico e autorregulação em função do género no momento 2 (M2)	30
Tabela 6	Relações entre o rendimento académico e os níveis de ansiedade, stress académico e autorregulação dos alunos no primeiro momento (M1)	32
Tabela 7	Relações entre o rendimento académico e os níveis de ansiedade, stress académico e autorregulação dos alunos no segundo momento (M2)	33
Tabela 8	Regressão linear múltipla para as variáveis preditoras do nível de ansiedade geral no primeiro momento (M1)	36
Tabela 9	Regressão linear múltipla para as variáveis preditoras do nível de ansiedade geral no segundo momento (M2)	37

Lista de Abreviaturas

APA- American Psychological Association

UMAIA- Universidade da Maia

CEB- Ciclo do Ensino Básico

EAA- Escala de Autocontrolo e Autorregulação

GAD-7 -Generalized Anxiety Disorder 7-item Scale

SCMS-Self-Control and Self-Management Scale

SPSS- Statistical Package for the Social Sciences

M1-Primeiro Momento da Recolha de Dados

M2-Segundo Momento da Recolha de Dados

POSITIVE- Prevention of Stress by exploiting an Innovative Virtual Environment (projeto Erasmus+)

Índice

Introdução	1
Capítulo I: Enquadramento Teórico	2
Ansiedade: definição e contextualização	2
Ansiedade em contexto escolar	4
Stress académico	9
Autorregulação	13
Relações entre ansiedade, stress académico e autorregulação	16
Capítulo II: Estudo Empírico	19
Enquadramento do estudo	19
Objetivos	19
Método	20
Participantes	20
Instrumentos	21
Procedimentos	23
Recolha de dados	23
Análise de dados	24
Resultados	24
1. Mudanças nos níveis de stress académico, ansiedade e autorregulação experienciado ao longo do ano letivo;	24
2. Análise dos níveis de ansiedade, stress académico e autorregulação em função do género	26
3. Relações entre o nível de rendimento académico e os níveis de ansiedade, stress académico e autorregulação dos alunos em M1	29
4. Relações entre o nível de rendimento académico e os níveis de ansiedade, stress académico e autorregulação dos alunos em M2	32
Capítulo III: Discussão e Conclusão	36
Implicações para prática	40
Limitações do estudo	41
Conclusão	42
Referências	43

Introdução

Em Portugal, verifica-se um aumento no número de alunos que relata não só sentimentos de ansiedade e stress académico, mas como também um aumento na intensidade destes sentimentos (e.g., Pontes et al., 2024). A ansiedade por si mesma não é algo nocivo, é só quando esta se torna excessiva e começa a afetar a vida quotidiana das pessoas que se torna prejudicial (De Souza, 2020). Como a escola é um ambiente muito importante para o desenvolvimento dos indivíduos, justifica-se assim a importância de compreender melhor a ansiedade e o stress académico, bem como identificar fatores que contribuem para uma gestão adequada destes dois sentimentos, de maneira que estes não afetem negativamente vida quotidiana, desempenho escolar e bem-estar dos alunos. A literatura tem destacado que alguns fatores que contribuem para aumentar os níveis de ansiedade em contexto escolar, e stress académico, tais como notas baixas, principalmente no fim do ano letivo, bullying, dificuldade em compreender a matéria, pensamentos negativos, timidez e problemas familiares (Oliveira & Oliveira, 2020). Adicionalmente, a gestão incorreta da intensidade do stress académico e da ansiedade pode levar ao desenvolvimento de perturbações de personalidade, problemas de confiança, e outros resultados negativos (Felicio et al., 2019), bem como ao desenvolvimento de sentimentos psicossomáticos tais como sudorese e dor de barriga, falhas de memória e um grande nível de cansaço físico e mental (Abrahão & Lopes, 2022).

De acordo com estudos como o de Adesola e Li (2018), alunos com menores capacidades de autorregulação relatam mais ansiedade durante os testes e alunos com maiores capacidades de autorregulação relatam um maior nível de autoeficácia; também Ocak e colaboradores (2022), encontraram que existe uma forte relação entre autorregulação e ansiedade. Considerando o exposto, esta dissertação tem como objetivo investigar as mudanças nos níveis de ansiedade e stress académico ao longo do ano letivo, bem como fatores como género, autorregulação e rendimento académico afetam a ansiedade e stress académico sentido. A dissertação está organizada em três capítulos, sendo o primeiro um breve enquadramento teórico, o segundo apresenta o estudo empírico, e por fim, o terceiro capítulo contém a discussão dos resultados e conclusão.

Capítulo I: Enquadramento Teórico

Ansiedade: definição e contextualização

A ansiedade pode ser definida como um sentimento vago e desagradável de medo, apreensão, caracterizado por tensão ou desconforto derivado de antecipação de perigo, de algo desconhecido ou estranho que continua mesmo com a ausência do stressor (American Psychology Association [APA], 2022; Castillo et al., 2000).

Na década de 1970, a ideia geral é que os adolescentes não podiam sofrer de perturbações psicológicas como ansiedade pois as suas personalidades ainda não se tinham acabado de formar, e o próprio diagnóstico era evitado pois acreditava-se que a infância era um período feliz e livre de preocupações. Atualmente é reconhecido que este é um quadro patológico frequente, além disso, em adolescentes o desenvolvimento emocional influencia a forma como os medos e preocupações se manifestam, tanto medos e preocupações normais quanto patológicos. Assim, ao contrário dos adultos, as adolescentes podem não reconhecer os seus medos como exagerados ou irracionais (Castillo et al., 2000; Gomes et al., 2013).

Estudos revelam que depois das perturbações de défice de atenção/hiperatividade, as perturbações de ansiedade são as mais comuns em jovens. A contribuir para este facto, parecem os dados de estudos recentes em Portugal que dão conta de que há, nos últimos anos, um decréscimo na satisfação de vida e saúde mental dos alunos/adolescentes portugueses (Gaspar et al., 2022). Desde modo, a identificação atempada de sinais de risco para perturbações de ansiedade na adolescência pode prevenir minimizar as repercussões negativas, tais como absentismo escolar, e consequente evasão do contexto educativo.

De acordo com Barnhill (2023) a ansiedade é um estado emocional perturbador e desconfortável de nervosismo e preocupação com causas desconhecidas; outra definição comumente referida é a da APA (2022) que refere que o medo é a resposta emocional a ameaça iminente real ou percebida, enquanto ansiedade é a antecipação de ameaça futura. Segundo o DSM-V-TR (American Psychiatric Association, 2022), a ansiedade é caracterizada por preocupação excessiva e persistente, presente na maioria dos dias, e dificuldade em controlá-la, manifestada durante um mínimo de seis meses, embora o critério para a duração seja tido como um guia em geral, com a possibilidade de algum grau de flexibilidade, sendo às vezes de duração mais curta em crianças.

A ansiedade pode ser experienciada como medo, nervosismo e sintomas somáticos tais como náusea, sudorese, dores de barriga, entre outros. A ansiedade pode contribuir ajudar as pessoas a motivar ou a preparar-se para situações potencialmente perigosas, é quando esta causa sofrimento ou disfunção no dia-a-dia que é considerada uma perturbação psicológica, pois a ansiedade passa a ser considerada patológica quando esta começa a ser irracional e excessiva (De Souza, 2020). A ansiedade e o medo passam a ser considerados patológicos quando reconhecidos como exagerados, desproporcionais em relação ao estímulo, ou diferentes do que se observa como norma na faixa etária do sujeito e quando interferem com a qualidade de vida, o conforto emocional ou o desempenho diário do indivíduo. Estas reações exageradas se desenvolvem comumente em indivíduos com uma predisposição biológica herdada (Castillo et al., 2000).

Em situações emocionais, o ser humano pode experimentar três respostas principais face a uma situação ameaçadora: raiva dirigida para fora, raiva dirigida para dentro (depressão) e ansiedade ou medo. Perante estes desafios, o ser humano entre ao estado de alerta, com o organismo a reagir com comportamentos de fuga ou ataque conta o agente stressor. Esta reação é considerada “normal” se logo após esta reação se verifica o retorno ao seu estado de equilíbrio. É quando esta fase perdura que se desenvolve patologias como, por exemplo, as perturbações de ansiedade (Araújo et al., 2007).

Estudos demonstram que nos adolescentes existe uma maior prevalência para o desenvolvimento de perturbações como ansiedade social, pânico, depressão, que não sendo tratadas corretamente vão aumentando na severidade com a idade. Globalmente, um em cada sete adolescentes experiência uma perturbação mental, com o suicídio sendo a terceira causa de morte mais comum entre os 15 aos 29 anos de idade (Lopes & Santos, 2018; World Health Organization, 2024).

De acordo com Neto e Baltieri (2001) os sentimentos e comportamentos das pessoas são influenciados pelas crenças e esquemas mentais. Os autores também defendem que segundo o modelo cognitivo, pensamentos disfuncionais não baseados na realidade influenciam de forma significativa o comportamento e humor dos indivíduos. Até a própria intensidade dos sentimentos é influenciada pela maneira que o indivíduo avalia a situação.

As perturbações de ansiedade são mais comuns do que outros tipos de perturbações psicológicas apesar de serem subdiagnosticadas. As perturbações de ansiedade tendem a ter bastantes comorbilidades com outras perturbações psicológicas

tais como depressão, perturbações de personalidade e até mesmo com outras perturbações de ansiedade. O diagnóstico é aplicado quando a ansiedade é muito perturbadora e/ou quando interfere no funcionamento normal da pessoa, é importante descartar a possibilidade de a ansiedade ser causada por medicamentos ou substâncias como álcool e drogas durante o diagnóstico (Lopes et al. 2021).

A ansiedade em contexto escolar não surge apenas em momentos de avaliação como testes e trabalhos, mas também devido a fatores sociais, tais como falta de segurança, falta de sentimento de pertença no ambiente escolar e falta de apoio social ou devido ao crescimento do uso de redes sociais que pode influenciar diretamente o desenvolvimento de ansiedade, depressão e sentimentos de solidão práticas parentais negativas, as capacidades de autorregulação dos alunos, baixa autoestima, autocrítica e pensamentos negativos frequentes, apresentações orais, sentimentos de fracasso, não efetuar a devida preparação para um teste, resultados académicos abaixo do esperado, bullying e ridicularização por parte dos colegas de turma (e.g., Correia & Leal, 2021; Felício et al., 2019; Hoferichter et al., 2022; Ocak et al. 2022; Oliveira & Oliveira, 2022).

No que diz respeito ao género, de acordo com a literatura, as pessoas do género feminino por norma têm duas vezes mais probabilidade de desenvolver perturbações de ansiedade ao longo da vida do que as pessoas do género masculino. Ademais, destaca-se que a literatura refere que estas perturbações podem aparecer em qualquer idade, sendo mais comum durante a adolescência (Kinrys & Wygant, 2005; Lopes et al., 2021).

Ansiedade em contexto escolar

A ansiedade em contexto escolar pode afetar alunos de todas as idades e independentemente de os alunos estarem ou não focados no sucesso escolar. Assim, é importante que os alunos estejam informados e capacitados com estratégias que lhes permitam detetar os sinais de riscos e situações que desencadeiam maiores níveis de ansiedade, bem como sejam capazes de mobilizar estratégias de *coping* que lhes permitam reduzir o nível de ansiedade que sentem, evitando que esta escale e/ou possa tornar-se patológica.

Em contexto escolar, uma das maneiras para reduzir a ansiedade são os hábitos adequados de estudo, como por exemplo um bom sistema de apontamentos, prestando atenção que não existe um sistema universal, pois alguns alunos preferem tirar apontamentos no caderno, outros no computador ou até mesmo através da gravação das

aulas, cabe ao aluno descobrir o sistema que mais se adequa a ele. Outra competência que contribui para a redução da ansiedade escolar é a capacidade de gerir corretamente o seu tempo, visto que ansiedade escolar está muitas vezes relacionada com a falta de preparação; assim, a criação de um horário de estudo é essencial para a redução de ansiedade, não esquecendo que é importante encontrar um equilíbrio entre a vida académica e pessoal, utilizando pausas frequentes no estudo de maneira a evitar o “burnout” (Hooda & Saini, 2017).

A ansiedade em contexto escolar pode ser dividida em quatro componentes diferentes. O primeiro é a preocupação, que consiste em pensamentos que impedem o aluno de se focar no seu trabalho, tais como previsões de fracasso ou pensamentos de inadequação para a tarefa, técnicas para lidar com este componente consistem em disputar estes pensamentos negativos com pensamentos mais realistas e produtivos. O segundo componente da ansiedade escolar é a emotividade, que se refere a reações biológicas do corpo através das quais se manifesta a ansiedade, como por exemplo o batimento cardíaco acelerado ou sudorese das mãos, exercícios de respiração ou de relaxamento muscular são os mais efetivos para lidar com esta componente. O terceiro componente é a interferência gerada pela tarefa, que consiste em comportamentos relacionados com a tarefa a realizar, mas que são contraprodutivos para a realização de sucesso da tarefa, como por exemplo estar sempre a olhar para as horas durante um exame ou ficar muito tempo numa pergunta que o aluno não sabe a resposta, como esta componente é mais específica e pessoal, a melhor maneira de lidar com ela é através da identificação destes comportamentos e a criação de um plano para lidar com estes. O último componente é denominado por défice nas competências de estudo que, como o nome indica, diz respeito a problemas nos métodos de estudo dos alunos, como por exemplo estudar a matéria toda um dia antes do teste, problemas estes que geram ansiedade (Hooda & Saini, 2017).

De acordo com a literatura, um nível elevado de ansiedade constitui um obstáculo para muitos alunos, em todos os níveis de escolaridade, uma vez que exerce um efeito debilitante sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem e, consequentemente, sobre o desempenho académico (Bzuneck, 2018). A ansiedade pode interferir na concentração, na memorização e na capacidade de resolução de problemas, comprometendo a eficácia do estudo e a confiança dos alunos em suas próprias capacidades. Contudo, é importante salientar que os efeitos da ansiedade não se restringem exclusivamente aos alunos com baixo rendimento escolar. Estudos como o de Cunha et al. (2017) apontam que a ansiedade também pode afetar significativamente

os alunos com elevado desempenho académico. De facto, esses alunos, por estarem frequentemente mais comprometidos com o sucesso e com as expectativas que sobre eles recaem — tanto internas quanto externas —, tendem a experienciar níveis elevados de pressão e exigência pessoal.

Nesse contexto, tem-se observado que alunos altamente empenhados e preocupados com seu desempenho académico muitas vezes voltam sua atenção para o interior, dirigindo-a a pensamentos autocríticos e a sentimentos de inadequação ou de medo de falhar. Esse padrão de funcionamento psicológico pode originar um ciclo vicioso: quanto mais o aluno se preocupa em não fracassar, mais se concentra em suas supostas deficiências, o que reforça a sensação de ansiedade e aumenta as probabilidades de ocorrerem dificuldades reais no desempenho. Assim, os próprios medos acabam por se concretizar, retroalimentando o estado ansioso. Deste modo, é possível afirmar que a ansiedade não se manifesta apenas em momentos específicos, como nas situações de avaliação formal, mas está presente também durante o processo de estudo, preparação e envolvimento com as tarefas escolares (Becker & Börnert-Ringleb, 2025; Ribeiro, 1998). Isso indica que é essencial compreender a ansiedade como um fator transversal à vida académica, cuja influência vai muito além das avaliações testes, afetando de forma contínua a vivência escolar dos alunos.

Adicionalmente, e considerando a complexidade da ansiedade no contexto escolar, alguns estudos têm procurado estudar a forma como a ansiedade e o stress académico se manifestam ao longo do percurso académico. Estudos recentes têm destacado as flutuações nos níveis de ansiedade e stress académico ao longo do ano letivo, demonstrando que o ambiente académico não afeta os alunos de forma uniforme em todos os períodos. Estudos empíricos têm mostrado que o stress académico é cíclico e que determinados momentos do ano são particularmente críticos para os estudantes. Por exemplo, um estudo abrangente em 33 países europeus, incluindo Portugal, demonstrou que o stress académico em adolescentes aumentou nas últimas décadas, correlacionando-se com mudanças económicas e educacionais. O estudo sugere que a expansão educacional e a ênfase no desempenho académico intensificam o stress escolar, afetando negativamente a saúde mental dos jovens (Högberg, 2021). Num outro estudo focado em alunos do ensino secundário, foi possível identificar variações significativas no stress relacionado ao trabalho escolar entre diferentes turmas. Este estudo destaca a importância do ambiente de sala de aula e da orientação para metas na experiência de stress dos alunos sugerindo que intervenções focadas na promoção de um clima positivo podem ser benéficas para reduzir o stress escolar, pois salas de aula percebidas pelos alunos como

um clima positivo apresentam níveis mais baixos de stress e ansiedade correlacionado com o trabalho escolar. Isto pode ser explicado pelo clima positivo que encoraja os alunos a focarem-se no desenvolvimento da sua competência e no entendimento do material que está a ser lecionado, promovendo a autonomia e um sentimento de controlo sobre o seu progresso académico. Em contraste, num clima de sala de aula focado no desempenho, que prioriza a competição com os outros e nos resultados, os níveis de stress e ansiedade são mais altos devido à pressão para ter melhores resultados e pela comparação com os outros, criando pensamentos de inadequação e stress. Além disso, um clima de desempenho pode vir a levar a uma falta de motivação intrínseca, focando-se assim em recompensas externas, o que cria ainda mais stress (Johansen & Røsand, 2025)

De acordo com Mazzone et al. (2007), existe uma relação entre altos níveis de ansiedade e fraco desempenho escolar. Os autores também defendem que esta relação é muito complexa e depende de fatores tais como nível socioeconómico, influências familiares, a própria personalidade e perfil cognitivo. Este fraco desempenho pode tanto ser a causa como a consequência da ansiedade experienciada pelos alunos. No mesmo estudo, os autores verificaram que os sujeitos com baixo desempenho escolar não apresentaram, como grupo, um nível maior de autorrelato de ansiedade do que os alunos com um bom desempenho escolar, concluindo que ansiedade só afeta o desempenho escolar quando esta chega a um nível exacerbado/atípico para a situação; e que um nível “normal” de ansiedade pode funcionar como um fator motivador que melhora o desempenho académico. Hooda and Saini (2017) também apoiam esta ideia, defendendo que a ansiedade é um instrumento útil e motivador para os alunos e o que o ideal para o sucesso académico é um nível mediano de ansiedade. A ansiedade é um componente importante para o falhanço académico nas mulheres, e apesar de perturbações de comportamento contribuírem mais para o falhanço académico nos homens, a ansiedade não deixa de ser uma causa importante para o insucesso escolar (Mazzone et al., 2007).

Consoante o estudo de Veríssimo et al. (2020) que inclui 1510 alunos de ensino básico e secundário em Portugal e as perspetivas dos pais, professores e os próprios alunos sobre as dificuldades emocionais e comportamentais, alunos do 2º ciclo que, de acordo com a perspetiva dos pais, evidenciam um nível baixo de realização académica reportam maiores níveis de ansiedade, depressão e sintomas somáticos. Relativamente aos professores, alunos com resultados académicos baixos apresentam maiores níveis de ansiedade, depressão e isolamento comparados a alunos com níveis médios ou altos de realização académica. Quanto à perspetiva dos próprios jovens, alunos com níveis mais

baixos de realização académica reportam mais sintomas somáticos. No 3º ciclo, a perspetiva dos pais e professores é a mesma do que no 2º ciclo, no entanto, na perspetiva dos jovens, alunos com níveis elevados de realização académica reportam maiores níveis de ansiedade e depressão do que alunos com realização académica baixa. Os autores justificam este resultado através do perfeccionismo, pois a procura de atingir padrões académicos elevados de uma forma excessiva e irrealista pode levar a uma realização académica alta, mas simultaneamente a sintomatologia ansiosa. No que diz respeito ao secundário, a perspetiva dos pais e professores continua a mesma, ou seja, alunos com níveis baixos de realização académica apresentam maiores níveis de isolamento e depressão. Contudo, de acordo com a perspetiva dos jovens, não existe diferenças significativas entre alunos com realização académica baixa e alta. Os autores propõem que isto é devido ao facto de alunos no secundário terem melhores estratégias para lidar com estas pressões, ou pelo simples fato de que nesta fase, a realização académica não é uma variável tão importante para o bem-estar dos alunos como por exemplo a necessidade de autonomia e o papel de relações com os pares.

Consoante o estudo de De Oliveira Serpa et al. (2015), podemos identificar algumas variáveis preditoras dos níveis de ansiedade experienciados em contexto escolar. Uma destas é a perceção dos alunos da dedicação dos seus professores, pois a perceção da dedicação dos professores pelos alunos está correlacionada positivamente aos níveis de autoeficácia dos alunos, é importante salientar que o que importa é a perceção dos alunos, e não se o professor é realmente dedicado. Outra variável importante é a ordem nas salas de aula, pois a ordem nas salas de aula e ansiedade estão negativamente correlacionadas, assim dizendo, alunos que percebem o ambiente de sala de aula como ordeiro tendem a reportar níveis mais baixos de ansiedade e vice-versa. O mesmo estudo ainda descobriu que apesar da literatura indicar o género feminino ser mais propenso para ansiedade individualmente, turmas com mais elementos do género masculino tendem a ter maiores índices de ansiedade, contudo, os autores salientam que é necessário a existência de mais estudos para melhor compreender este fenómeno.

Adicionalmente, a ansiedade em contexto escolar não surge apenas em momentos de avaliação como testes e trabalhos, mas também devido a fatores sociais, tais como falta de segurança, falta de sentimento de pertença no ambiente escolar e falta de apoio social (Hoferichter et al., 2022) ou devido ao crescimento do uso de redes sociais que pode influenciar diretamente o desenvolvimento de ansiedade, depressão e sentimentos de solidão (Felício et al., 2019).

Stress académico

O termo “stress” refere-se como o estado psicológico que deriva da avaliação da pessoa do grau de sucesso com que ela se consegue adaptar aos desafios do seu ambiente social (Kumaraswamy, 2013). Outra definição é que o stress se desenvolve quando as pressões do dia-a-dia se demonstram maiores do que a capacidade do indivíduo dominar ou superar, impossibilitando-o de resistir e de criar estratégias para lidar com elas. O stress altera a qualidade de vida das pessoas, causando uma diminuição na motivação necessária para as atividades diárias, especialmente os desafios do cotidiano (Kristensen et al., 2010).

Apesar do stress académico possuir sintomas semelhantes à ansiedade, tais como aumento do ritmo cardíaco e a frequência da respiração, é diferenciado pelo facto de ansiedade ser uma resposta a um evento futuro e subjetivo, enquanto stress académico tem uma causa identificável e os seus sintomas são normalmente de curta duração. De um modo geral, as diferenças mais identificáveis entre ansiedade e stress académico relacionam-se com a duração e o que as aciona, enquanto o stress é uma resposta a um evento específico, ansiedade é mais insidiosa e de maior duração (APA, 2022).

Os sintomas de stress mais comuns em adolescentes são o aparecimento súbito de comportamentos agressivos que não representam como a criança costuma agir no geral, desobediência inusitada, dificuldades de concentração, depressão, ansiedade, enurese, dificuldades de relacionamento com os pares, pesadelos, insónias e birras. Quanto a problemas fisiológicos causados pelo stress, adolescentes relatam asma, bronquite, hiperatividade motora, doenças dermatológicas, úlceras, obesidade, cáries, cefaleia, dores abdominais, diarreia, tiques nervosos etc. Estes sintomas não são sempre diagnosticados, levando a pais e professores a irritarem-se com uma criança que exhibe mudanças repentinas de comportamento ou queda de rendimento escolar, o que em torno acaba por criar mais uma fonte de stress para a criança confusa e stressada, que não consegue perceber o que se passa com o seu organismo (Lipp et al., 2002). Partindo da definição geral de stress, em particular o stress académico pode ser definido como uma resposta física e emocional dos alunos perante exigências escolares percebidas como excessivas ou desafiadoras, que ultrapassam os seus recursos ou capacidades de enfrentamento (Wilks, 2008). Quando persistente ou mal gerido, pode comprometer o bem-estar emocional, o desempenho escolar e a motivação para aprender. Esse tipo de stress está geralmente associado a fatores como como fatores cognitivos tais como pensamentos negativos frequentes (Pontes et al., 2024), fatores como a pressão e

expectativas colocados pelos pais e professores (Felício et al., 2019) ou até mesmo por fatores relacionados com o próprio aluno, como sejam a falta de interesse e motivação, comparação com os colegas de turma, maus hábitos de estudo (Puglia, 2023), pensamentos do aluno sobre o seu futuro e eventual entrada no mercado de trabalho. Estes pensamentos podem entrar em conflito com as expectativas ou desejos dos pais, nível socioeconómico (Felício et al., 2019), falta/baixas competências de autorregulação e falta/baixo apoio social pela família e pares (Hoferichter et al., 2022), despoletando alterações ao nível do stress académico. Outras variáveis associadas aos sintomas de stress são os traços de personalidade, baixa capacidade de resiliência, falta de redes de apoio, aspetos socioeconómicos e aspetos familiares tais como falta de coesão e da presença de uma alta quantidade de afetividade negativa (Kristensen et al., 2010).

Alguns estudos destacam a importância de considerar múltiplos fatores ao abordar o stress académico em adolescentes. A identificação e compreensão desses fatores podem informar políticas educacionais e intervenções direcionadas para promover o bem-estar mental e o sucesso académico dos estudantes. Por exemplo, no estudo de Hosseinkhani et al., (2021) que incluiu 1724 adolescentes entre os 12 aos 19 anos, foi possível identificar fatores como incerteza pelo futuro, competição académica e interações com os professores como os fatores que geram mais stress. Outro estudo de Pillai et al., (2023), com a participação de 371 alunos selecionados aleatoriamente de escolas privadas e públicas na Índia, descobriu que os fatores que geram mais stress são: a educação dos pais, onde alunos com pais com menos escolaridade reportavam mais stress; o desempenho académico; e a pressão dos pais. Estes estudos justificam uma maior compreensão dos fatores geradores de stress em diferentes contextos, moldando as intervenções consoante as necessidades.

Outro estudo de Ramaprabou e Dash (2018) verificou que alunos com um nível de stress mediano tinham também um nível de motivação mais elevado do que alunos com níveis de stress baixo ou muito altos, suportando a ideia que o stress em si pode ajudar no percurso académico. As escolas e universidades deviam considerar oferecer programas e serviços de gestão de tempo e de estratégias de *coping* adequadas de maneira a contribuir para a gestão do stress, beneficiando assim o percurso académico dos seus alunos (Bataineh, 2013).

Além dos efeitos na saúde mental dos alunos, o stress académico afeta também o fisiológico, pois já foi verificado que o stress tem implicações negativas para algumas variáveis da saúde, tais como o sistema imunitário, e em períodos de alto stress, podemos verificar uma perda de qualidade de sono, um aumento de ansiedade e

aumento da prevalência de sintomas de quadro depressivo. No que toca ao sono, a literatura defende que a relação entre o sono e stress é bidirecional, mais especificamente, níveis altos de stress fazem descer a qualidade do sono, e má qualidade de sono faz com que o stress aumente, e que stress experienciado por privação de sono é, em termo fisiológicos, igual a stress “real” (Wunsch et al., 2017). Wunsch et al., (2017) defendem que durante estes períodos de alto stress académico, como por exemplo época de testes, atividade física pode ajudar na gestão de stress académico dos alunos, pois de acordo com o seu estudo, atividade física tem um impacto positivo na qualidade de sono, na afetividade positiva e no bem-estar geral. Assim, parece poder assumir-se que os níveis de stress e ansiedade irão oscilar ao longo do ano letivo, começando com níveis baixos ou moderados de stress no início do ano letivo, aumentando juntamente com a carga de trabalho e complexidade da matéria, atingindo o pico de stress no período pré-exames e durante os exames, e descendo significativamente no período de férias, sugerindo assim que o stress não é aleatório nem inteiramente individual, mas sim previsível e moldado através do calendário académico (Lahme et al., 2024; Neigel et al., 2024).

Para lidar com o stress os indivíduos utilizam estratégias de *coping*. Os processos de *coping* envolvem quatro características principais, interação do individuo com o ambiente, administração da situação stressora, em vez do controlo ou domínio da mesma, avaliação de situação (como o fenómeno é interpretado pelo sujeito) e por fim a mobilização de esforços. Estas estratégias afetam não só a saúde mental, como também a saúde física. Não existe consenso na literatura em relação às variáveis que influenciam a escolha de estratégia de *coping*, no entanto, é um facto que a adoção de mais do que uma estratégia é melhor do que o uso de apenas uma, pois o indivíduo tem mais recursos para enfrentar as situações stressoras. Além disso, conhecimento de várias estratégias permite ao indivíduo avaliar a eficácia das estratégias, percebendo quando esta não é adequada e substituindo por uma mais eficaz (Kristensen et al., 2010).

Com o aumento dos níveis de stress dos adolescentes, é importante perceber como eles lidam com situações de conflito, por outras palavras, que estratégias de *coping* utilizam para confrontar eventos stressores. De acordo com isso, Kristensen et al., (2010) realizaram um estudo sobre as estratégias de *coping* mais usadas por 220 estudantes adolescentes, os autores chegaram à conclusão de que as estratégias mais usadas por adolescentes foram estratégias de autocontrolo, afastamento e fuga, com as menos utilizadas a serem estratégias de confronto. Ainda no mesmo estudo, estudantes com maiores níveis de stress utilizam mais vezes estratégias de fuga, suporte social,

confronto e afastamento. Além disso, é possível perceber que a maneira que estes alunos lidam com o stress está relacionada com os níveis altos de stress que apresentam, pois frequentemente não utilizam estratégias de autocontrolo, resolução de problemas e reavaliação positiva. Também foi possível identificar que nos indivíduos que reportam mais stress, a procura por suporte informativo e tangível e emocional foi maior do que entre os sujeitos que apresentaram menos sintomas de stress. Os autores defendem que esta procura pode ser devido à dificuldade de estes indivíduos resolverem situações de conflito sozinhos, necessitando de ajuda externa. Outra hipótese dos autores foi que pessoas com maiores níveis de stress estão mais expostas a situações avaliadas como stressoras, ou seja, existe uma maior procura de apoio.

A maneira que os adolescentes lidam com o stress determina a sua resistência às tensões da vida adulta, pois quando o indivíduo consegue lidar bem com o seu meio ambiente, quando este não exige que a necessidade de capacidades de resistência ao stress acima da sua capacidade, este cresce para ser um adulto mais competente no que toca à gestão e regulação do stress. No entanto, quando as circunstâncias da vida são exageradamente stressantes e não permitem um desenvolvimento saudável destas capacidades, a criança aprende estratégias de gestão e regulação de stress inadequadas, tendo tendência a repetir estas respostas inapropriadas em momentos de tensão durante a vida adulta (Lipp et al., 2002).

Como podemos verificar no estudo de Amaral & Da Silva (2008), alunos com elevados níveis de stress que recorrem a ajuda médica reportam um menor rendimento académico do que alunos que não recorrem habitualmente a ajuda médica. Os autores propõem que este fenómeno acontece porque alunos que não recorrem ajuda médica têm uma sintomatologia (física e psicológica) mais ligeira, que acaba por não afetar o bem-estar, comparado a alunos que recorrem a ajudas profissionais. Os mesmos autores ainda concluíram que das variáveis analisados no seu estudo (sintomatologia, vulnerabilidade ao stress, género e idade), apenas a idade é preditora do rendimento académico.

Em suma, ultimamente têm se verificado em Portugal um aumento dos níveis de ansiedade e stress e uma diminuição de satisfação de vida dos alunos Portugueses (Löfstedt et al., 2020), este aumento justifica uma maior necessidade de compreensão e gerenciamento da ansiedade e stress académico, pois a escola é um ambiente de desenvolvimento pessoal e social e se este desenvolvimento não ocorre como esperado, pode levar ao desenvolvimento de problemas de confiança e/ou perturbações de

personalidade, prejudicando não só o percurso acadêmico do aluno como também a sua vida pessoal e bem estar global (Felício et al., 2019).

Autorregulação

A autorregulação da aprendizagem pode ser definida como um processo de autorreflexão e ação no qual o aluno estrutura, monitoria e avalia o seu próprio aprendizado. Um aluno autorregulado consegue realizar uma tarefa até ao fim mesmo que essa seja entediante ou difícil, ele consegue estar atento a ouvir o professor consegue evitar distrações como jogos ou ver televisão enquanto tem tarefas, tais como trabalho de casa, para realizar (Adesola & Li, 2018; Ganda & Boruchovitch, 2018).

A autorregulação envolve vários componentes, nomeadamente regulação cognitiva, regulação emocional, regulação comportamental, regulação fisiológica e a componente genética. A regulação cognitiva consiste na capacidade de reter mentalmente e manipular informação e na habilidade de resistir à tentação de fazer algo não produtivo para o nosso objetivo. A regulação cognitiva envolve mecanismos neurocognitivos tais como a atenção, inibição, compartilhamento de tarefas e memória de trabalho. A atenção é a base do controlo inibitório, da estratégia de resolução de problemas e da automonitorização envolvendo orientação, alerta, atenção sustentada e seleção de aspetos relevantes ou irrelevantes. Na regulação cognitiva, a capacidade de focar na atividade está associada ao bom desempenho escolar. A regulação emocional envolve as competências e estratégias que servem para controlar, modular e inibir a ativação emocional, de modo a dar suporte à adaptação social e respostas não sociais. A regulação comportamental, que se caracteriza pela habilidade de manejar ou controlar o seu próprio comportamento, ações tais como obediência aos adultos, controlar respostas impulsivas e adiar engajar-se em atividades específicas. Um exemplo desta componente no dia-a-dia é uma criança que consegue estar sentada a ouvir uma história sem andar ou a correr. Por último, regulação fisiológica garante que o corpo mantém estados fisiológicos adequados para as situações de desafio e a componente genética consiste nas diferenças individuais herdadas que modulam a sensibilidade ao stress e à estimulação ambiental (Blair & Ku, 2022; Linhares & Martins, 2015).

De acordo com o modelo proposto por Zimmerman (2002), o processo autorregulatório é cíclico e constituído por três fases principais, a fase de antecipação, onde ocorrem os processos antes da aprendizagem tais como o estabelecimento de metas, planeamento de estratégias, bem como os processos de motivação tais como a

autoeficácia. A próxima fase neste modelo é designada por fase de execução, que pode ser dividida em dois processos principais, o autocontrolo e a auto-observação. O autocontrolo refere-se à aplicação de estratégias escolhidas durante a fase de antecipação e a auto-observação refere-se à capacidade de o aluno se observar a si mesmo e experimentar diversas estratégias de forma a descobrir o que é mais eficaz. A terceira e última fase é denominada como autorreflexão, que consiste nos processos de autoavaliação e auto-reação. A autoavaliação consiste na comparação dos próprios resultados contra um padrão, como por exemplo um resultado obtido anteriormente ou comparado aos resultados dos colegas, e na atribuição das causas dos sucessos e falhanços, pois atribuir, por exemplo, um mau resultado a matemática em uma limitação pessoal irá afetar negativamente a motivação, já a atribuição deste resultado a uma má aplicação de estratégias irá manter a motivação. A auto-reação remete a sentimentos de autossatisfação relativamente ao esforço, a auto-reação também consiste em comportamentos adaptativos/defensivos. Reações defensivas referem-se a comportamentos para proteger a imagem, tais como faltar a um teste devido a receio de um mau resultado ao até mesmo desistir do curso, e reações adaptativas consistem em ajustamentos com o propósito de mudar os próprios métodos de aprendizagem de forma a aumentar a sua eficácia, como por exemplo descartar uma estratégia identificada como pouco efetiva.

A autorregulação não é algo que um aluno/indivíduos tem ou não tem, mas sim uma competência que pode ser desenvolvida e promovida. O desenvolvimento de autorregulação é constituído por quatro fases distintas, a observação, a emulação, o autocontrolo e por último a autorregulação. Inicialmente, a autorregulação é desenvolvida através da observação, necessitando de modelos que compartilhem resultados, aspetos motivacionais e valores. A próxima fase no desenvolvimento da autorregulação a emulação, que consiste na aplicação de uma estratégia previamente observada a partir do modelo, esta aplicação não consiste numa cópia exata, mas sim numa replicação do padrão geral de funcionamento. O comportamento depois será reforçado ou não pelo ambiente, o que interfere na manutenção dos padrões aprendidos. Na terceira fase, o estudante pratica o domínio desta competência em ambientes estruturados e distantes da presença do modelo/professor. Ao contrário da fase anterior, durante esta fase a autorregulação não depende apenas de fatores externos, pois agora o estudante consegue refletir e autoavaliar o seu desempenho. Por último, o nível autorregulatório é alcançado quando, além de praticar deliberadamente a autorregulação, o estudante consegue sistematicamente adaptar o seu desempenho às

condições contextuais. A variabilidade de estratégias escolhidas é maior e as adaptações são baseados nos resultados obtidos. É de salientar que este processo não ocorre numa sequência estática e imutável, mas que na medida que o aluno atinge níveis mais altos na autorregulação, ele irá aprender de uma forma mais efetiva. Contudo, atingir o nível mais alto não significa que o aluno irá sempre agir de forma autorregulatória, pois isto depende de outros fatores contextuais tais como cansaço, desinteresse pela matéria etc (Zoltowski & Teixeira, 2020).

Piscallo e colaboradores (2014), acrescentam, neste processo de autorregulação que se apresenta como cíclico, que há medida que os alunos enfrentam tarefas, aplicam estratégias, monitorizam a sua realização e interpretam os resultados dos seus esforços de uma forma autónoma e centrada na tarefa. Segundo os autores, este processo pode ser dividido em três fases, a primeira fase é denominada como “fase prévia”, nesta fase, perante uma tarefa o aluno pensa no que vai fazer, como e quando o vai fazer, e a partir deste processo ele forma um plano de ação que conduza ao resultado esperado. Na “fase de execução”, a criança concretiza o plano anteriormente delineado utilizando estratégias de aprendizagem adequadas à tarefa. Esta fase é complexa e exigente, pois a criança tem de gerir muitos fatores, tais como controlar atenção, o nível de esforço e as distrações externas, registar e autonomizar o processo inteiro. A última fase é a fase de autorreflexão, onde a criança avalia globalmente o plano e a sua execução, averiguando se alcançou satisfatoriamente o seu objetivo, ou caso contrário, avalia a hipótese de refazer o plano ou abandonar o objetivo.

Existem várias teorias e perspetivas sobre as diferentes variáveis do processo de autorregulação da aprendizagem, mas todas estão de acordo que a perceção de autoeficácia, a elaboração de metas e de objetivos, o uso consciente de diversas estratégias cognitivas e motivacionais e o compromisso na obtenção de objetivos e a sua concretização são as mais constantes dos múltiplos estudos sobre esta temática (Bzuneck, 2018; Da Veiga Simão & Frison, 2013).

Alunos que usam a autorregulação durante a aprendizagem utilizam estratégias de aprendizagem ativas e com propósito/objetivos, têm confiança na sua autoeficácia e criam vários objetivos para atingir. Alunos com boas capacidades autorregulatórias utilizam estratégias focados na resolução de problemas, como por exemplo procurar ajuda, ao contrário de estratégias focadas na emoção, como por exemplo distração ou desabafo emocional. Alunos com boas capacidades de autorregulação usam frequentemente três processos importantes para a aprendizagem, a auto-observação, que é a monitorização do seu comportamento, autoavaliação, que consiste na avaliação dos

seus resultados comparado aos outros ou ao que é esperado dele, e auto-reação, que representa as reações do sujeito aos seus próprios resultados (Adesola & Li, 2018; de la Fuente et al., 2020). A auto-observação permite ao indivíduo identificar o seu próprio comportamento, como ocorre e as suas consequências, a autoavaliação permite ao sujeito avaliar o seu comportamento, baseado nas normas sociais, as circunstâncias que ele ocorre e o valor atribuído ao comportamento. Por último, a auto-reação, baseada na auto-observação e na autoavaliação, representa a mudança de comportamento do sujeito, ou seja, o indivíduo reage às suas atitudes baseado nas conclusões retiradas nos processos anteriores. No fim do processo de auto-reação, inicia-se outro ciclo de auto-observação, autoavaliação e auto-reação (Polydoro & Azzi, 2009).

A procrastinação é uma falha nos processos de autorregulação, pois estudantes que não procrastinam utilizam a autorregulação e conhecem diversas estratégias de aprendizagem e as utilizam de forma adequada. Além disso, estudantes que não procrastinam utilizam a metacognição de forma adequada, pois refletem sobre o próprio processo de aprendizagem e possuem estratégias para monitorar, controlar e atuar sobre o seu próprio comportamento perante a aprendizagem. Por último, estes estudantes exibem crenças motivacionais favoráveis, como a percepção de autoeficácia e a orientação para meta--aprender. Estudos prévios indicam existir uma relação negativa entre autorregulação e a procrastinação, ou seja, quanto mais um estudante autorregula a sua aprendizagem, menos ele procrastina nas suas tarefas (Sampaio et al. 2012).

Em suma, existe diversas perspectivas e definições na literatura sobre os processos de autorregulação, existe um consenso sobre o seu impacto e importância sobre a sua relevância para os processos adaptativos das adolescentes durante o seu desenvolvimento. Além disso é destacado o papel dos cuidadores não só para compreender estes processos como também para moderar estes processos e o próprio comportamento das adolescentes (Linhares & Martins, 2015).

Relações entre ansiedade, stress académico e autorregulação

De acordo com o estudo de Adesola e Li (2018), podemos assumir que existe uma relação forte entre autoeficácia e autorregulação, e que alunos com altos níveis de autorregulação usam mais estratégias cognitivas para ultrapassar os seus obstáculos. O mesmo estudo também encontrou uma correlação positiva entre ansiedade durante testes e os resultados académicos, demonstrando que alunos com maior ansiedade

durante os testes têm resultados piores, e alunos com más capacidades de autorregulação demonstram mais ansiedade durante os testes.

Segundo o artigo de Frison (2016), que consiste na análise de três estudos diferentes, estudantes com melhor rendimento académico demonstram uma melhor capacidade de escolha de estratégias de maneira a ultrapassar obstáculos, e que 70% dos estudantes atingiu resultados positivos porque estabeleceram objetivos para as tarefas, escolheram estratégias eficazes para os desafios, monitoraram o seu próprio desempenho, organizaram-se melhor para o estudo, pediram ajuda aos colegas e professores, orientam melhor o seu tempo e autoavaliaram as suas estratégias e resultados atingidos. Ainda no mesmo artigo, Frison (2016) defende que, como foi o resultado de estudos semelhantes, que o investimento no desenvolvimento de competências autorregulatórias traz resultados diferenciados.

Outro estudo de Pereira (2012) de uma turma de 9º ano na disciplina de história, estabelece que alunos com maior profundidade na aprendizagem e nas capacidades autorregulatórias no seu estudo reportam maior sucesso académico não só na disciplina de história, mas como também em várias outras disciplinas do 9º e 10º ano. Baseado nestes diversos estudos, podemos assumir que as capacidades de autorregulação têm um papel importante no processo de aprendizagem. Santos e Prapunoto (2024), no seu estudo de 147 alunos de uma faculdade descobriram que existia uma correlação negativa entre stress académico experienciado pelos alunos e as suas capacidades autorregulatórias, ou seja, quanto maior o nível de autorregulação dos alunos, menor é o grau de stress académico. Além disso, os mesmos autores descobriram que alunos com um nível alto de automonitorização, tendem a ter mais ansiedade do que alunos com níveis mais baixos de automonitorização. Em contrapartida, alunos com altos graus de autoavaliação costumam ter níveis mais baixos de stress quando confrontados com pressão, carga académica, baixas expectativas de sucesso e desânimo. Entretanto, alunos que sentem muita pressão, ansiedade e expectativas tendem a exibir comportamentos de autorreforço, enquanto alunos com baixas pressões, ansiedade e expectativas demonstram baixos níveis de autorreforço. Estas informações coincidem com o estudo de Pontes et al., (2024), que também descobriram uma correlação negativa entre autorregulação, stress académico e ansiedade. Pontes et al., (2024) reforça também no mesmo estudo a importância do apoio social dos alunos pelos seus pais, professores e pares, demonstrando que este apoio é um aspeto crucial para a gestão do stress e ansiedade em contexto educativo. Pois alunos com uma maior perceção de suporte das pessoas que fazem parte da vida deles, principalmente os pais, têm maiores

capacidades de autorregulação e níveis inferiores de ansiedade e stress académico. Peixoto (2004) também defende esta ideia, que alunos sem repetências durante o seu percurso escolar reportam maiores níveis de apoio social, reforçando a importância desta variável para o sucesso académico.

Além disso, Pontes et al. (2024) afirmaram que, tal como a investigação prévia nos indica, o género está associado com a autorregulação e com os níveis de ansiedade e que esta fator deve ser considerado na avaliação e intervenção em contexto educativo.

Rosário et al. (2004) no seu estudo encontrou uma correlação positiva entre ansiedade face aos testes e os processos autorregulatórios dos alunos. O mesmo autor defende que níveis moderados de ansiedade face aos testes motivam os alunos durante o estudo e salienta a ideia de que os professores devem adequar a sua prática letiva às necessidades específicas dos estudantes mais ansiosos face aos testes e que, simultaneamente, previnam o surgimento deste problema noutros alunos. Pois se os alunos encararem a aprendizagem como um processo pessoal em que participam de forma ativa, autónoma e informada, um ambiente com níveis de ansiedade ótimas pode levar a melhores resultados escolares. Desta forma, professores deveriam propagar o ensino de estratégias autorregulatórias, contribuindo para o desenvolvimento da autorregulação dos seus alunos e por consequência uma melhor perceção de autoeficácia e rendimento escolar. Paralelamente, podem também prestar uma maior atenção à prática da autorreflexão, que é um componente importante na autorregulação e que permite aos alunos avaliar o seu progresso face aos objetivos de aprendizagem, ajustando sempre que necessário as suas abordagens e estratégias para a aprendizagem.

Capítulo II: Estudo Empírico

Enquadramento do estudo

Este estudo deriva do projeto mais alargado denominado POSITIVE: Prevention of Stress by exploITing an Innovative Virtual Enviroment [Erasmus + KA2 2021-1-PT01-KA220-SCH-000032534], que tem como objetivo o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem no Mundo Virtual 3D, tendo por base uma abordagem de gamificação, e incorporando ferramentas tais como salas de escape virtuais, personalização de avatares, pontos, prémios entre outras. Espera-se que os alunos ao completarem as atividades no mundo virtual aumentem as suas capacidades de gestão de stress na vida real. Os cenários consistem não só em situações geradoras de stress na escola, mas também como técnicas de relaxamento com visão na diminuição dos níveis de stress. Este projeto é financiado pela união europeia e composto por escolas e universidades de vários países, nomeadamente a Universidade da Maia (UMAIA) e a Escola Básica de Rates em Portugal, pela Universidade de Patras e a escola Arkseio Lyceum of Patras na Grécia, pela associação eMundus na Lituânia, e por último o colégio “Los Pinos” localizado em Espanha.

Objetivos

De acordo com a literatura já antes referida neste estudo, tais como os estudos de Adesola e Li (2018), de Ocak et al. (2022) e de Frison (2016), podemos assumir que existe uma correlação entre as capacidades autorregulatórias dos alunos, o seu rendimento académico e o grau de ansiedade experienciado pelos alunos face aos desafios académicos.

O presente estudo tem como objetivos: (i) analisar as mudanças nos níveis de stress académico e de ansiedade experienciado por alunos de 7º e 8º ano ao longo do ano letivo; (ii) analisar a influência que o género têm na ansiedade e stress académico; e (iii) analisar as relações entre o nível de rendimento académico e os níveis de ansiedade e stress académico dos alunos.

Relativamente ao objetivo i), podemos assumir que os níveis de stress e ansiedade irão oscilar ao longo do ano letivo, culminando na época de avaliação, e descendo no período de férias (Lahme et al., 2024; Neigel et al., 2024).

Sobre o objetivo ii), de acordo com a literatura, podemos assumir existir diferenças nos níveis de ansiedade com base no género, sendo reportado que as mulheres são duas vezes mais suscetíveis de desenvolver perturbações de ansiedade ao longo da vida (Kinrys & Wygant, 2005; Lopes et al., 2021). Assim, partimos da hipótese de que os níveis de ansiedade e stress serão mais elevados nos membros do género feminino do que no masculino. Outro fator é a influencia que as competências de autorregulação têm nos níveis de stress académico e ansiedade. Com base nos estudos já antes referidos de Adesola e Li (2018) e de Frison (2016), podemos definir como hipótese que existe uma forte correlação entre estes fatores. Assim, neste estudo partimos da hipótese de que, como a literatura prévia nos diz, quanto maior forem as competências de autorregulação, menor serão os níveis de ansiedade e stress académico dos alunos.

Por último, temos como objetivo analisar se o nível de rendimento académico influencia a ansiedade e stress académico dos alunos destas duas turmas. Estudos prévios afirmam que alunos com maior rendimento académico escolhem melhores estratégias autorregulatórias para enfrentarem os seus obstáculos. Assim, partimos da hipótese de que alunos com maior rendimento académico irão reportar níveis mais baixos de ansiedade e stress escolar.

Método

Participantes

Este é um estudo quantitativo e correlacional, ou seja, este estudo tem como objetivo analisar se existe relação entre as variáveis escolhidas. Participaram neste estudo 137 estudantes do 3º CEB (7º e 8º anos) de duas escolas da zona Norte de Portugal, com 60 participantes identificando-se como sendo do género masculino e 75 adolescentes identificando-se como sendo do género feminino. Adicionalmente um participante selecionou a opção “outro” em relação ao género e outro selecionou a opção “prefiro não dizer”. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 12 a 16 anos, com uma média de idades de 12.56 ($DP=0.68$).

Instrumentos

De seguida, descreve-se um pouco os instrumentos que se utilizaram neste estudo para avaliar e analisar os níveis de stress académico e ansiedade, bem como as capacidades autorregulatórias. Todas as informações forem recolhidas de acordo com a ética e o código deontológico.

Escala de Percepção de Stress Académico (Bedewy & Gabriel, 2015): A Escala de Percepção de Stress Académico, desenvolvida por Bedewy e Gabriel em 2015 permite-nos explorar a percepção dos alunos sobre fatores de stress académico. Esta escala é constituída por 18 itens, e está estruturada em quatro diferentes subescalas, sendo a primeira sobre stressores relacionados com as expectativas académicas dos pais e professores, o segundo sobre stressores relacionados com o trabalho e testes, a terceira relacionada com stressores relacionados com o tempo, e última relacionada com a Autopercepção académica do aluno, permitindo-nos assim obter uma visão plena nas diferentes dimensões de stress académico. Está organizada em 4 subescalas: stress associado à Pressão Pais e Professores; stress associado à Carga de Trabalho; stress associado à Autopercepção; stress associado à falta de Tempo/Gestão de Tempo. Pode ainda ser calculado um índice global de Stress Geral dos níveis de stress experienciados.

Cada item é composto por uma escala de Likert de 5 pontos, onde 1 significa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”. A pontuação total pode ser obtida através da média de todos os itens. A escala global tem uma boa consistência interna ($\alpha=.70$) no seu estudo de validação (Bedewy & Gabriel, 2015). No presente estudo os valores de consistência interna são, igualmente positivos (Tabela 1), apenas com as dimensões stress relacionado com o Tempo (Momento 2) e stress relacionado com a Autopercepção (Momento 1 e Momento 2) a apresentarem *Alpha de Cronbach* abaixo de .60.

Tabela 1

Valores de Alpha de Cronbach para as dimensões da Escala de Percepção de Stress Académico

Variável	Momento 1	Momento 2
Pressão Pais e Professores	.72	.57
Carga de Trabalho	.79	.62
Autopercepção	.43	.38
Tempo	.62	.52
Stress Geral	.87	.79

Escala de Ansiedade Generalizada (GAD-7; Spitzer et al., 2006). A Escala de Ansiedade Generalizada (GAD-7) criada por Spitzer et al. em 2006, é um instrumento de autorrelato para avaliar a intensidade dos sintomas de ansiedade num espaço de duas semanas. Composto por sete itens pontuados em uma escala de 4, sendo que 0 representa “nunca” e 3 “quase todos os dias”. A pontuação total varia entre 0 a 21 e é obtida através do somatório de todos os itens, 0-4 representando pouca ansiedade, 5-9 ansiedade média, 10-14 ansiedade moderada e 15-21 ansiedade grave. O instrumento utilizado foi a versão portuguesa, que contem uma boa consistência interna ($\alpha = .88$) (Sousa et al., 2015). No presente estudo verifica-se, igualmente, uma boa consistência interna da medida, com um *Alfa de Cronbach* de .87 no momento 1 e de .85 no momento 2.

Escala de Autocontrolo e Autorregulação. A Escala de Autocontrolo e Autorregulação (EAA; Mezo, 2009) avalia as competências de autocontrolo e autorregulação de adolescentes. É composta de 16 itens e dividida em três subescalas, automonitorização (6 itens), autoavaliação (5 itens) e autorreforço (5 itens). Preenchida 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”. O resultado é obtido pelo somatório dos resultados das três subescalas. Em estudos prévios, todas as subescalas tiveram uma boa consistência interna ($\alpha \geq .81$) (Mezo, 2008). No presente estudo verifica-se uma boa consistência interna (tabela 2).

Tabela 2

Valores de Alpha de Cronbach para as dimensões da Escala de Autocontrole e Autorregulação

Variável	Momento 1	Momento 2
Automonitorização	.88	.82
Autoavaliação	.86	.77
Autorreforço	.83	.81
Autorregulação Geral	.82	.76

Questionário sociodemográfico e percepção de rendimento académico.

Questionário sociodemográfico composto por 7 questões, consistindo no nome, idade e ano escolar dos alunos, e idade e nível educacional dos pais. Adicionalmente foram incluídas duas questões com o objetivo de avaliar a percepção dos alunos sobre o seu rendimento académico e níveis globais de stress. Estas últimas duas questões compõem-se por uma escala de Likert, sendo a primeira de 1 a 5 e a segunda de 0 a 10.

Procedimentos

Recolha de dados

A recolha de dados foi efetuada em dois momentos distintos, sendo estes denominados momento 1 (M1) e momento 2 (M2) a alunos do 7º e 8º ano de escolaridade. O primeiro momento ocorreu no início do ano letivo, mais concretamente durante os meses de dezembro de 2022 e janeiro de 2023. Antes do início do preenchimento dos questionários, foi fornecido o consentimento informado aos encarregados de educação, onde se pode verificar um enquadramento sobre o estudo, quais eram os objetivos da investigação, as questões de ética, tais como o direito à confidencialidade e ao anonimato, o acesso e divulgação dos resultados do estudo e a possível participação do jogo online e, por último, uma autorização para os encarregados de educação para a participação na investigação. Posteriormente, os questionários foram preenchidos de forma presencial e em grupo, com a presença de um investigador para esclarecer possíveis dúvidas e, devido às salas que foram escolhidas para a realização dos instrumentos, cada aluno conseguiu preencher individualmente os questionários, permitindo assim a privacidade para responder.

Análise de dados

O presente trabalho tem como objetivo analisar os níveis de ansiedade e stress académico durante o ano letivo, as diferenças nos níveis de ansiedade sentidos em função de género, bem como as competências de autorregulação e o nível de rendimento académico afetam o grau de ansiedade sentida pelos alunos. Os dados foram analisados recorrendo a estatística descritiva, através das médias (*M*) e os desvios padrão (*DP*) utilizando o programa SPSS. Foram ainda utilizados o teste T de Student para analisar as diferenças entre adolescentes do género masculino e feminino, bem como as variações ao longo do ano letivo (M1 e M2) nas variáveis em estudo. Por fim, para analisar o papel preditor das competências de autorregulação e rendimento académico no nível de ansiedade, utilizou-se a análise de regressão linear múltipla. Foi utilizado o método ENTER, tendo as variáveis sido incluídas nos modelos em diferentes blocos.

Resultados

1. Mudanças nos níveis de stress académico, ansiedade e autorregulação experienciado ao longo do ano letivo;

Como podemos verificar na tabela 3, os participantes apresentaram, no momento 1, na variável Ansiedade Geral uma média de 8.59 (*DP*=4.67), já no segundo momento apresentam uma média de 9.68 (*DP*=4.71). Apesar do aumento na variável, do ponto de vista descrito, estas diferenças não se revelaram estatisticamente significativas, o que revela que os participantes mantiveram os níveis de ansiedade ao longo do ano letivo.

Na que diz respeito aos níveis de stress, é possível verificar que na variável relativa ao Stress Geral podemos observar uma média de 2.92 (*DP*=0.59) durante o primeiro momento, com uma média de 3.05 (*DP*=0.50), não existindo uma diferença significativa entre os dois momentos. A variável stress relacionado com a Pressão de Pais e Professores tem uma média de 2.87 (*DP*=0.90) durante o primeiro momento, obtendo um valor médio de 2.89 (*DP*=0.77) durante o segundo momento, não existindo uma diferença significativa entre os níveis de stress reportados entre os dois momentos.

A variável níveis de stress associado à Carga Trabalho encontra-se com uma média de 3.41 ($DP=0.75$) no momento 1, e com uma média de 3.57 ($DP=0.68$) no segundo momento, não existindo uma diferença estatisticamente significativa entre os dois momentos. Os níveis de stress associados à Autopercepção apresentaram uma média de 2.65 ($DP=0.56$) durante o primeiro momento, com média de 2.76 ($DP=0.50$) no segundo momento, não existindo uma diferença significativa entre os dois momentos. A variável níveis de stress relacionados com a Gestão Tempo verifica-se uma média de 2.75 ($DP=0.69$) no momento 1, obtendo uma média de 3.00 ($DP=0.65$) no momento 2, existindo uma diferença significativa entre os níveis de stress reportados nesta variável (Tabela 3). Sobre as variáveis relativas à Auto-regulação, os níveis de Auto-regulação Geral apresentaram uma média de 60.43 ($DP=12.21$) no primeiro momento, e uma média de 58.93 ($DP=10.17$) no segundo momento, não existindo uma diferença significativa entre os momentos. Estes valores indicam níveis elevados de Autorregulação Geral. A variável Automonitorização obteve uma média de 26.03 ($DP=5.67$) no primeiro momento, com valores de média 25.1 ($DP=4.97$) no segundo momento, não existindo uma diferença significativa. Na variável Autoavaliação, com um $M=14.70$ ($DP=6.43$) durante o primeiro momento, com uma média de 15.15 ($DP=5.19$), sendo possível verificar uma diferença pouco significativa entre os dois momentos $t(gl) = -.521; p < .05$). A nossa última variável é o Autoreforço tem uma média de 19.9 ($DP=6.80$) no primeiro momento, com uma média de 18.6 ($DP=5.61$) no segundo momento, não existindo uma diferença significativa.

Tabela 3

Mudanças nos níveis de stress académico, ansiedade e autorregulação experienciado ao longo do ano letivo

Variável	Momento 1	Momento 2	
	M (DP)	M(DP)	t
Ansiedade Geral	8.59 (4.67)	9.68 (4.71)	-1.85
Stress Académico	2.92 (0.59)	3.05 (0.50)	-1.97
Geral			
Pressão	2.87 (0.90)	2.89 (0.77)	-1.79
Carga Trabalho	3.41 (0.75)	3.57 (0.68)	-1.43
Autoperceção	2.65 (0.56)	2.76 (0.50)	-1.71
Tempo	2.75 (0.69)	3.00 (0.65)	-3.01**
Auto-regulação	60.43 (12.21)	58.93 (10.17)	0.96
Geral			
Automonitorização	26.03 (5.67)	25.1 (4.97)	1.33
Autoavaliação	14.70 (6.34)	15.15 (5.19)	-0.521*
Autoreforço	19.9 (6.80)	18.6 (5.61)	1.16

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

2. Análise dos níveis de ansiedade, stress académico e autorregulação em função do género

Para o Momento 1, e como podemos verificar na tabela 4, existe diferenças significativas na Ansiedade Geral experienciada pelos alunos em função de género, $t(79) = 3.04$, $p < .01$, com as adolescentes do género feminino a reportar níveis mais altos de Ansiedade Geral ($M=10.10$, $DP=4.35$), quando comparados com os relatos dos adolescentes do género masculino ($M=6.97$, $DP=4.88$). No que se refere ao stress, também foi possível verificar valores mais elevados de Stress Geral no género feminino ($M=3.10$, $DP=0.53$) do que no género masculino ($M=2.69$, $DP=0.53$), existindo uma diferença significativa $t(79) = 3.04$, $p < .01$. O mesmo se aplica na variável Autoperceção, com as participantes do género feminino a apresentar níveis mais altos de stress relacionado com a Autoperceção ($M= 2.93$ $DP=0.42$) comparativamente aos participantes do género masculino ($M=2.38$, $DP=0.52$). Do ponto de vista estatístico estas diferenças são significativas entre os dois géneros, $t(79) = 5.09$, $p < .001$. Nos

níveis de stress relacionados com a Gestão de Tempo as participantes do género feminino reportam valores mais altos ($M=2.99$, $DP=0.61$) do que os participantes do género masculino ($M=2.54$, $DP=0.75$), existindo uma diferença significativa, $t(79) = 2.87$, $p < .01$. As restantes variáveis, nomeadamente níveis de stress relacionado com a Pressão de Pais e Professores, Carga de Trabalho, Autorregulação Geral, Autorreforço, Autoavaliação e Automonitorização, não apresentaram diferenças estatisticamente significativa entre os dois géneros.

Tabela 4

Análise dos níveis de ansiedade, stress académico e autorregulação em função do género no primeiro momento 1 (M1)

Variável	Feminino(M1)	Masculino (M1)	t (gl)
	M (DP)	M (DP)	
Ansiedade Geral	10.1 (4.35)	6.97 (4.88)	3.04 (79)**
Stress Geral	3.10 (0.53)	2.69 (0.53)	3.04 (79)**
Pressão	2.99 (0.90)	2.65 (0.95)	1.64 (79)
Carga Trabalho	3.52 (0.74)	3.21 (0.88)	1.66 (79)
Autoperceção	2.93 (0.42)	2.38 (0.52)	5.09 (79)***
Tempo	2.99 (0.61)	2.54 (0.75)	2.87 (79)**
Auto-regulação Geral	60.02 (13.0)	60.29 (12.21)	-0.96 (79)
Autorreforço	19.86 (7.21)	19.79 (5.93)	0.48 (79)
Autoavaliação	15.13 (5.53)	13.95 (6.80)	0.84 (79)
Automonitorização	25.02 (6.00)	26.54 (5.70)	-1.165 (79)

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

No M2, como podemos ver na tabela 5, as participantes do género feminino continuam a relatar níveis mais altos de Ansiedade Geral ($M = 11.34$, $DP = 4.21$) do que os participantes do género masculino ($M = 8.38$, $DP = 4.79$), sendo possível verificar uma diferença estatisticamente significativa, $t(79) = 2.60$, $p = .01$. No que concerne à Autoperceção, os membros do género feminino continuam a apresentar valores mais altos ($M = 3.00$, $DP = 0.54$) do que o género masculino ($M = 2.58$, $DP = 0.39$), com uma diferença estatisticamente significativa, $t(79) = 3.61$, $p < .001$.

Curiosamente, ao contrário do que foi possível verificar no primeiro momento, na variável Stress Geral não existem diferenças significativas entre o género feminino ($M = 3.16$, $DP = 0.48$) e o género masculino ($M = 2.96$, $DP = 0.52$). Outra variável onde existiu diferenças significativas no primeiro momento foi a Gestão Tempo, não se verificando diferenças significativas no segundo momento.

Já na variável Autorregulação Geral, o género feminino apresenta médias mais altas ($M = 59.37$, $DP = 10.9$) comparado ao género masculino ($M = 58.52$, $DP = 9.78$), verificando-se uma diferença significativa, $t(79) = 3.31$, $p < .01$. Na variável Carga de Trabalho os resultados indicam uma diferença muito significativa, com as adolescentes do género feminino a obter valores mais altos ($M = 3.62$, $DP = 0.59$) do que os adolescentes do género masculino ($M = 3.25$, $DP = 0.75$), $t(79) = 5.79$, $p < .001$. Por último temos a Automonitorização, com as alunas do género feminino a relatarem mais competências ($M = 25.37$, $DP = 5.51$) comparativamente aos alunos de género masculino ($M = 25.02$, $DP = 4.63$), existindo uma diferença significativa entre os grupos, $t(79) = 2.79$, $p < .01$.

Tabela 5

Análise das diferenças entre os níveis de ansiedade, stress académico e autorregulação em função do género no momento 2 (M2)

Variável	Feminino (M2)	Masculino(M2)	
	M (DP)	M (DP)	t (gl)
Ansiedade Geral	11.34 (4.21)	8.38 (4.79)	2.60 (63)**
Stress Académico	3.16 (0.48)	2.96 (0.52)	1.52 (63)
Geral			
Pressão	2.96 (0.71)	2.81 (0.82)	0.75 (63)
Carga Trabalho	3.62 (0.59)	3.52 (0.75)	5.79 (63)***
Auto percepção	3.00 (0.54)	2.58 (0.39)	3.61 (63)***
Gestao Tempo	3.05 (0.65)	2.95 (0.67)	0.60 (63)
Auto-regulação	59.37 (10.9)	58.52 (9.78)	3.31 (63)**
Geral			
Autorreforço	18.13 (6.03)	18.88 (5.34)	-0.53 (63)
Autoavaliação	15.86 (4.84)	14.61 (5.53)	0.95 (63)
Automonitorização	25.37 (5.51)	25.02 (4.63)	2.79 (63)**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

3. Relações entre o nível de rendimento académico e os níveis de ansiedade, stress académico e autorregulação dos alunos em M1

Para analisar as relações entre o rendimento académico, níveis de ansiedade, stress académico e a autorregulação, realizou-se uma correlação de Pearson entre estas variáveis para os dois momentos distintos de recolha de dados neste estudo.

Os resultados revelam que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre o Rendimento Académico e a Autoperceção ($r = -38, p < .001$), ou seja, níveis mais altos de Autoperceção estão associados a níveis mais baixos de Rendimento académico. Podemos também verificar a existência de uma correlação negativa significativa entre o Rendimento Académico e Ansiedade Geral ($r = -.21, p < .05$) mais uma vez sugerindo que quanto maior a ansiedade, menor o rendimento académico dos alunos. Outras das correlações estatisticamente significativas, embora estas relações sejam fracas, é entre o Rendimento Académico e o Stress geral ($r = .21, p < .05$) e o Rendimento académico e a Autoavaliação ($r = -.22, p < .05$).

Ainda com o objetivo de analisar as relações entre o Rendimento Académico, níveis de Ansiedade, Stress académico e a Autorregulação, foram também realizadas análise de regressão linear múltipla. Nesta análise procurou testar-se um modelo de predição que identificasse os preditores dos níveis de ansiedade e stress durante o primeiro momento (primeiro período do ano letivo). No primeiro bloco do modelo foram incluídas as variáveis género e idade, tendo este modelo sido estatisticamente significativo, explicando 7.4% da variância da Ansiedade Geral ($R^2 = .074, p < .05$). No segundo bloco foi incluída a variável Rendimento Académico, o que aumentou significativamente o poder preditivo do modelo ($\Delta R^2 = .089, p < .01$), com um valor explicativo adicional de 8.9% face ao bloco 1. O Rendimento Académico demonstrou-se como um preditor negativo significativo ($\beta = -.470, p < .01$), indicando que níveis mais altos de rendimento académico predizem níveis mais baixos de ansiedade.

Tabela 7

Análise de regressão entre o nível de rendimento académico e os níveis de ansiedade, stress académico e autorregulação dos alunos em M1

	Ansiedade Geral M1			Stress Geral M1		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Bloco 1	$R^2 = .074^*$			$R^2 = .060^*$		
Constante	2.121	.933		3.614	1.072	
Género	-.419**	.113	-.382	-.346*	.130	-.287
Idade	.0963	.072	.133	-.014	.083	-.019
Bloco 2	$\Delta R^2 = .089^{**}$			$\Delta R^2 = .085^{**}$		
Constante	4.717**	.977		5.487	1.223	
Género	-.516**	.102	-.470	-.415**	.127	-.344
Idade	.003	.066	.004	-.079	.083	-.103
Rendimento Académico	-.349**	0.71	-.473	-.252	.089	-.310
Bloco 3	$\Delta R^2 = .001$			$\Delta R^2 = .073$		
Constante	4.765**	1.017		4.635	1.216	
Género	-.516**	.102	-.470	-.415**	.122	-3.392
Idade	.002	.067	.003	-.072	.080	-.094
Rendimento Académico	-.348**	.072	-.471	-.270**	.086	-.333
Autorregulação Geral	-.001	.004	-.017	0.14	.005	.272*
	$R^2 \text{ Total} = .145^{***}$			$R^2 \text{ Total} = .202^{***}$		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabela 6

Correlações entre o nível de rendimento académico e os níveis de ansiedade, stress académico e autorregulação dos alunos no momento 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Redimento académico	-	-.21**	.21*	-.11	-.10	-.38***	-.17	.09	.08	-.22*	.08
2.Ansiedade Geral		-	.61***	.57***	.44***	.49***	.51***	.19	-.7	.18	-.07
3.Stress Geral			-	.89	.85***	-.05	.87	.61***	.02	.81	.02
4.Pressão				-	.69	.40	.71**	.30**	.04	.47**	.08
5.Carga Trabalho					-	.36**	.65**	.39**	.02	.06	.44**
6.Autoperceção						-	.47**	-.05	-.08	-.27*	-.32**
7. Tempo							-	.14	.02	.32**	.02
8.Auto-regulação Geral								-	.72***	.60***	.68**
9.Autorreforço									-	.10	.31**
10.Autoavaliação										-	.09
11.Automonitorização											-

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

No terceiro bloco, com a adição da variável Autorregulação Geral, foi possível verificar que não existiu um aumento significativo na variância explicada ($\Delta R^2 = .006$, $p > .05$). O modelo completo explica 14.5% da variância total na Ansiedade ($R^2 = .145$, $p < .001$), mantendo-se o género ($\beta = -.390$, $p < .01$) e o Rendimento académico ($\beta = -.471$, $p < .01$) como preditores significativos dos níveis de Ansiedade.

No que concerne ao Stress Académico, no primeiro bloco foram incluídas as variáveis Género e Idade, tendo o modelo explicativo sido significativo ($R^2 = .060$, $p < .05$). O Género surge como uma variável preditora estatisticamente significativa ($\beta = -.287$, $p > .05$). No segundo bloco, a introdução do Rendimento Académico aumentou a variância explicada em 8.5% ($\Delta R^2 = .085$, $p < .01$), com o Rendimento Académico a surgir como um preditor significativo e negativo ($\beta = -.430$, $p < .01$), ou seja, alunos com níveis mais altos de Rendimento Académico reportam níveis mais baixos de Stress Académico. No terceiro bloco, mais uma vez com a adição da variável Autorregulação, foi possível observar um aumento na variância explicada por 7.3% ($\Delta R^2 = .073$), contribuindo significativamente para o modelo final que explica 20.2% da variância do Stress Académico no momento 1.

4. Relações entre o nível de rendimento académico e os níveis de ansiedade, stress académico e autorregulação dos alunos em M2

Foi realizada uma análise de correlação de Pearson para as variáveis no segundo momento – final do ano letivo - para analisar as relações entre Ansiedade, Stress Académico e Autorregulação. Neste segundo momento, a única correlação estatisticamente significativa foi entre o Rendimento Académico e a Autorregulação Geral ($r = .40$, $p < .01$), demonstrando a existência de uma relação positiva entre estas duas variáveis. No que concerne à Ansiedade, esta variável está positivamente correlacionada com o Stress Académico ($r = .401$, $p < .01$), com o stress relacionado com a Pressão de Pais e Professores ($r = .282$, $p < .05$), com o stress relacionado com a Carga de Trabalho ($r = .372$, $p < .05$) com o stress relacionado com a Autorregulação ($r = .349$, $p < .05$).

Sobre o Stress Académico Geral, este está significativamente correlacionada com o stress relacionado com a Pressão de Pais e Professores ($r = .766$, $p < .001$) e com o stress relacionado com Carga de Trabalho ($r = .599$, $p < .001$). Além disso, podemos

também observar uma relação significativa, positiva entre os níveis de Stress Académico Geral e as competências de Autorregulação Geral (Tabela 6).

Como podemos observar na tabela 9, foi realizado uma análise de regressão linear múltipla no segundo momento para explicar os níveis de Ansiedade Geral. No primeiro bloco o modelo foi significativo explicando 6.6% da variância ($R^2 = .066, p < .05$). O Género surge como um preditor significativo ($\beta = -.308, p < .05$), e a Idade não é um preditor significativo. No segundo bloco, foi introduzida a variável Rendimento Académico que resultou num aumento significativo de 1.7% da variância explicada pelo modelo ($\Delta R^2 = .017, p < .05$). O Género continua a surgir como um preditor significativo ($\beta = -.345, p < .01$), e o Rendimento Académico aparece também como um preditor negativo significativo ($\beta = -.185, p < .01$). No terceiro bloco foi adicionada a variável Autorregulação, aumentando a variância explicado em 3.2% ($\Delta R^2 = .032, p < .05$), com o modelo final explicando 8.7% da variância total nos níveis de ansiedade ($R^2 = .087, p < .05$). O Género ($\beta = -.355, p < .01$), o Rendimento académico ($\beta = -.201, p < .05$) e a Autorregulação Geral ($\beta = .186, p < .05$) são preditores significativos no modelo final.

No primeiro modelo, verificou-se que o género não apresenta um efeito estatisticamente significativo nos níveis de Stress, explicando apenas 0.2% da variância ($R^2 = .002, p > .05$). No segundo modelo, com a introdução da variável Rendimento Académico, é possível verificar um aumento significativo de 7.8% na variância explicada ($\Delta R^2 = .078, p < .01$). O Rendimento Académico revelou-se um preditor negativo significativo nos níveis de Stress ($\beta = -.320, p < .01$). No terceiro modelo, com a inclusão da variável Autorregulação Geral, é possível observar um novo aumento significativo de 13.9% na variância explicada ($\Delta R^2 = .139, p < .01$), resultando assim numa variância explicada de 20.1% ($R^2 = .201, p < .01$). No modelo final, o Rendimento Académico ($\beta = -.297, p < .01$) e a Autorregulação Geral ($\beta = -.392, p < .01$) são preditores significativos nos níveis de Stress Geral.

Tabela 8

Correlações entre o nível de rendimento académico e os níveis de ansiedade, stress académico e autorregulação dos alunos no momento 2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Redimento académico	-	-.033	-.190	-.096	.034	-.219	-.341**	.288*	.176	-.009	.40**
2.Ansiedade Geral		-	.401**	.368**	.282*	.181	.372**	.140	-.027	.349**	-.049
3.Stress Geral			-	.837**	.766**	.599**	.840**	.277*	.161	.422**	-.056
4.Pressão				-	.565**	.311*	.576**	.381**	.287*	.399**	.038
5.Carga Trabalho					-	.196	.504**	.307*	.128	.295*	.175
6.Autoperceção						-	.506**	.045	-.011	.353**	-.252*
7.Tempo							-	.051	-.011	.353**	-.252**
8.Auto-regulação Geral								-	.829	.612	.470*
9.Autorreforço									-	.380**	-.056
10.Autoavaliação										-	-.221
11.Automonitorização											-

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tabela 9

Análise de regressão entre o nível de rendimento académico e os níveis de ansiedade, stress académico e autorregulação dos alunos no momento 2

	Ansiedade Geral M2			Stress Geral M2		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Bloco 1	$R^2 = .066^*$			$R^2 = .002$		
Constante	14.223	8.441		3.999	.936	
Género	-2.752	1.072	-.308*	-.142	.119	-.148
Idade	-.016	.652	-.003	-.056	.073	-.096
Bloco 2	$\Delta R^2 = .017^*$			$\Delta R^2 = .078^{**}$		
Constante	20.266	10.080		5.399	1.086	
Género	-3.078**	1.112	-.345	-.217	.120	-.226
Idade	-.216	.677	.677	-.102	.073	-.175
Rendimento Académico	-.814**	.751	.751	-.188*	.081	-.302
Bloco 3	$\Delta R^2 = .032^*$			$\Delta R^2 = .139^{**}$		
Constante	17.671	10.129		4.811	1.021	
Género	-3.168**	1.103	-.355	-.238*	.111	-.247
Idade	-.300	.672	-.055	-.121	.068	-.207
Rendimento Académico	-	.779	-.201	-.268**	.079	-.430
Autorregulação Geral M2	0.86***	0.58	.186	.020**	.006	.392
	$R^2 \text{ Total} = .087^*$			$R^2 \text{ Total} = .201^{**}$		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Capítulo III: Discussão e Conclusão

A ansiedade e o stress académico têm sido apontados como desafios cada vez mais prevalentes no contexto educacional, com impacto direto no bem-estar e no desempenho dos estudantes (Gaspar et al., 2022). Consequentemente, compreender os fatores que influenciam esses estados emocionais, especialmente ao longo do ano letivo e em função do género, é fundamental para o desenvolvimento de estratégias eficazes de apoio e intervenção. Assim, o presente estudo teve como objetivo geral analisar mudanças nos níveis de ansiedade e stress académico ao longo do ano letivo em função de género, bem como perceber a relação que o rendimento académico e a autorregulação têm na minimização do stress e ansiedade. Com esta investigação espera-se contribuir para uma maior compreensão da relação entre as variáveis referidas, através da análise não só das variações nos níveis de ansiedade e stress ao longo do ano letivo, mas também a relação destes com o rendimento académico e a autorregulação, aspetos cruciais para o sucesso escolar.

O estudo teve três objetivos específicos, nomeadamente: analisar as mudanças nos níveis de stress académico e de ansiedade experienciado por alunos de 7º e 8º ano ao longo do ano letivo; (ii) analisar a influência que o género têm na ansiedade e stress académico; e (iii) analisar as relações entre o nível de rendimento académico e os níveis de ansiedade e stress académico dos alunos.

De um modo geral, e tendo em consideração o objetivo 1, os resultados permitiram perceber que entre o momento 1 e momento 2, foi possível verificar uma diferença significativa na variável stress relacionado com Gestão Tempo, sendo possível observar uma redução no stress experienciado nesta dimensão. Esta mudança pode ser explicada pelo desenvolvimento de melhores capacidades de gestão por parte dos alunos, pelo desenvolvimento de estratégias organizacionais adequadas ou pela adaptação progressiva às exigências ao longo do ano letivo (Clark & Byrnes, 2022). A literatura anterior tinha destacado que estudantes autorregulados utilizam melhores estratégias cognitivas de maneira a adaptarem-se face aos desafios académicos, e saber como gerir e regular o tempo dedicado a certas tarefas pertinentes é uma das partes integrais de um estudante autorregulado. Como podemos observar no artigo de Zimmerman (2002), a autorregulação é aprendida e desenvolvida através de ciclos contínuos de planeamento, ação e revisão, considerando isto, esta mudança pode refletir o desenvolvimento de melhores competências de gestão e organização, assim como a implementação progressiva de estratégias adequadas para lidar com as exigências

académicas ao longo do ano letivo. Esse padrão está alinhado com estudos anteriores que destacam a importância da autorregulação e da gestão do tempo como fatores protetores contra o stress académico, pois a falta de preparação adequada, como por exemplo para um teste, é uma das causas principais na propagação da ansiedade, pois um estudante que consegue dedicar o tempo adequado para estudar, dedicar o tempo adequado para outro tipo de trabalhos académicos como trabalhos para casa ou trabalhos de grupo, e que consegue equilibrar estas demandas académicas com as outras facetas da sua vida irá se sentir mais preparado, o que leva a uma diminuição de ansiedade e por consequência, melhores resultados académicos (Adesola & Li, 2018; Ocak et al., 2022.; Zimmerman, 2002;).

Relativamente às outras variáveis analisadas no objetivo 1 — Ansiedade Geral, stress relacionado com Carga de Trabalho e Autoperceção — observou-se um ligeiro aumento entre os dois momentos avaliados, embora estas alterações não sejam estatisticamente significativas. Assim, a hipótese inicial de que o stress e a ansiedade iriam oscilar ao longo do ano letivo, culminando no final do ano não foi confirmada. Estes resultados sugerem que, mesmo com a possível melhoria nas estratégias de gestão do tempo, outros fatores podem contribuir para a manutenção ou até o aumento dos níveis de ansiedade e da perceção de carga académica. Esta tendência é consistente com a literatura que aponta para a persistência ou aumento do stress e ansiedade em contextos de elevada exigência académica, especialmente em períodos próximos a avaliações ou entrega de trabalhos, e existindo uma diminuição nos períodos de férias (Lahme et al., 2024; Neigel et al., 2024). Note-se que a avaliação no momento 2 coincidiu com o período de avaliações finais, o que poderia ter levado a um aumento significativo da ansiedade e stress. Tal não aconteceu, pelo que podemos colocar a hipótese de que outros fatores podem ter contribuído para este facto, sendo necessários estudos futuros que melhor possam compreender como variam os níveis de stress e ansiedade ao longo do ano letivo, planeando uma avaliação de níveis de stress e ansiedade em momentos de avaliações e momentos sem avaliações, por exemplo. Adicionalmente, a inclusão de informação sobre hábitos e métodos de estudo, rede de suporte social e expectativas dos alunos pode ainda ser relevante.

No que concerne ao objetivo 2, analisar as diferenças entre o género feminino e masculino nos níveis de ansiedade e stress académico experienciado, os resultados deste estudo foram ao acordo de resultados da literatura prévia (Kinrys & Wygant, 2005; Lopes et al., 2021), com indivíduos do género feminino a reportarem níveis mais altos de ansiedade tanto como no primeiro momento, como no segundo momento de

avaliação. O nosso estudo reproduz este fenómeno, quer para o stress académico, com as adolescentes do género feminino a apresentarem níveis mais altos de stress académico geral, comparado aos adolescentes do género masculino, confirmando assim a nossa hipótese. Foi ainda possível verificar uma diferença significativa na variável stress associado à Gestão de Tempo, sugerindo que as adolescentes do género feminino apresentam stress relacionado com a gestão das várias atividades e falta de tempo para conciliar o seu tempo académico, o que em torna acaba por gerar mais stress para membros do género feminino. Outra variável onde foi possível observar uma diferença significativa foi o stress relacionado com a Autoperceção, onde mais uma vez as adolescentes do género feminino apresentam níveis mais altos de stress relacionados com a Autoperceção. Isto indica que, pelo menos nesta amostra, as estudantes do género feminino experienciam mais stress relacionado com a forma como se percebem como estudantes, sugerindo que estudantes do género feminino experienciam mais pensamentos de autocritica, maiores inseguranças sobre as suas capacidades ou uma maior pressão interna por resultados adequados ao esperado (Parvez & Shakir, 2018). No que concerne às outras variáveis, não se verificaram diferenças significativas, sugerindo que não existe diferenças entre as competências autorregulatórias entre os dois géneros.

Sobre o objetivo 3, que focava nas relações entre ansiedade, stress académico, autorregulação e rendimento académico, foi possível verificar, no primeiro momento, a existência de uma relação negativa significativa entre Rendimento académico e os níveis de Stress académico e Ansiedade, sugerindo assim que um melhor desempenho académico está relacionado com menos stress e ansiedade experienciado pelos alunos. Além disso, foi possível verificar uma correlação negativa entre Rendimento académico, Autoperceção e Automonitorização, sugerindo que alunos com níveis mais altos de Rendimento académico têm uma melhor autoimagem académica. A análise de regressão hierárquica confirmou estas relações em termos de causalidade, demonstrando que o rendimento académico se verifica como um preditor significativo de menos Ansiedade Geral e menos Stress Académico Geral. Estes resultados sugerem que níveis mais elevados de Rendimento académico estão associados a níveis mais baixos de ansiedade e stress. Isto está de acordo com o estudo de Adesola e Li (2018), onde é possível observar a existência de uma correlação entre a autoeficácia e a autorregulação e a escolha de estratégias cognitivas eficazes e um melhor desempenho académico, enquanto ansiedade se relaciona com um pior desempenho académico, reforçando assim

a importância do papel da imagem que o estudante tem sobre si próprio no processo da aprendizagem.

Já no segundo momento, foi possível observar a mesma tendência, demonstrando a existência de uma relação significativa entre Rendimento acadêmico, Ansiedade, Stress e Autorregulação. É possível verificar que alunos com maior Rendimento acadêmico apresentam níveis mais baixos de Ansiedade geral e Stress Geral, sugerindo assim que alunos com melhores resultados experienciam menos stress e ansiedade escolar. Também foi possível verificar uma relação positiva significativa entre Rendimento acadêmico e Autorregulação geral, sugerindo assim que alunos com melhores resultados escolares se percebem como mais autorregulados e capazes de se autoavaliar criticamente. A análise de regressão hierárquica do segundo momento confirmou mais uma vez a existência desta relação, sendo possível verificar que quanto mais elevado for o rendimento acadêmico, menor será a ansiedade e stress reportado pelos alunos.

Estes resultados vão de acordo com o estudo de Ocak et al., (2022), onde é possível observar que estudantes com melhor rendimento acadêmico apresentam melhor seleção de estratégias de aprendizagem e de superação de obstáculos. Além disso, o artigo de Ocak et al. (2022) destaca o impacto negativo da ansiedade no desempenho dos alunos, reforçando que em contextos de alta pressão acadêmica, marcados por testes difíceis e exigências constantes, tendem a intensificar respostas emocionais desadaptativas, fortalecendo assim a necessidade de melhor compreender estes processos.

Ao contrário do que foi observado no momento 1, as capacidades autorregulatórias tiveram um papel significativo na redução da ansiedade e stress acadêmico, verificando-se ser uma variável preditora significativa. Assim, estes resultados sugerem que quanto maior for a autorregulação, menor será a ansiedade e stress acadêmico. A ausência de uma relação entre o Rendimento acadêmico e as capacidades de Autorregulação no primeiro momento pode ser devido ao desenvolvimento destas capacidades ao longo do ano letivo, visto que é possível verificar uma relação significativa entre Rendimento acadêmico e Autorregulação Geral no segundo momento, ou devido à maior necessidade destas capacidades devido ao aumento de desafios e exigências entre o início e o fim do ano letivo. Como podemos observar no artigo Frison (2016), a autorregulação é uma capacidade que pode ser desenvolvida através da prática pedagógica, e que este é um processo dinâmico, multidimensional e é essencial para a construção de autonomia pedagógica.

Zimmerman (2002) defende que ninguém nasce autorregulado, e que a autorregulação inclui um conjunto de competências metacognitivas, motivacionais e comportamentais que os alunos aprendem com o tempo. Os efeitos do desenvolvimento das capacidades autorregulatórias vão se acumulando ao longo do tempo, e o terceiro ciclo do ensino básico de escolaridade é uma fase de desenvolvimento relevante. Nesta fase, as competências autorregulatórias ainda estão a ser desenvolvidas (Zimmerman, 2002). Assim, podemos assumir que durante o início do ano letivo, os alunos ainda estavam em níveis insuficientes de capacidades autorregulatórias para estas impactarem profundamente o rendimento académico. No segundo momento, no qual já passou algum tempo e os alunos já foram confrontados com certos desafios académicos, como por exemplo testes ou trabalhos do ano letivo que frequentam, e já conseguiram escolher estratégias cognitivas para conseguir ultrapassar estes desafios, as capacidades autorregulatórias estão mais desenvolvidas e são capazes de impactar os resultados dos alunos. Assim, e considerando que a literatura prévia sobre este assunto nos transmite a existência de uma relação entre as capacidades autorregulatórias e o rendimento académico (Adesola & Li, 2018; Pereira, 2012), podemos assumir que a inexistência desta relação durante o primeiro momento não invalida esta associação, mas sim destaca a complexidade desta relação e a importância de considerações metodológicas e contextuais na sua análise.

Implicações para prática

Os resultados deste estudo apontam para a necessidade de intervenções educativas que integrem o desenvolvimento das competências de autorregulação como estratégia fundamental para a promoção do bem-estar emocional, redução da ansiedade e stress académico, e do sucesso académico dos alunos. Neste estudo verificou-se que níveis mais altos de rendimento académico estão associados a níveis mais baixos de ansiedade e stress académico, bem como a autorregulação está correlacionada positivamente com o rendimento académico no final do ano letivo. Isto está de acordo com a literatura prévia e reforça ainda mais a importância de ensinar explicitamente estratégias de autorregulação da aprendizagem em contexto escolar. Neste sentido, os professores podem desempenhar um papel ativo no desenvolvimento das competências autorregulatórias, incentivando a definição de objetivos e metas, a automonitorização e a autoavaliação por parte dos alunos, tal como defendido por Zimmerman (2002). Frison (2016) também reforça esta ideia ao defender que o investimento no

desenvolvimento de competências autorregulatórias em sala de aula contribui significativamente para o rendimento escolar, tendo a possibilidade de ser ensinado através da prática sistemática de estratégias de aprendizagem autónoma e da reflexão orientada para o próprio desempenho.

Adicionalmente, este estudo reforça o papel do psicólogo educacional no suporte direto a estudantes com níveis mais elevados de ansiedade e/ou stress académico, como sejam por exemplo as estudantes do género feminino que revelaram estar em situação de maior esforço, com mais autocritica e sentido de pressão e ansiedade. De igual modo, o suporte dos psicólogos educacionais aos professores e pais, através, por exemplo, de consultoria, pode contribuir para que se possam criar climas de aprendizagem mais positivos, menos focados no desempenho e mais focados no bem-estar desenvolvimento de todos os alunos. Note-se que a literatura refere que o clima de escola e as pressões familiares podem afetar o stress académico e ansiedade dos estudantes. Numa sociedade cada vez mais competitiva, e na qual os níveis de stress e ansiedade dos jovens tem aumentado (World Health Organization, 2024), é importante pensar no suporte aos adultos significativos destes adolescentes e na forma como estes podem contribuir para minimizar esta tendência através das suas interações. Este estudo não incluiu as perceções de pais e professores, mas os modelos de desenvolvimento destacam que estes são elemento-chave na promoção do bem-estar e aprendizagem dos estudantes.

Limitações do estudo

Neste momento é importante reconhecer as limitações deste estudo, atentando que as interpretações dos resultados aqui apresentados devem ser enquadradas e cuidadosamente utilizadas considerando as limitações que explicitamos de seguida. Uma das principais limitações neste estudo consiste no tamanho e representividade da amostra. A amostra é constituída apenas por 137 alunos do 7º e 8º ano de duas escolas da zona norte de Portugal, apresentando assim um carácter limitado, o que compromete a generalização dos resultados para outras regiões, níveis de ensino ou contextos socioculturais distintos. Além disso, a aplicação de instrumentos de autorrelato pode ter introduzido viés de desejabilidade social nas respostas dos participantes, ou os alunos podem ter respondido baseados nas suas perceções subjetivas, que nem sempre são representativas da realidade. Neste sentido, seria importante alargar o estudo a outras regiões, com procedimentos de seleção aleatória dos participantes e inclusão de um

número maior de estudantes. Do mesmo modo, a triangulação da informação recolhida com instrumentos de heterorrelato ou mesmo observacionais poderiam trazer novas informações. Por fim, fatores contextuais importantes, tais como clima de sala de aula, apoio familiar ou eventos pessoais recentes que podem ter influenciado os níveis de ansiedade e stress não foram considerados neste estudo. Assim, recomenda-se que estudos futuros possam continuar a estudar estes fenómenos, incluindo uma panóplia mais ampla de variáveis que permita um conhecimento mais aprofundados sobre este fenómeno da ansiedade e stress académico nos adolescentes portugueses.

Conclusão

Este estudo teve como principais objetivos analisar as mudanças nos níveis de stress académico e ansiedade ao longo do ano letivo, bem como as diferenças nos níveis em função de género, e o papel da autorregulação e rendimento académico nestas duas componentes emocionais. Os resultados indicam que foi possível confirmar que as capacidades autorregulatórias, bem como o rendimento académico predizem os níveis de stress académico e ansiedade experienciada pelos alunos no final do ano letivo. Ademais, alunos com maior rendimento académico não só sentem menos stress e ansiedade, como aparentam desenvolver melhores estratégias autorregulatórias para enfrentar os desafios escolares.

Estes resultados justificam uma maior atenção e promoção das capacidades autorregulatórias dos alunos em sala de aula, sugerindo que alunos que beneficiem deste tipo de intervenções irão ter melhores resultados, menos stress e ansiedade, como também irão desenvolver melhores estratégias para lidar com os seus problemas, sejam eles académicos ou até na vida adulta.

Referências

- Abrahão, T. B., & Lopes, A. P. A. (2022). Principais causas do estresse e da ansiedade na sociedade contemporânea e suas consequências na vida do indivíduo. *Contradição - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais*, 3(1). <https://doi.org/10.33872/revcontrad.v3n1.e028>
- Adesola, S. A., & Li, Y. (2018). The relationship between self-regulation, self-efficacy, test anxiety and motivation. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(10), 759–763. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2018.8.10.1135>
- Amaral, A. P., & Silva, C. F. da. (2008). Estado de saúde, stress e desempenho académico numa amostra de estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 111–133. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-1_6
- American Psychiatric Association. (2022). Perturbações de ansiedade. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.).
- American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5ª ed., texto revisado; DSM-5-TR). Artmed.
- APA. (2022). What's the difference between stress and anxiety? *American Psychological Association*. <https://www.apa.org/topics/stress/anxiety-difference>
- Araújo, S. R. C. D., Mello, M. T. D., & Leite, J. R. (2007). Transtornos de ansiedade e exercício físico. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 29, 164-171. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006005000027>
- Asbahr, F. R. (2004). Perturbações ansiosas na infância e adolescência: Aspectos clínicos e neurobiológicos. *Jornal de Pediatria*, 80(2). <https://doi.org/10.1590/s0021-75572004000300005>
- Barnhill, J. W. (2023, August 3). Visão geral dos perturbações de ansiedade. *Manuais MSD – Edição para Profissionais*. <https://www.msmanuals.com/pt/profissional/perturbações-psiqui%C3%A1tricos/ansiedade-e-perturbações-relacionados-a-estressores/vis%C3%A3o-geral-dos-perturbações-de-ansiedade>
- Bataineh, M. Z. (2013). Academic stress among undergraduate students: The case of education faculty at King Saud University. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(1), 82–88. <https://doi.org/10.12816/0002919>
- Becker, S. J., & Börnert-Ringleb, M. (2025). *Stress and anxiety in schools: A multilevel analysis of individual and class-level effects of achievement and competitiveness*. *Frontiers in Education*, 9, Article 1519161. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1519161>

- Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015b). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, 2(2). <https://doi.org/10.1177/2055102915596714>
- Brito Cunha, N., Da Silva Sales Oliveira, S. M., Silva, T. V., & Oliveira, A. J. F. (2017). Ansiedade e desempenho escolar no ensino fundamental I. *Educação (UFES)*, 42(2), 397–410. <https://doi.org/10.5902/1984644422818>
- Bzuneck, J. A. (2018). Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. *ETD - Educação Temática Digital*, 20(4), 1059–1075. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i4.8650251>
- Castillo, A. R. G., Recondo, R., Asbahr, F. R., & Manfro, G. G. (2000). Transtornos de ansiedade. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 22(suppl 2), 20–23. <https://doi.org/10.1590/s1516-44462000000600006>
- Clark, J., & Byrnes, J. P. (2022). *Development of self-regulated learning: A longitudinal study on academic performance in undergraduate science*. *Research in Science & Technological Education*, 40(2), 179–200. <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1997978>
- Correia, C., & Leal, I. (2021). Perception of parenting educational styles and childhood depression, anxiety and stress. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 22(2), 537–546. <https://doi.org/10.15309/21psd220218>
- Da Silva Narciso, A., & Neto, A. C. G. (2023). Non-pharmacological strategies used in the management of anxiety in adolescents. *Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde/Brazilian Journal of Health Research*, 25(3), 54–64. <https://doi.org/10.47456/rbps.v25i3.40573>
- De la Fuente, J., Amate, J., González-Torres, M. C., Artuch, R., García-Torrecillas, J. M., & Fadda, S. (2020). Effects of levels of self-regulation and regulatory teaching on strategies for coping with academic stress in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 11, 22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00022>
- De Oliveira Serpa, A. L., Soares, T. M., & Da Silva Fernandes, N. (2015). Variáveis do contexto escolar como preditoras da autoeficácia e ansiedade de estudantes. *DOAJ: Directory of Open Access Journals*. <https://doaj.org/article/4b499c1b0f874dd1908e37f47d42c75e>
- De Oliveira, T. A., & Oliveira, A. A. (2020). A percepção da ansiedade pelos adolescentes. *Anais do Seminário Científico do UNIFACIG*, 6. <https://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/seminariocientifico/article/view/2231/1853>

- De Souza, C. M. (2020). *Ansiedade e desempenho escolar no ensino médio integrado*. Pouso Alegre: Univás.
<https://www.fuvs.br/api/file/9b0eccb01bbb4c624fe8c2d704dd0193f67e0533000000000000000000240.pdf>
- Felício, J. F., Da Silva De Moura, I., Silva, A. S., Vasconcelos, M. X., Dias, H. G., Da Silva, I. C., & Amaral, J. F. D. (2020). Refletindo sobre depressão e a ansiedade no contexto escolar. *Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia*, 8(1), 482–490.
<https://doi.org/10.16891/696>
- Frison, L. M. B. (2016). Autorregulação da aprendizagem: Abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 21(1), 1–17. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n1a2992>
- Frota, I. J., de Moura Fé, A. A. C., de Paula, F. T. M., de Moura, V. E. G. S., & Campos, E. de M. (2022). Perturbações de ansiedade: Histórico, aspectos clínicos e classificações atuais. *J Health Biol Sci*, 10(1), 1–8.
<https://unichristus.emnuvens.com.br/jhbs/article/view/3971>
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018). *A autorregulação da aprendizagem: Principais conceitos e modelos teóricos*. Psicologia da Educação, (46), 71–80.
https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-35202018000100008&script=sci_arttext
- Gaspar, T., et al. (2022). *A saúde dos adolescentes portugueses em contexto de pandemia*. Aventura Social. https://aventurasocial.com/dt_portfolios/a-saude-dos-adolescentes-portugueses-em-contexto-de-pandemia-dados-nacionais-2022/
- Gomes, L. P., Baron, É., Albornoz, A. C. G., & Borsa, J. C. (2013). Inventário de Depressão Infantil (CDI): Uma revisão de artigos científicos brasileiros. *Contextos Clínicos*, 6(2).
<https://doi.org/10.4013/ctc.2013.62.03>
- Hosseinkhani, Z., Sadeghi, R., Noori, H., Soleimani, M., Bakhshian, F., & Noori, M. (2021). Sources of academic stress among Iranian adolescents: A multilevel study from Qazvin City, Iran. *Egyptian Pediatric Association Gazette*, 69(1), 25.
<https://doi.org/10.1186/s43054-021-00054-2>
- Högberg, B. (2021). Educational stressors and secular trends in school stress and mental health problems in adolescents. *Social Science & Medicine*, 270, Article 113616.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113616>
- Hoferichter, F., Kulakow, S., & Raufelder, D. (2022). How teacher and classmate support relate to students' stress and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.992497>

- Hooda, M., & Saini, A. (2017). Academic anxiety: An overview. *Educational Quest: An International Journal of Education and Applied Social Science*, 8(3), 807–810. <https://doi.org/10.5958/2230-7311.2017.00139.8>
- Johansen, V., & Røsand, I. (2024). A cross-sectional study of variations in schoolwork stress in academic upper secondary school classes in Mid-Norway. *Scandinavian Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.1177/14034948241242939>
- Khan, M. J., Altaf, S., & Kausar, H. (2013). Effect of perceived academic stress on students' performance. *FWU Journal of Social Sciences*, 7(2). https://www.researchgate.net/publication/327280770_Effect_of_Perceived_Academic_Stress_on_Students'_Performance
- Kinrys, G., & Wygant, L. E. (2005). Anxiety disorders in women: Does gender matter to treatment? *Brazilian Journal of Psychiatry*, 27(suppl 2), s43–s50. <https://doi.org/10.1590/s1516-44462005000600003>
- Kristensen, C. H., Schaefer, L. S., & De Bastani Busnello, F. (2010). Estratégias de coping e sintomas de stress na adolescência. *Estudos De Psicologia (Campinas)*, 27(1), 21–30. <https://doi.org/10.1590/s0103-166x2010000100003>
- Kumaraswamy, N. (2013). Academic stress, anxiety and depression among college students: A brief review. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 5(1), 135–143. https://www.irssh.com/yahoo_site_admin/assets/docs/12_IRSSH-485-V5N1.161113142.pdf
- Lahme, S. Z., Cirkel, J. O., Hahn, L., Hofmann, J., Neuhaus, J., Schneider, S., & Klein, P. (2024). *From enrollment to exams: Perceived stress dynamics among first-year physics students*. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.20.020127>
- Lima, M. O. F. F., Da Costa, C. B., Pasinato, L., & Mosmann, C. P. (2024). Sintomas de ansiedade e depressão em adolescentes: Associações com o funcionamento familiar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 44. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003261225>
- Linhares, M. B. M., & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de adolescentes. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(2), 281–293. <https://doi.org/10.1590/0103-166x2015000200012>
- Lipp, M. E. N., Arantes, J. P., Buriti, M. D. S., & Witzig, T. (2002). O estresse em escolares. *Psicologia Escolar E Educacional*, 6(1), 51–56. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572002000100006>
- Löfstedt, P., García-Moya, I., Corell, M., Paniagua, C., Samdal, O., Välimaa, R., Lyyra, N., Currie, D., & Rasmussen, M. (2020). School satisfaction and school pressure in the WHO European Region and North America: An analysis of time trends (2002–2018)

- and patterns of co-occurrence in 32 countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), S59–S69. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.007>
- Lopes, A. B., De Souza, L. L., Camacho, L. F., Nogueira, S. F., Vasconcelos, A. C. M. C., De Paula, L. T., De Oliveira Santos, M., Atavila, F. P., Cebarro, G. F., & Fernandes, R. W. B. (2021). Perturbação de ansiedade generalizada: Uma revisão narrativa. *Revista Eletrônica Acervo Científico*, 35, e8773. <https://doi.org/10.25248/reac.e8773.2021>
- Lopes, K. C. da S. P., & Santos, W. L. dos. (2018). Transtorno de ansiedade. *Revista De Iniciação Científica E Extensão*, 1(1), 45–50. Recuperado de <https://reicen.emnuvens.com.br/revista/article/view/15>
- Mazzone, L., Ducci, F., Scoto, M. C., Passaniti, E., D'Arrigo, V. G., & Vitiello, B. (2007). The role of anxiety symptoms in school performance in a community sample of children and adolescents. *BMC Public Health*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-7-347>
- Mezo, P. G. (2008). The Self-Control and Self-Management Scale (SCMS): Development of an adaptive self-regulatory coping skills instrument. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31(2), 83–93. <https://doi.org/10.1007/s10862-008-9104-2>
- Muniz, M., & Fernandes, D. C. (2016). Autoconceito e ansiedade escolar: Um estudo com alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 427–436. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150203784>
- Neigel, P., Vargo, A., Tag, B., & Kise, K. (2024). *Identifying periods of cyclical stress in university students using wearables in-the-wild*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2402.11823>
- Neto, F. L., & Baltieri, M. A. (2001). Processos cognitivos e seu tratamento na perturbação obsessivo-compulsivo. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 23(suppl 2), 46–48. <https://doi.org/10.1590/s1516-44462001000600014>
- Ocak, G., Karafil, B., & Akar, F. (2022). Exploring the relationship between self-regulation skill and test anxiety level of secondary school students. *Bulletin of Education and Research* <https://eric.ed.gov/?id=EJ1384159>
- Parvez, M., & Shakir, M. (2018). *The relationship between academic self-perception and academic achievement*. International Journal of Academic Research and Development, 3(1), 672–675. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4117399>
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22(1), 235–244. <https://doi.org/10.14417/ap.144>
- Pereira, H. M. P. (2012). *Abordagens à aprendizagem e auto-regulação da aprendizagem na “história” de alunos de 9º ano de escolaridade* (Master's thesis, Universidade de Lisboa, Portugal). <http://hdl.handle.net/10451/8073>

- Pillai, J., Jose, S., Velukutty, B. A., & Riyaz, A. (2023). Academic stress and coping in high school adolescents. *International Journal of Contemporary Pediatrics*, 10(2), 153–157. <https://doi.org/10.18203/2349-3291.ijcp20230027>
- Pine, D. S., Cohen, P., Gurley, D., Brook, J., & Ma, Y. (1998). The risk for early-adulthood anxiety and depressive disorders in adolescents with anxiety and depressive disorders. *Archives of General Psychiatry*, 55(1), 56–64. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.55.1.56>
- Pine, D. S., Wasserman, G. A., & Workman, S. B. (1999). Memory and anxiety in prepubertal boys at risk for delinquency. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(8), 1024–1031. <https://doi.org/10.1097/00004583-199908000-00019>
- Piscallo, I. & Veiga Simão, A. M. (2014). Promoção da autorregulação da aprendizagem das adolescentes: Proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 170-190. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3163>
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: Introduzindo modelos de investigação e intervenção. *PsicoEduca: Revista Digital de Psicologia da Educação*. <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43061>
- 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(2), 119. <https://doi.org/10.3390/educsci14020119>
- POSITIVE. (2020). *Positive Learning: Prevention of stress by exploiting an innovative virtual environment*. Disponível em <https://positivelearning.eu/>
- Puglia, P. D. (2023). *Orientação de estudo para promoção da autorregulação da aprendizagem em uma amostra de estudantes ingressantes no curso técnico integrado ao ensino médio*. <https://repositorio.unesp.br/items/e159c06b-f338-4c71-bd75-233549a94abe>
- Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018, March 25). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and Pharmacology Journal*. <https://dx.doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Ribeiro, C. (1998). Ansiedade em contexto escolar. *Máthesis*, 7, 351–358. <https://doi.org/10.34632/mathesis.1998.3822>
- Rosário, P., Soares, S., Núñez Perez, J. C., González-Pienda, J. A., & Simões, F. (2004). Ansiedade face aos testes e auto-regulação da aprendizagem: Variáveis emocionais no aprender. *Repositório da Universidade do Minho*. <https://hdl.handle.net/1822/11861>

- Sampaio, R. K. N., Polydoro, S. A. J., & de Fonseca Rosário, P. S. L. (2012). Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, (42). <https://hdl.handle.net/1822/28087>
- Santos, F. A. de L., Lima, W. P. de, Bezerra, M. A. A., & Neto, I. C. P. (2021). Relação da ansiedade e estresse no desempenho acadêmico em avaliações sob metodologia ativa. *Research, Society and Development*, 10(9), e15810917843. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.17843>
- Santoso, S. M., & Prapunoto, S. (2024). The relationship between self-management and academic stress of Bachelor Students Faculty of Psychology. *IJORER – International Journal of Recent Educational Research*, 5(2), 383–392. <https://doi.org/10.46245/ijorer.v5i2.570>
- Simão, A. M. da V., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, (45), 2–20. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3814>
- Sousa, T. V., Viveiros, V., Chai, M. V., Vicente, F. L., Jesus, G., Carnot, M. J., Gordo, A. C., & Ferreira, P. L. (2015). Reliability and validity of the Portuguese version of the Generalized Anxiety Disorder (GAD-7) scale. *Health and Quality of Life Outcomes*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s12955-015-0244-2>
- Ramaprabou, V., & Dash, S. K. (2018). Effect of academic stress on achievement motivation among college students. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 11(4), 32–36. <https://doi.org/10.26634/jpsy.11.4.14219>
- Veríssimo, L., Dias, P., Santos, E., & Ortigão, S. (2020). Realização acadêmica e problemas de internalização em alunos do ensino básico e secundário em Portugal. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046218667>
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Ponitz, C. C., Son, S. H., Lan, X., Morrison, F. J., Chen, J. L., Chen, F. M., Lee, K., Sung, M., & Li, S. (2011). Measuring behavioral regulation in four societies. *Psychological assessment*, 23(2), 364–378. <https://doi.org/10.1037/a0021768>
- World Health Organization. (2024, October 10). *Mental health of adolescents* [Fact sheet] Recuperado de <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Wilks, S. E. (2008). *Resilience amid academic stress: The moderating impact of social support among social work students*. *Advances in Social Work*, 9(2), 106–125. <https://doi.org/10.18060/51>

- Wittchen, H. U., Stein, M. B., & Kessler, R. C. (1999). Social fears and social phobia in a community sample of adolescents and young adults: Prevalence, risk factors and co-morbidity. *Psychological Medicine*, 29(2), 309–323. <https://doi.org/10.1017/s0033291798008174>
- Wunsch, K., Kasten, N., & Fuchs, R. (2017). The effect of physical activity on sleep quality, well-being, and affect in academic stress periods. *Nature and Science of Sleep*, 9, 117–126. <https://doi.org/10.2147/nss.s132078>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zoltowski, A. P. C., & Teixeira, M. A. P. (2020). Desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários: Um estudo qualitativo. *Psicologia em Estudo*, 25. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.47501>