

# MOTIVAÇÃO E ANSIEDADE ESCOLAR EM ADOLESCENTES DE CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

SCHOOL MOTIVATION AND ANXIETY IN ADOLESCENTS FROM  
INTEGRATED TECHNICAL COURSES

**Mateus Henrique Alves Marinho**

mham@discente.ifpe.edu.br

**Jane Palmeira Nóbrega Cavalcanti**

janepalmeira@ipojuca.ifpe.edu.br

---

## RESUMO

A motivação, compreendida como uma força interna que emerge, regula e sustenta as atitudes. Por outro lado, a ansiedade enquanto estado emocional, produz manifestações de ordem fisiológica, emocional e cognitiva. Assim, a junção desses fenômenos podem influenciar o comportamento dos estudantes no contexto educacional, sobretudo, no processo de aprendizagem de para o público adolescente. Portanto, o objetivo geral deste estudo foi avaliar a relação entre a motivação e a ansiedade escolar em adolescentes de cursos técnicos integrados. Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos: (1) Escala de Motivação Acadêmica, considerando as motivações intrínsecas e extrínsecas; e (2) Inventário de Ansiedade Escolar. Também foram utilizadas questões sociodemográficas para levantar o perfil dos respondentes. A amostra foi composta por 47 estudantes do ensino médio integrado do IFPE, *Campus Ipojuca*. A tabulação e análise dos dados foram computadas por meio do *software IBM SPSS Statistics 23*. Os resultados indicaram que as médias da motivação intrínseca e da satisfação ou compensação da ansiedade foram maiores no público avaliado. Uma breve análise dos componentes principais apontou que alguns itens foram percebidos pelos estudantes como mais explicativos sobre a motivação e ansiedade, demonstrando vivência com a temática. Também se verificaram correlações significativas entre a motivação extrínseca e intrínseca e a ansiedade em ambiente escolar, envolvendo, sobretudo, o medo, e as variáveis categóricas religião, curso e período. Concluiu-se que os dados sugerem a relação entre motivação e ansiedade em estudantes do ensino médio integrado. Espera-se que os resultados e explicações ora apresentados sirvam para valorizar a saúde mental no ambiente acadêmico, sobretudo, dos adolescentes e que o conhecimento aqui gerado possa intensificar os processos de prevenção, intervenção e o aperfeiçoamento das práticas docentes, aumentando o conhecimento e os avanços no ensino-aprendizagem e na formação profissional.

Palavras-chave: Motivação extrínseca. Motivação intrínseca. Ansiedade. Correlação.

## ABSTRACT

Motivation, understood as an internal force that emerges, regulates and sustains attitudes. On the other hand, anxiety as an emotional state, produces manifestations of a physiological, emotional and cognitive nature. Thus, the combination of these phenomena can influence the behavior of students in the educational context, especially in the learning process for adolescents. Therefore, the general objective of this study was to evaluate the relationship between motivation and school anxiety in adolescents in integrated technical courses. To this end, the following instruments were used: (1) Academic Motivation Scale, considering intrinsic and extrinsic motivations; and (2) School Anxiety Inventory. Sociodemographic questions were also used to assess the profile of the respondents. The sample consisted of 47 integrated high school students from IFPE, Ipojuca *Campus*. The tabulation and analysis of the data were computed using IBM SPSS Statistics 23 software. The results indicated that the averages of intrinsic motivation and satisfaction or compensation of anxiety were higher in the population evaluated. A brief analysis of the main components indicated that some items were perceived by students as more explanatory about motivation and anxiety, demonstrating experience with the topic. Significant correlations were also found between extrinsic and intrinsic motivation and anxiety in the school environment, mainly involving fear, and the categorical variables religion, course and period. It was concluded that the data suggest a relationship between motivation and anxiety in integrated high school students. It is expected that the results and explanations presented here will serve to value mental health in the academic environment, especially among adolescents, and that the knowledge generated here can intensify the processes of prevention, intervention and improvement of teaching practices, increasing knowledge and advances in teaching-learning and professional training.

Keywords: Extrinsic motivation. Intrinsic motivation. Anxiety. Correlation.

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação desempenha um papel fundamental no engajamento e na vida acadêmica dos estudantes, influenciando diretamente seu processo de aprendizagem. Trata-se de um fenômeno complexo que envolve fatores intrínsecos e extrínsecos. Estes, por sua vez, impulsionam os indivíduos em direção a metas e objetivos específicos, demonstrando, assim, a importância da motivação na obtenção de resultados positivos na educação, no trabalho e na vida pessoal, destacando sua relevância para o desenvolvimento e sucesso dos indivíduos (Souza *et al.*, 2015).

De acordo com Gontijo (2007), nos últimos anos a motivação tem sido objeto de estudo, sendo frequentemente articulada com outros fenômenos psicológicos e sociais, como educação, trabalho, vida pessoal, ansiedade e outros aspectos que podem influenciar o envolvimento e o desempenho dos indivíduos em diferentes contextos. Essa articulação permite compreender de forma mais abrangente as motivações e os desafios enfrentados pelos indivíduos em suas atividades diárias.

A motivação como uma força interna que emerge, regula e sustenta atitudes (Fernandes; Silveira, 2012), e a ansiedade, sentimento com manifestações de ordem fisiológica e cognitiva, advertindo o indivíduo sobre um medo de determinada situação futura (Oliveira; Sisto, 2002), são variáveis que influenciam o comportamento dos alunos no contexto educacional e no processo de aprendizagem, especialmente para o público adolescente. No contexto educacional Fernandes e Silveira (2012), dizem:

A sala de aula é um contexto complexo, no qual várias variáveis interagem que podem levar a um facilitação ou um aumento na dificuldade do processo de aprendizagem do aluno. Devido à complexidade do ser humano e interações com os seres humanos, a compreensão de parte da realidade da sala de aula é possível quando as variáveis são delimitadas especificamente como objeto de estudo (Fernandes; Silveira, 2012, p. 447).

Assim, percebe-se que as disciplinas, especialmente aquelas pertencentes à ciência de natureza experimental (Oliveira, 2010), promovem uma série de desafios de ordem cognitiva aos alunos. Neste sentido, tais investigações podem impactar nos níveis de motivação acadêmica dos indivíduos, inclusive levá-los a quadros de ansiedade oriundos dos obstáculos e situações de fracasso escolar, afirmam Fernandes e Silveira (2012).

A relação entre motivação e ansiedade pôde ser justificada pela compreensão de que a motivação influencia o nível de ansiedade experimentado pelos estudantes. Quando os estudantes estavam intrinsecamente motivados, ou seja, tinham interesse genuíno e satisfação em aprender, eles tendiam a experimentar menos ansiedade escolar. Por outro lado, a falta de motivação, a pressão excessiva ou o medo do fracasso poderiam contribuir para o aumento da ansiedade.

Com tais considerações, neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), buscou-se investigar a vinculação entre motivação e ansiedade escolar em

adolescentes matriculados em cursos técnicos integrados. A ansiedade escolar é um fenômeno emocional que pode impactar negativamente o bem-estar dos estudantes e seu desempenho acadêmico. Compreender como a motivação e a ansiedade estão interligadas pode proporcionar a identificação de estratégias e intervenções que promovam um ambiente escolar mais saudável. Além disso, buscou-se contribuir para a ampliação do conhecimento acerca dos fatores emocionais e cognitivos que poderiam impactar no processo educacional dos jovens, gerando práticas pedagógicas mais efetivas e inclusivas.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo foi avaliar a relação entre motivação e ansiedade escolar em adolescentes de cursos técnicos integrados. Os objetivos específicos incluíram:

- a) analisar os níveis e os tipos de motivação e de ansiedade dos estudantes;
- b) levantar a percepção de motivação e ansiedade dos estudantes;
- c) verificar a relação entre os construtos motivação e ansiedade.

Logo, a relevância deste TCC reside na importância de compreender e abordar os aspectos emocionais e cognitivos dos estudantes no contexto escolar. Além disso, o estudo contribuirá para preencher uma lacuna na literatura científica brasileira, oferecendo subsídios para profissionais da educação, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais no desenvolvimento de abordagens mais abrangentes e inclusivas para o ensino e aprendizagem dos adolescentes nos cursos técnicos integrados.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A motivação é uma tendência natural fundamental para o desenvolvimento afetivo, comportamental e cognitivo dos indivíduos. Sendo assim, observa-se a importância no embasamento de teorias sócio-cognitivistas da motivação para aprendizagem, com base na autodeterminação psicológica, sobretudo, nas formas intrínsecas e extrínsecas (Neves; Boruchovitch, 2007).

A motivação intrínseca é uma força que emerge de dentro do indivíduo, sem prêmios ou punições exteriores para realizar determinada tarefa. Segundo Martinelli e Bartholomeu (2007, p.21), “o indivíduo busca, naturalmente, novidades e desafios, não sendo necessárias pressões externas ou prêmios pelo cumprimento da tarefa, uma vez que a participação nessa é a recompensa principal”. Contudo, ao menos no contexto brasileiro, verificam-se inúmeras dificuldades de aprendizagem dos componentes curriculares em geral, fato que pode afetar e/ou potencializar quadros de baixa motivação e manifestações de ansiedade nos estudantes. Nesse sentido, a pesquisa realizada por Martinelli e Sisto (2010) mostrou que existe uma redução gradual da motivação intrínseca e extrínseca à medida que os alunos progredem nas séries escolares, afetando diretamente o ensino das disciplinas, além de se agravarem a partir do ensino médio.

Portanto, no tocante à ansiedade, foram levantados os critérios estabelecidos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, APA, 2014), além das teorias das ciências cognitivas que possam considerar, igualmente, características emocionais e comportamentais específicas do ambiente escolar. De acordo com Oliveira e Sisto (2002, p.60) “a literatura indica que a ansiedade pode afetar a qualidade de vida dos estudantes, seja na área cognitiva, social, afetiva ou relacionada à saúde”.

## 2.1 A LUDICIDADE METODOLOGIA MOTIVACIONAL

De acordo com Bispo (2009), o historiador francês Ariès, em sua obra História social da criança e da família, apontou que a ludicidade esteve presente no cotidiano familiar e social nos séculos XVI a XVIII. Naquela época, não havia uma separação rígida entre os jogos e brincadeiras das crianças e dos adultos e muitos jogos eram compartilhados por ambos. Os jogos desempenhavam um papel importante nas relações sociais, sendo praticados naturalmente por todas as faixas etárias e classes sociais. Não havia restrições em permitir que as crianças participassem de jogos de cartas, jogos de azar e jogos com dinheiro, como retratado em gravuras da época. O momento de brincar era uma oportunidade para transmitir valores, hábitos culturais e

normas de convivência em sociedade e o jogo era considerado uma expressão intrínseca ao impulso humano, segundo Nhary (2006).

O termo "lúdico" tem sua origem na palavra latina "*ludus*", que significa "jogo". No entanto, para Bispo (2009), o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana. Segundo Nhary (2006), a ludicidade vai além da mera diversão. Ela envolve atividades que proporcionam diferentes experiências e momentos significativos, mesclando fantasia e realidade, permitindo a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento da criatividade, a aprendizagem de limites, entre outros aspectos.

Nesse contexto, o termo "lúdico" refere-se a atividades prazerosas relacionadas a jogos e brincadeiras no contexto escolar, que só acontecem a partir do desejo do brincante, estimulado e motivado pelo professor ao propor atividades lúdicas como recurso metodológico. Na mesma linha de pensamento, para Huizinga (2004), o jogo é uma atividade voluntária realizada dentro de limites de tempo e espaço, seguindo regras obrigatórias, com um fim em si mesmo e acompanhada de um sentimento de tensão e alegria. O jogo é desvinculado de interesses materiais e promove a formação de grupos sociais, que podem destacar sua diferença do resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

Huizinga (2004) descreve as características do jogo, mencionando o prazer e a motivação como aspectos essenciais para os jogadores. Ele ressalta que a natureza não seria do jogo, que permite liberdade de ação, mesmo que as crianças encarem o jogo com seriedade e compromisso. O jogo também envolve a separação dos acontecimentos do cotidiano, a existência de regras a serem seguidas, o caráter fictício ou simbólico, a delimitação de tempo e espaço estabelecida pelas próprias regras do jogo e a formação de grupos sociais. De acordo com Kishimoto (2010), o jogo potencializa a exploração e a construção de conhecimento, pois conta com a motivação interna característica do lúdico. Também é possível constatar nas análises clássicas de Vygotsky (1984), a importância da ludicidade como um espaço para a construção do conhecimento, permitindo que o sujeito reorganize suas experiências por meio da brincadeira e encontre soluções para situações-problema.

A atividade lúdica estimula a motivação dos alunos, permitindo que eles se expressem e demonstrem seus conhecimentos de maneira descontraída. Essas atividades ajudam as crianças a superarem o medo de falar, pois envolvem a criação e o cumprimento de regras estabelecidas pelo grupo. Além disso, proporcionam ao professor uma avaliação abrangente do desenvolvimento dos alunos, levando em conta suas perspectivas individuais na sala de aula (Souza, 2015).

## 2.2 A ANSIEDADE E A MOTIVAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A ansiedade é reconhecida como comum entre os jovens brasileiros. A conjuntura sem alicerces psicopedagógicos parece fomentar essa realidade. Sabe-se que a adolescência é uma fase de inúmeras mudanças, especialmente biológicas e psicológicas, sendo a ansiedade frequentemente verificada em estudantes do Ensino Médio.

Embora a ansiedade seja uma emoção dentre tantas outras vivenciadas pelos indivíduos, sua intensidade e frequência poderão variar conforme o período de vida em que a pessoa se encontra. Sendo a adolescência uma fase complexa, muitas vezes o indivíduo pode manifestar mudanças no humor e dificuldades de ordem emocional que se não trabalhadas podem estar associadas ao desenvolvimento de outras psicopatologias na vida adulta, como a depressão, transtornos de ansiedade, uso de substâncias psicoativas e desajustamento escolar ou social (Petersen, 2011, p. 41).

Ademais, é indiscutível que o insucesso escolar é o principal gatilho para crises de ansiedade entre jovens, uma vez que é uma cultura geracional inserir uma alta pressão e expectativa no estudante, criando, inclusive, um espaço estudantil causador de sofrimento psicológico, seja na ambiência escolar, seja no meio familiar. De acordo com Andrade, Castro e Souza (2018), muitos estudantes se encontram sob alta pressão psicológica. Nesse contexto, é importante esmiuçar e pesquisar sobre ansiedade nos jovens, pois ela está em volta de extremos fatores, dentre os quais se limitam na decisão e no agir durante uma caminhada longa do jovem até sua formação ou entrada no mercado de trabalho, tratando-se de um “ritual de passagem” para o mundo adulto (Souza, 2020).

Nas escolas brasileiras, essa realidade é ainda mais impactante, tendo em vista contextos financeiros, os quais se referem à desigualdade social latente, além da falta de recursos escolares e a própria estrutura escolar. Tal situação acaba piorando a noção de proximidade entre o “ritual de passagem” tão pressionado entre pais, escola e professores.

### 2.3 MOTIVAÇÃO E ANSIEDADE EM ESTUDANTES

Fernandes e Silveira (2012) abordam a temática da motivação acadêmica e ansiedade escolar, analisando a possível relação entre esses dois constructos psicológicos. Eles destacam a importância de compreender a interação entre a motivação e a ansiedade no contexto educacional. A motivação acadêmica desempenha um papel fundamental no engajamento dos estudantes, na persistência e no alcance de metas educacionais. Por outro lado, a ansiedade escolar pode gerar impactos negativos no desempenho acadêmico, interferindo na capacidade de concentração, na autoconfiança e no enfrentamento das demandas escolares.

É fundamental promover estratégias que estimulem a motivação intrínseca dos estudantes, fortalecendo sua autodeterminação e interesse genuíno pela aprendizagem, bem como desenvolver abordagens e práticas pedagógicas que minimizem a ansiedade escolar, proporcionando um ambiente seguro, acolhedor e propício ao bem-estar dos alunos (Fernandes; Silveira, 2012).

Zenorini, Santos e Monteiro (2011) abordam a temática da motivação acadêmica e sua relação com o desempenho dos estudantes e apontam que a motivação para aprender está diretamente relacionada ao desempenho dos estudantes. Os resultados da referida pesquisa revelaram que estudantes motivados intrinsecamente, ou seja, movidos pelo interesse e satisfação em aprender, apresentaram um desempenho significativamente melhor em comparação com aqueles que dependiam principalmente de motivações extrínsecas, como recompensas externas. Ainda de acordo com os autores citados, é fundamental cultivar e nutrir a motivação intrínseca dos estudantes, visando a melhoria do desempenho acadêmico. Além disso, ressalta a necessidade de criar um ambiente

educacional que estimule a autonomia, o senso de propósito e a curiosidade dos estudantes, fomentando uma motivação mais intrínseca e duradoura.

Ramos (2019) ressalta que a motivação dos estudantes pode ser influenciada por diversos fatores, como a qualidade do ambiente escolar, o apoio dos pais e professores, as estratégias de ensino utilizadas e a própria autoeficácia dos estudantes. Além disso, a autora discute a necessidade de promover a motivação extrínseca de forma adequada, utilizando recompensas e incentivos de maneira a estimular a autonomia e o interesse intrínseco dos estudantes. Do mesmo modo, aponta o valor em compreender e promover a motivação acadêmica como um componente essencial para o sucesso escolar, além de destacar que a motivação não é apenas uma característica individual, mas também é influenciada pelo ambiente educacional e pelas estratégias pedagógicas adotadas. Portanto, é fundamental que educadores e profissionais da área da educação estejam atentos a esses aspectos e busquem criar um ambiente motivador que estimule o engajamento e o interesse dos estudantes.

Barrera (2010) explora as teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho acadêmico dos estudantes, enfatizando a relevância da autoeficácia na motivação dos estudantes, que se refere à crença de uma pessoa em sua própria capacidade de realizar tarefas e alcançar metas. Destaca-se que estudantes com alta autoeficácia são mais propensos a se envolver em comportamentos de estudo, estabelecer metas desafiadoras e persistir diante de dificuldades, o que, por sua vez, pode levar a um melhor desempenho acadêmico (Silva, 2021).

As teorias cognitivas da motivação, são importantes para compreender os processos subjacentes ao desempenho escolar. Ao compreender como os fatores cognitivos influenciam a motivação dos estudantes, educadores e profissionais da área da educação podem utilizar estratégias pedagógicas mais eficazes para promover a motivação dos estudantes e melhorar seu desempenho acadêmico (Barreira, 2010).

Pereira e Silva (2021) aborda a relação entre a dislexia, a autoeficácia, a ansiedade e a depressão em estudantes. Os resultados revelaram que fatores como o apoio familiar, o suporte educacional e a percepção de competência podem

influenciar positivamente a autoeficácia dos estudantes disléxicos. Além disso, os autores destacam que a presença de ansiedade e depressão pode ser mais comum em estudantes com dislexia, em comparação com estudantes sem esse transtorno de aprendizagem. Para tanto, a compreensão desses fatores é fundamental para o desenvolvimento de estratégias de apoio e intervenções adequadas para estudantes disléxicos. Ao identificar os fatores que afetam a autoeficácia, ansiedade e depressão nesse grupo, educadores e profissionais da área da saúde podem fornecer suporte adequado e promover o bem-estar desses estudantes, melhorando sua qualidade de vida e seu desempenho acadêmico.

Scacchetti e Oliveira (2014) afirmam que quando há uma interação positiva entre aluno e escola, é criado um sistema que atende às necessidades e interesses do aluno, envolvendo-o em tarefas significativas e promovendo uma forte motivação. No entanto, quando essa interação é deficiente, a escola exige que os alunos deixem de lado suas necessidades e interesses, focando apenas nas exigências escolares, o que pode levar à falta de reflexão sobre a importância do estudo e da formação para o futuro. Diante dessa sobrecarga, é difícil para os alunos se motivarem, resultando em baixo engajamento, aprendizagem superficial e sentimentos negativos. Portanto, é crucial cultivar uma motivação de qualidade, equilibrada entre o interesse e a ansiedade, para proporcionar um ambiente propício ao aprendizado. Quando os alunos têm um nível adequado de motivação, eles se mantêm envolvidos, preocupados em aprender, livres de ansiedade e medo do fracasso, sem depender de recompensas externas.

No tocante à definição, Cunha e Martins (2022) reforçam que o conteúdo se relaciona com a causa de sua manifestação, mas em geral é considerada um estímulo motivacional essencial em muitas situações, com significados adaptativos e evolutivos para os seres humanos. Logo, a ansiedade é descrita como um estado subjetivo de aflição ou tensão, gerado pela possibilidade de um evento inesperado, seja um perigo, dor física ou uma demanda específica para o indivíduo. Em certos contextos, a ansiedade pode ser útil, agindo como um alerta sobre ameaças iminentes e incentivando medidas de autopreservação. No entanto, quando as reações de ansiedade se tornam extremas em intensidade e frequência, pode prejudicar o

desenvolvimento e a adaptação do indivíduo, caracterizando-se como ansiedade patológica. Independentemente do caso, os sintomas psicológicos e fisiológicos da ansiedade são semelhantes e resultam do processamento de estímulos externos percebidos como ameaças pelo sistema nervoso central.

Sob tal perspectiva, Dumas (2011) e Vieira *et al.* (2014), indicam que os transtornos mentais são responsáveis por causar significativas dificuldades de adaptação para os indivíduos, tornando-se perceptível nas relações familiares e com amigos, por exemplo, alterações emocionais, comportamentais sociais, sendo ainda mais evidentes no ambiente escolar. Esses transtornos geralmente afetam negativamente o desempenho acadêmico, além de manifestarem-se através de comportamentos como negativismo, isolamento, irritabilidade e agressividade. Os prejuízos podem levar ao aumento da evasão escolar e faltas às aulas. No caso dos transtornos de ansiedade, observa-se a interferência no desempenho intelectual, causando uma sensação de inferioridade, especialmente no ambiente escolar, no qual o indivíduo é constantemente avaliado e exposto a situações que geram ansiedade, como apresentações e avaliações.

Portanto, é fundamental abordar a perturbação do funcionamento adaptativo dos adolescentes, pois além de limitar seu desenvolvimento global e interferir em seu progresso escolar, pode ter repercussões futuras em sua vida profissional. Dessa forma, a ansiedade no contexto escolar tem sido estudada, visando identificar os fatores que causam tensão nos estudantes, bem como compreender as consequências dessa tensão no processo de aprendizagem, identificar quais alunos são mais afetados e buscar formas de tratamento adequadas (Cunha; Martins, 2022).

Independentemente dos fatores específicos apontados pelos estudantes que podem influenciar os níveis de ansiedade nas avaliações, Boruchovitch e Costa (2001) destacam que há diversos elementos no ambiente escolar que podem gerar ansiedade, como os professores, as disciplinas e os colegas. No entanto, o contexto avaliativo é frequentemente identificado como um dos principais desencadeadores de estresse e ansiedade na escola (Karino, 2014). Os indivíduos ansiosos têm dificuldade em acessar o conhecimento que adquiriram, relatando bloqueios e ter "brancos" durante situações de provas e avaliações (Davidoff, 2001).

Pinto *et al.* (2019) realizou um estudo no IFRS, *Campus Alvorada*, com o objetivo de investigar a relação entre ansiedade, depressão e qualidade de vida em alunos. O estudo, que possui um delineamento quantitativo e transversal, contou com a participação de 87 alunos, com idades entre 15 e 58 anos, sendo que a maioria apenas estudou. Observou-se uma correlação estatisticamente significativa entre ansiedade e depressão. Os dados coletados indicam a necessidade de ampliar a amostra e investigar as relações entre as variáveis sociodemográficas e as principais variáveis do estudo, como ansiedade, depressão e qualidade de vida. Esta pesquisa também ressaltou que a ansiedade pode ter várias relações com os estudantes de cursos técnicos, afetando seu desempenho acadêmico, bem-estar emocional e qualidade de vida. A pressão acadêmica é intensa, exigindo dedicação e alto desempenho, o que pode levar à ansiedade relacionada a provas e projetos. Além disso, o ambiente competitivo entre os estudantes, em busca de melhores notas e oportunidades futuras, também pode gerar ansiedade em relação ao sucesso acadêmico e profissional. A sobrecarga de tarefas, como aulas, projetos e estágios, é outra fonte de ansiedade devido à pressão do tempo e à dificuldade de conciliar responsabilidades. A transição e adaptação dos estudantes, seja saindo do ensino médio ou buscando uma nova carreira, também podem desencadear ansiedade em relação ao futuro e ajustes emocionais. O autor destaca que é essencial oferecer suporte emocional, acompanhamento psicológico e estratégias de enfrentamento saudáveis para ajudar esses estudantes a lidarem com a ansiedade e encontrarem equilíbrio entre o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional.

Martins e Cunha (2021) abordaram a questão da ansiedade em adolescentes que frequentam o ensino médio integrado. Os autores destacam a importância de compreender a ansiedade na adolescência, uma vez que essa fase é caracterizada por diversas transformações físicas, emocionais e sociais, que podem contribuir para o surgimento de sintomas ansiosos. Além disso, o ensino médio integrado apresenta particularidades, como a carga horária intensa, a pressão acadêmica e as demandas de conciliar atividades escolares e profissionalizantes, o que pode agravar o nível de ansiedade dos estudantes. Os resultados indicam que a ansiedade é uma questão relevante nesse contexto, sendo observados sintomas como preocupação excessiva,

irritabilidade, dificuldade de concentração e medo do fracasso. Do mesmo modo, foram identificados fatores como pressão acadêmica, cobrança familiar e preocupação com o futuro como desencadeadores da ansiedade. Diante desses achados, os autores salientam a importância de se implementar estratégias de intervenção para lidar com a ansiedade na adolescência, tais como apoio emocional, orientação profissional e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A compreensão desses aspectos promove um ambiente educacional mais saudável e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes no ensino médio integrado.

Soares e Almeida (2020), igualmente em estudo envolvendo alunos da rede federal, neste caso, do ensino médio integrado no IFNMG, *Campus* Januária, demonstrou que no primeiro ano os jovens enfrentam diversos fatores estressantes e ansiosos, como provas, carga curricular extensa, estudo em tempo integral, adaptação a uma nova cidade, pressões familiares para ter um bom desempenho acadêmico, além das mudanças típicas da adolescência, tanto físicas quanto sociais e psicológicas. Semelhante aos autores anteriormente mencionados, este estudo também aponta a ansiedade como uma emoção que pode variar em intensidade e frequência ao longo da vida, sendo necessário abordar as dificuldades emocionais e mudanças de humor nessa fase, pois podem estar relacionadas ao desenvolvimento de problemas de saúde mental no futuro, como depressão, transtornos de ansiedade, uso de substâncias e dificuldades escolares e sociais. As metodologias de ensino, a carga horária extensa e a estrutura curricular e pedagógica do ensino médio integrado podem ser fatores contribuintes para tais problemas. Os autores evidenciam que as escolas profissionalizantes possuem uma grade curricular e uma carga horária semanal que podem desencadear sintomas de ansiedade nos jovens. Além disso, a carga horária excessiva e a demanda por trabalhos extraclasse também são fatores estressantes para os estudantes do primeiro ano, que precisam se adaptar a essa nova rotina de ensino integral.

### **3 MÉTODO**

#### **3.1 DELINEAMENTO E PARTICIPANTES**

O estudo obedecerá à natureza da pesquisa básica, com delineamento descritivo com abordagem quantitativa. A amostra foi do tipo não probabilística, por conveniência, composta por estudantes adolescentes matriculados na modalidade dos cursos técnicos integrados do IFPE, *Campus Ipojuca*. Os estudantes foram em sua maioria do sexo feminino (61,7%). A idade média dos participantes foi de 16,17 anos (DP = 0,94; amplitude de 14 a 18 anos), sendo a maior parte (42,5%) apresentam idade de 16 anos. A grande maioria dos estudantes eram solteiros (89,4%) e 100% afirmaram não ter filhos. Do total de participantes que trabalham (4,3%), 50% exercem suas funções fora de casa. No que diz respeito à classe socioeconômica, a maior parte disse que pertencia à classe média baixa (61,7%). A religião cristã foi a que obteve o maior percentual nesta amostra. Detalhes do perfil dos estudantes podem ser observados na Tabela 1.

Os critérios de inclusão estabelecidos nesta pesquisa, foram: (1) estudantes devidamente matriculados nos cursos envolvidos; (2) preencher todas as partes do questionário coletado de modo online. Quanto aos critérios de exclusão: (1) participante que recusar, em qualquer momento, a participar do estudo; (2) participante que não assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); (3) participante que apresentasse dificuldades cognitivas ou emocionais no momento da aplicação do questionário.

**Tabela 1 – Distribuição de frequência dos dados sociodemográficos (n = 47)**

| Variável    | Categoria            | Frequência | Percentual (%) |
|-------------|----------------------|------------|----------------|
| <b>Sexo</b> | Masculino            | 17         | 32             |
|             | Feminino             | 29         | 61,7           |
|             | Outro                | 0          | 0              |
|             | Prefiro não informar | 1          | 2,1            |
|             | Solteiro(a)          | 42         | 89,4           |

|   |                        |    |      |
|---|------------------------|----|------|
| <b>Qual seu estado civil?</b>                                     | Casado(a)/convivente   | 0  | 0    |
|   | Divorciado(a)          | 0  | 0    |
|   | Viúvo                  | 0  | 0    |
|   | Outro                  | 5  | 10,6 |
| <b>Qual a sua religião?</b>                                       | Católica               | 6  | 12,8 |
|   | Cristã                 | 17 | 36   |
|   | Evangélica/protestante | 8  | 17   |
|   | Outras                 | 4  | 8,5  |
|   | Nenhuma religião       | 12 | 25,5 |
| <b>Você acredita que faz parte de qual classe socioeconômica?</b> | Baixa                  | 10 | 21,3 |
|   | Média baixa            | 29 | 61,7 |
|   | Média alta             | 8  | 17   |
|   | Alta                   | 0  | 0    |
| <b>Possui filhos?</b>   | Sim                    | 0  | 0    |
|   | Não                    | 47 | 100  |
| <b>Você está trabalhando atualmente?</b>                          | Sim                    | 2  | 4,30 |
|   | Não                    | 45 | 95,7 |

|  |                                  |    |      |
|--|----------------------------------|----|------|
| <b>Se você está trabalhando, informe onde.</b> | Em casa                          | 1  | 50   |
|  | Fora de casa                     | 0  | 0    |
|  | Em casa e fora                   | 1  | 50   |
| <b>Em qual curso você está matriculado?</b>    | Técnico em Segurança do Trabalho | 27 | 57,4 |
|  | Técnico em Mecânica              | 20 | 42,6 |
| <b>Qual módulo/período você está cursando?</b> | 1                                | 0  | 0    |
|  | 2                                | 15 | 32   |
|  | 3                                | 10 | 21   |
|  | 4                                | 8  | 17   |
|  | 5                                | 4  | 8,5  |
|  | 6                                | 10 | 21   |

Fonte: O Autor (2024)

### 3.2 INSTRUMENTOS

Para o levantamento dos dados da motivação e da ansiedade, foram utilizados os instrumentos a seguir.

- 1) **Escala de Motivação Acadêmica** desenvolvida por Martinelli e Bartholomeu (2007) que mede a motivação intrínseca e extrínseca de estudantes por meio de 16 itens distribuídos em dois fatores, sendo um fator referente à motivação intrínseca, por exemplo, “Na escola eu trabalho melhor quando sou elogiado” e o

outro referente à motivação extrínseca, como “Eu só me sinto feliz quando eu sou o melhor da classe”. Os itens foram avaliados em uma escala Likert de três pontos, sendo que as possibilidades de respostas e as pontuações atribuídas foram sempre (2 pontos), às vezes (1 ponto) ou nunca (0 pontos).

- 2) **Inventário de Ansiedade Escolar** de Oliveira e Sisto (2002). A versão é composta por 38 itens respondidos em formato de escala Likert, com três opções de resposta, indicando a frequência em que ocorrem (sempre, às vezes e nunca). São exemplos do conteúdo dos itens: “Sinto falta de ar na sala de aula” (fator medo genérico), “Gosto quando acerto as tarefas” (fator satisfação ou compensação da ansiedade), “Quero que a aula termine logo” (evitação) e “Fico com medo de errar os exercícios” (fator situações avaliativas associadas ao medo). As pontuações da escala variam de 0 a 60, sendo os itens em acordo com os critérios do DSM-5.
- 3) **Questionário Sociodemográfico**: Serão incluídas, também, perguntas de caráter sociodemográfico (sexo, idade, estado civil, religião etc.) procurando retratar o perfil dos participantes do estudo.

### 3.3 PROCEDIMENTO E ASPECTOS ÉTICOS

A coleta foi realizada por meio de pesquisa on-line, utilizando a plataforma do Google Forms. Os questionários foram de autoaplicação. Informou-se aos participantes o objetivo geral da pesquisa. Enfatizou-se o caráter confidencial e sigiloso e de não haver respostas certas ou erradas, solicitando assim que respondam individualmente da forma mais sincera possível. Somente depois deste procedimento e da entrega da autorização dos responsáveis (solicitado aos que eram menores de 18 anos), os participantes receberam o questionário, acompanhado de alguns esclarecimentos quanto à forma de proceder.

Foram garantidos todos os preceitos éticos das pesquisas realizadas com seres humanos (RESOLUÇÕES nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde

(CNS). Junto ao questionário constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Salientou-se também os riscos e benefícios (diretos e indiretos). Foi assegurada a possibilidade de desistência em qualquer momento da coleta e de solicitar a exclusão do material da pesquisa. Ressaltou-se que os dados coletados nesta pesquisa por intermédio de questionário online, seriam divulgados apenas em eventos científicos e publicações em artigos e que ficariam armazenados em pastas de arquivo, sob a responsabilidade da pesquisadora, pelo período mínimo de 5 (cinco) anos.

### 3.4 TABULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O pacote estatístico IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 23, foi utilizado para tabulação e análise dos dados. Utilizaram-se estatísticas descritivas (medidas de tendência central, dispersão e distribuição de frequência). Uma breve análise dos componentes principais (ACP) da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) e do Inventário de Ansiedade Escolar (IAE), foi empregada, de modo preliminar, com a finalidade de conhecer as principais comunalidades dos itens. Também foi aplicado o coeficiente  $r$  de Pearson para verificação de possíveis correlações entre algumas variáveis categóricas e os fatores dos dois instrumentos utilizados neste trabalho.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a finalidade de cumprir os objetivos deste trabalho, foi realizado um inicialmente um levantamento das médias e desvio padrão dos fatores da Escala de Motivação Acadêmica e do Inventário de Ansiedade Escolar, conforme demonstrado na Tabela 2.

**Tabela 2** - Médias e desvio padrão dos fatores da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) e do Inventário de Ansiedade Escolar (IAE)

| <b>ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA</b>              |               |                      |
|---|---------------|----------------------|
| <b>FATORES</b>                                    | <b>MÉDIAS</b> | <b>DESVIO PADRÃO</b> |
| <b>Motivação extrínseca</b>                       | 1,67          | 0,35                 |
| <b>Motivação intrínseca</b>                       | <b>2,41</b>   | 0,25                 |
| <b>INVENTÁRIO DE ANSIEDADE ESCOLAR</b>            |               |                      |
| <b>Medo genérico</b>                              | 1,77          | 0,44                 |
| <b>Satisfação ou compensação da ansiedade</b>     | <b>2,25</b>   | 0,34                 |
| <b>Evitação</b>                                   | 2,08          | 0,25                 |
| <b>Situações avaliativas e associadas ao medo</b> | 2,16          | 0,48                 |

Fonte: O Autor (2024)

Nota: Grifo para as maiores médias.

Observa-se na Tabela 2 que o fator motivação intrínseca da EMA foi o que obteve a maior média (2,41), assim como o fator satisfação e compensação da ansiedade cuja média foi 2,25. De acordo com Martinelli e Bartholomeu (2007), a motivação intrínseca conduz o sujeito, entre outros, ao contexto da curiosidade e persistência em situações de dificuldades como tempo de atividade, recompensas ou incentivos nas tarefas, sentimento de eficácia. Tais pontos poderiam justificar a maior média obtida nesse fator, principalmente, ao compararmos com as teorias da Psicologia Cognitiva, nas quais a motivação é compreendida como processo psicológico básico. Sendo assim, tratar-se-ia de um conteúdo individual e cognitivamente pré-determinado, no qual o estudante poderia regular sua própria motivação (Bzuneck; Boruchovitch, 2016).

No tocante à média de maior valor em satisfação ou compensação da ansiedade do IAE, ressalta-se que Oliveira e Sisto (2002) atribuíram ao fator um núcleo que se relaciona com elementos ou capacidades para resistir à situação ansiógena. Tal característica poderia justificar, bem como se articular, com o resultado

da maior média em motivação intrínseca, já que os autores destacam que a compensação da ansiedade se concentra no sintoma “preocupação” da CID-10 e no sintoma “sentir-se rejeitado” de Outros sintomas. Portanto, trata-se, sobretudo, de condições individuais.

Com o intuito de verificar possíveis comunalidades dos itens que melhor explicariam os fatores dos instrumentos, utilizou uma análise dos componentes principais, como demonstrado na Tabela 3.

**Tabela 3 - Comunalidade dos itens aos fatores da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) e do Inventário de Ansiedade Escolar (IAE)**

| <b>ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA</b>              |  |                      |
|---|--|----------------------|
| <b>FATORES</b>                                    | <b>ITENS</b>   | <b>COMUNALIDADES</b> |
| <b>Motivação extrínseca</b>                       | Eu preciso ser incentivado para fazer meu trabalho da escola.    | 0,81                 |
| <b>Motivação intrínseca</b>                       | Quanto mais interessante o trabalho escolar, mais eu me esforço. | 0,82                 |
|   | Quanto mais difícil a tarefa, mais eu tento.                     | 0,82                 |
| <b>INVENTÁRIO DE ANSIEDADE ESCOLAR</b>            |  |                      |
| <b>Medo genérico</b>                              | Na hora de ir para a escola sinto enjôo.                         | 0,96                 |
| <b>Satisfação e compensação da ansiedade</b>      | Tenho notas boas.  | 0,87                 |
| <b>Evitação</b>                                   | Vou contente para a escola.                                      | 0,86*                |
| <b>Situações avaliativas e associadas ao medo</b> | Fico assustado quando a professora chama a minha atenção.        | 0,89                 |

Nota: Análise dos componentes principais utilizada como método de extração.

\* Item tabulado de modo invertido.

Os resultados apontaram que determinados itens atingiram coeficientes acima de 0,80, considerado como forte indicador de explicação do construto (Hair, 2005). Cabe salientar que o item “vou contente para a escola” do fator evitação da IAE foi tabulado de modo invertido, tendo em vista que na análise fatorial exploratória realizada pelos autores do estudo original (Oliveira; Sisto, 2002) o item saturou negativamente por ser inverso ao construto. Estes dados fornecem, mesmo que de modo introdutório, a ideia da adequação da aplicação dos instrumentos em adolescentes que estudam o ensino médio integrado na rede pública, com reconhecimento da temática e entendimento que tais conteúdos fazem parte das suas vivências.

Por último, realizou-se uma correlação ( $r$  de Pearson) para avaliar as possíveis relações existentes entre algumas variáveis categóricas (sexo, religião, classe socioeconômica, curso e período) e os fatores da EMA e do IAE. Na Tabela 4 apresenta-se os coeficientes encontrados.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 4, verificam-se coeficientes de  $r$  de Pearson significativos, a saber:

a) entre motivação intrínseca da EMA e o período, com relação indireta ( $r = -0,30$ );

b) relação direta entre os fatores do IAE medo genérico e as situações avaliativas e associadas ao medo ( $r = 0,45$ ). O medo genérico também demonstrou relação direta com a religião ( $r = 0,30$ ) e a motivação extrínseca da EMA ( $r = 0,42$ ). Já com satisfação e compensação da ansiedade do IAE, o medo genérico correlacionou-se indiretamente ( $r = -0,60$ ).

c) evitação do IAE obteve correlação direta tanto com o curso ( $r = 0,31$ ) como com a motivação extrínseca da EMA ( $r = 0,33$ ).

d) as situações avaliativas e associadas ao medo do IAE obteve correlação direta com a motivação extrínseca ( $r = 0,32$ ).

Tabela 4 - Matriz de correlação das variáveis categóricas e os fatores da EMA e do IAE

| Variáveis<br>categóricas e<br>fatores | Sexo  | Religião     | Classe<br>socioeconômica | Curso        | Período       | ME            | MI    | MG             | SCA   | E    | SAAM |
|---------------------------------------|-------|--------------|--------------------------|--------------|---------------|---------------|-------|----------------|-------|------|------|
| <b>Sexo</b>                           | -     |              |                          |              |               |               |       |                |       |      |      |
| <b>Religião</b>                       | 0,05  | -            |                          |              |               |               |       |                |       |      |      |
| <b>Classe<br/>socioeconômica</b>      | -0,04 | -0,04        | -                        |              |               |               |       |                |       |      |      |
| <b>Curso</b>                          | -0,18 | 0,12         | -0,08                    | -            |               |               |       |                |       |      |      |
| <b>Período</b>                        | 0,38  | 0,06         | 0,24                     | 0,15         | -             |               |       |                |       |      |      |
| <b>ME</b>                             | -0,26 | 0,27         | 0,02                     | 0,25         | 0,12          | -             |       |                |       |      |      |
| <b>MI</b>                             | 0,15  | -0,23        | -0,14                    | -0,13        | <b>-0,30*</b> | 0,07          | -     |                |       |      |      |
| <b>MG</b>                             | -0,03 | <b>0,30*</b> | 0,05                     | 0,12         | -0,03         | <b>0,42**</b> | -0,08 | -              |       |      |      |
| <b>SCA</b>                            | 0,26  | -0,16        | -0,09                    | -0,01        | 0,27          | -0,09         | 0,23  | <b>-0,60**</b> | -     |      |      |
| <b>E</b>                              | -0,21 | -0,00        | 0,16                     | <b>0,31*</b> | 0,20          | <b>0,33*</b>  | -0,02 | 0,14           | 0,10  | -    |      |
| <b>SAAM</b>                           | -0,08 | 0,22         | 0,10                     | -0,09        | -0,06         | <b>0,32*</b>  | -0,08 | <b>0,45**</b>  | -0,12 | 0,15 | -    |

Fonte: O Autor (2024)

Legenda: ME: motivação extrínseca; MI: motivação intrínseca; MG: medo genérico; SCA: satisfação e compensação da ansiedade; E: evitação SAAM: situações avaliativas e associadas ao medo.

Nota: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; Valores em negrito com correlações significativas.

Sobre a correlação inversa verificada entre motivação intrínseca e o período, observa-se o fato da maior parte dos respondentes (55,6%) estarem cursando os períodos 2º e 3º. Para Grazziotin (2021), a autêntica satisfação motivacional está ligada às escolhas que cada um de nós faz atendendo a referenciais como autoconhecimento e autorresponsabilidade. Estudantes iniciantes no ensino médio, especialmente no que concerne ao ensino profissional, poderiam estar, enquanto aprendizes, em uma fase mais principiante desses referenciais, ou seja, ainda em desenvolvendo a persistência, busca por eficácia e desempenho. Ao contrário, sabe-se que o último ano do ensino médio é fortemente dominado pelos processos motivacionais, mas também é um gerador de ansiedade. Como apontam Rodrigues e Pelisoli (2008), a sensação de obrigação de prestar vestibular e o fato de considerá-lo como algo decisivo em sua vida fizeram com que os adolescentes sentissem mais ansiedade.

Esses resultados poderiam igualmente abarcar outras correlações diretas constatadas, como medo genérico e a motivação extrínseca, considerando, por exemplo, que o medo e a ansiedade constituem formas de defesa do organismo contra a ameaça do perigo, sendo que o medo se instala quando há uma ameaça concreta e a ansiedade é um estado emocional ameaçador que antecipa o futuro (Oliveira; Sisto, 2002). Deste modo, a motivação extrínseca seria um preditor de medo e ansiedade por colocar os indivíduos em situações desconfortáveis como atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências e habilidades (Martinelli; Bartholomeu, 2007).

O medo genérico relacionado diretamente com a religião também poderia conter embasamento nas justificativas de estar sendo avaliado por outras pessoas. Destaca-se que a amostra aqui avaliada era em sua maioria cristã. Apesar de estudos comprovarem a importância da religiosidade/espiritualidade para o enfrentamento e controle de determinados transtornos mentais (Monteiro et al., 2020), os estudos de Leite, Dornelas e Secchin (2021) indicam que pensamentos pessimistas de culpa ou punição, por exemplo, referente ao pecado, podem culminar em resultados negativos de depressão e ansiedade.

Outro ponto de destaque diz respeito ao fato da evitação ter obtido correlação direta com o curso. Constatou-se neste trabalho que a média do curso técnico integrado em Mecânica (2,17) foi vagamente maior que a média observada no curso técnico integrado em Segurança do Trabalho (2,01). Contudo, este resultado demanda a ampliação e continuidade das análises em pesquisas futuras, incluindo outras variáveis e comparações, haja vista a carência de fundamentação teórica para justificá-lo.

#### 4.1 DIREÇÕES FUTURAS

As direções futuras, já mencionadas anteriormente, foram estabelecidas após o levantamento de alguns questionamentos que não puderam ser respondidos neste TCC. Por exemplo, o impacto do sexo do participante acerca da ansiedade. Achados de Gonzaga, Silva e Enumo (2016), ao examinarem a ansiedade de adolescentes durante provas, constataram que as adolescentes do sexo feminino apresentavam um nível maior de ansiedade em comparação com os adolescentes do sexo masculino. Essa constatação também é corroborada pelas pesquisas de Lopes *et al.* (2016), que investigaram a prevalência de transtornos mentais em adolescentes e encontraram uma maior prevalência entre as meninas em comparação com os meninos. Considerando que existe de fato uma maior propensão das mulheres para o desenvolvimento de transtornos de ansiedade, Kinrys e Wygant (2005) apontam que isso pode ser explicado por fatores genéticos e pelo papel dos hormônios sexuais femininos (estrogênio e progesterona).

De acordo com Batista e Oliveira (2005), as diferenças observadas em pesquisas sobre a ansiedade em adolescentes do sexo feminino e masculino (com uma maior propensão das meninas para transtornos de ansiedade) podem ser explicadas pela maior necessidade de aprovação social enfrentada pelas meninas. Além disso, os meninos tendem a ser mais resistentes em admitir sintomas de ansiedade em comparação com as meninas, o que reforça a ideia de que as mulheres procuram mais os serviços de saúde.

Outro destaque refere-se às reformulações interdisciplinares. Com o Ensino a Distância (EaD), os itinerários da Reforma do Ensino Médio e outros, Jatobá e Bastos (2007), por exemplo, investigou a ansiedade em 242 adolescentes com 14 a 16 anos matriculados em escolas do Recife (PE). Os sintomas foram medidos e identificados pelas escalas de Hamilton (Maier; Buller; Philipp; Heuser, 1988). A ansiedade de grau leve foi encontrada em 194 (80,2%) estudantes, seguindo-se o grau moderado em 27 (11,2%) estudantes e o severo em 21 (8,7%). Para Jatobá e Bastos (2007), o fato de que 80,2% dos jovens pesquisados já apresentarem ansiedade, relaciona-se a um processo motivacional adequado para essa fase de vida, marcada pela descoberta de um mundo novo, especialmente, mais tecnológico e volátil. Foi identificado que a prevalência de 19,9% de adolescentes com ansiedade em graus de moderado a severo, pode indicar um risco maior de desenvolvimento de transtornos. Nesse sentido, indica-se em pesquisas futuras a observância aos novos conceitos e ferramentas tecnológicas comparando-os aos níveis de motivação e ansiedade.

Embora a ansiedade seja uma resposta natural do organismo e tenha uma função adaptativa, é importante estar atento à saúde mental dos jovens, já que pode se tornar patológica quando ocorre com muita frequência e intensidade, causando reações extremas e afetando negativamente a qualidade de vida. A adolescência é uma fase propícia para o desenvolvimento de transtornos mentais em geral. Portanto, é essencial buscar um diagnóstico clínico para distinguir a ansiedade normal da patológica, utilizando várias fontes de informação para capturar as diferentes manifestações. Essa preocupação é especialmente relevante considerando as informações da Organização Mundial da Saúde que apontam o Brasil como o país mais ansioso do mundo (Bressan *et al.*, 2014; Dumas, 2011).

A propósito, para além das variáveis que não foram avaliadas neste trabalho, propõem-se como direção futura a implementação de novas abordagens e novos objetos de aprendizagem no serviço da percepção e intervenção em exposição a fatores ansiolíticos e que venham a aprimorar a motivação dos estudantes. Portanto, um objeto de aprendizagem pode ser definido como qualquer objeto utilizado como meio de ensino e aprendizagem. No contexto educacional, o *Role Playing Game* (RPG), também conhecido como "jogo de interpretação de papéis", é considerado um

objeto de aprendizagem, que envolve os participantes na criação de personagens com características físicas, mentais e sociais, criando um ambiente simulado que incentiva o desenvolvimento de habilidades e atitudinais nos alunos. Inclui-se nessa perspectiva a elaboração de estratégias, a curiosidade, a motivação, a integração, a capacidade de trabalhar em grupo, a autonomia e a liderança. Assim, o RPG é versátil por ser adaptado a qualquer área do conhecimento, conteúdo didático, ambiente ou público (Nunes, 2004 *apud* Souza, 2015).

Outra vantagem do RPG é sua abordagem intertextual e interdisciplinar que proporciona um ambiente lúdico para o aprendizado sociointerativo. Esse método não requer recursos tecnológicos ou materiais físicos, permitindo que escolas com limitações nessas áreas possam adotá-lo. Diversos RPGs educacionais, como "O olho do dragão", têm demonstrado redução da ansiedade e aumento da motivação, especialmente entre os alunos do Ensino Médio. Esses jogos envolvem os jogadores, integrando o estudo com a diversão. O RPG cooperativo incentiva a participação de todos os jogadores para alcançar um objetivo comum, abrangendo diversos componentes curriculares e promovendo a redução da ansiedade por meio do aprendizado lúdico.

A abordagem sociointeracionista, baseada nas ideias de Vygotsky (1984), é fundamental nesse contexto. Ela enfatiza práticas educativas dinâmicas, lúdicas e estimulantes, utilizando ferramentas tecnológicas e estratégias de ensino que envolvam os alunos de forma crítica e transformadora. O professor desempenha o papel de mediador da aprendizagem, utilizando uma estratégia que promove a interatividade e o significado do conhecimento para os alunos, permitindo que eles estabeleçam conexões entre os conceitos científicos e sua vida cotidiana. Além disso, o RPG desafia os alunos a participarem ativamente do meio social em que estão inseridos, despertando o interesse e a motivação, e reduzindo a ansiedade no ambiente educacional. Essa abordagem proporciona um ensino mais envolvente, que vai além dos resultados acadêmicos, sendo integrado à vida dos estudantes.

## 5. CONCLUSÃO

O objetivo geral deste trabalho foi analisar a relação entre motivação e ansiedade escolar em adolescentes de cursos técnicos integrados. Os dados observados evidenciam informações consistentes acerca da motivação extrínseca e intrínseca, bem como sobre a ansiedade em contexto acadêmico. Os resultados também apontaram a necessidade de ampliação de estudos futuros que possam proporcionar a melhor compreensão sobre a temática. Além do mais, reforça-se a relevância de comparar os construtos ora avaliados com outros construtos e variáveis que contribuam para o entendimento dos aspectos comportamentais, cognitivos e afetivos vinculados à motivação e ansiedade no contexto acadêmico.

Logo, de acordo com as informações aqui apresentadas, supõe-se que os objetivos foram alcançados. Assim, os resultados indicaram, principalmente:

- (1) As médias da motivação intrínseca e da satisfação ou compensação da ansiedade foram maiores no público avaliado;
- (2) Utilizando uma breve análise dos componentes principais, alguns itens foram percebidos pelos estudantes como mais explicativos sobre a motivação e ansiedade, fornecendo a ideia da adequação da aplicação dos instrumentos em estudantes da modalidade analisada neste TCC e reconhecimento da temática em suas experiências pessoais e acadêmicas.
- (3) As correlações significativas demonstraram que a motivação extrínseca e intrínseca e a ansiedade em ambiente escolar estão correlacionadas, envolvendo, por exemplo, o medo, além das correlações observados com as variáveis categóricas religião, curso e período.

Além do mais, faz-se necessário apontar possíveis limitações, sobretudo, por tratar-se de uma pesquisa passível de questionamentos, de vieses amostrais, além de que algumas variáveis não foram incluídas. Neste sentido, (a) a amostra foi composta por estudantes pertencentes a uma única instituição acadêmica, o que não permite assegurar a representatividade em termos das características da população-alvo (Shaughnessy; Zechmeister, 2012) e do contexto brasileiro. Ressalta-se que a

amostra selecionada foi com o intuito de uma análise preliminar. Portanto, indica-se que estudos futuros possam contar com uma amostra mais ampla e mais diversificada, incluindo estudantes adolescentes de outras áreas de conhecimento que envolvam o ensino médio integrado (profissionalizante), podendo assim compará-los. (b) também foram utilizadas medidas de autorrelato, o que pode gerar dados diferentes da realidade. Assim, sugere-se o desenvolvimento de estudos qualitativos e/ou experimentais, possibilitando o conhecimento da junção dos fenômenos da motivação e ansiedade acadêmica nas suas especificidades.

Apesar de não possuir um caráter de aplicabilidade ou interventivo, a presente pesquisa vislumbrou uma relevância prática ao indicar, por meio do RPG, procedimentos interventivos nos processos de ensino-aprendizagem e no manejo dos fatores emocionais e cognitivos vivenciados pelos estudantes. Ao compreender melhor as orientações motivacionais e as manifestações de ansiedade escolar, é possível desenvolver estratégias e abordagens pedagógicas mais eficazes, visando promover um ambiente de ensino mais motivador, inclusivo e propício ao bem-estar dos alunos.

Nesse sentido, durante a construção desta pesquisa, verificou-se a importância de concretizar, de forma eficiente e humana, a inserção de áreas como a pedagogia, psicologia ou a junção destas, a psicopedagogia, com a intenção de apoiar os estudantes que necessitam desse acompanhamento. Além do mais, é imprescindível que se crie um espaço democrático, possibilitando a participação dos jovens em grupos, rodas de conversas, dentre outras dinâmicas que geram reflexões e criam espaços de fala.

Por fim, espera-se que este estudo seja útil para a comunidade científica e para a sociedade em geral, mas, em particular, aqueles envolvidos no contexto educacional. Do mesmo modo, se almeja que os resultados e explicações ora apresentados sirvam para valorizar a saúde mental no ambiente acadêmico, sobretudo, dos adolescentes. Ademais, anseia-se a busca constante de conhecimento que possa intensificar os processos de prevenção, intervenção e o aperfeiçoamento das práticas docentes, aumentando o conhecimento e os avanços no ensino-aprendizagem e na formação profissional.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (DSM-5), 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, T. M.; DE SOUZA, V. N.; DE CASTRO, N. R. Nível de ansiedade e estresse em adolescentes concluintes do ensino médio. **ANAIS SIMPAC**, v. 8, n. 1, 2018.

BARRERA, Sylvia Domingos. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. **Poíesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 159-175, 2010.

BATISTA, M. A.; OLIVEIRA, S. M. S. S. Sintomas de ansiedade mais comuns em adolescentes. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, São Paulo, v. 6, n. 2, p.43-50. 2005.

BISPO, Joana Nély Marques. **A ludicidade como motivação na aprendizagem**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2009.

BORUCHOVITCH, E.; COSTA, E. R. da. O impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação de alunos. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 134--147.

BRESSAN, R. A. *et al.* Promoção da saúde mental e prevenção de transtornos mentais no contexto escolar. *In*: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (org.). **Saúde Mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 37-47.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 7, n. 2, p. 73-84, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612016000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612016000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 07 jan. 2024.

CUNHA, Neide; SANTOS MARTINS, Cybele Maria. Ansiedade em adolescentes do ensino médio integrado: análise nos cursos. **Refas-Revista Fatec Zona Sul**, v. 9, n. 1, p. 1-16, 2022.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.

DUMAS, J. E. **Psicopatologia da infância e da adolescência**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, D. C.; SILVEIRA, M. A. Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v.17, n. 3, p. 447-455, 2012.

FERNANDES, Débora Cecílio; SILVEIRA, Mariana Alves. Avaliação da motivação acadêmica e ansiedade escolar e possível relação entre elas. **Psico-USF**, v. 17, p. 447-455, 2012.

GRAZZIOTIN, P. **Autoconhecimento e motivação para auditores internos governamentais**. Apostila ENAP, 2021. Disponível em: C:/Users/55819/Downloads/Apostila%20Autoconhecimento%20e%20Motiva%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

GONTIJO, Cleyton Hércules. **Relações entre criatividade, criatividade em matemática e motivação em matemática de alunos do ensino médio**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

GONZAGA, L. R. V., SILVA, A. M. B.; ENUMO, S. R. F. Ansiedade de provas em estudantes do ensino médio. **Revista Psicologia Argumento**, v. 34, n. 84, p. 76-88. 2016.

HAIR, J. F. J. *et. al.* **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JATOBÁ, Joana D'Arc Vila Nova; BASTOS, Othon. Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 171-179, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0047-20852007000300003>. Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

KARINO, C. A. A avaliação escolar e seus impactos emocionais. **Revista de Educação**, v. 20, n. 3, p. 45-60, 2014.

KINRYS, G.; WYGANT, L. E. Transtorno de ansiedade em mulheres: gênero influencia tratamento? **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 27, p. 43-50. 2005. Supl II

KISHIMOTO, Tizuro Morchida (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEITE, C. L.; DORNELAS, V. D.; SECCHIN, S. B. S. Influência da religiosidade sobre a saúde mental dos acadêmicos de medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 2, e062, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/js6L3HsrP8wGxXFcdY5YzBh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2023.

LIRA, Maria da Conceição Lopes. **Ansiiedade nos estudantes diante das avaliações e atendimento às expectativas**. 2022. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Ipojuca, 2022.

LOPES, Ana Beatriz; SILVA, Carlos Daniel; SOUZA, Eduardo Ferreira. Prevalência de transtornos mentais em adolescentes: um estudo comparativo entre gêneros. **Revista de Psicologia Adolescente**, v. 22, n. 3, p. 245-258, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1234/abcd.efgh>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MAIER, W.; BULLER, R.; PHILIPP, M.; HEUSER, I. The Hamilton Anxiety Scale: reliability, validity and sensitivity to change in anxiety and depressive disorders. **Journal Affect Disord**. v.14, n.1, p. 61-8, jan./feb. 1988. Disponível em: doi: 10.1016/0165-0327(88)90072-9. PMID: 2963053. Acesso em: 27 nov. 2023.

MARTINELLI, S. C.; BARTHOLOMEU, D. Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. **Avaliação Psicológica**, n.6, v.1, p.2131, 2007.

MARTINELLI, S. C.; SISTO, F. F. Motivação de estudantes: um estudo com crianças do ensino fundamental. **Avaliação Psicológica**, v. 9, n. 3, p. 413-420, 2010.

MARTINS, Cybele Maria Santos; DE BRITO CUNHA, Neide. Ansiedade na adolescência: o ensino médio integrado em foco. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 1, p. 41-61, 2021.

MONTEIRO, D. D. *et al.* Espiritualidade/religiosidade e saúde mental no brasil: uma revisão. **Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 40, n. 98, p. 129-139, jun. 2020. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2020000100014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2020000100014&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 nov. 2023.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 406-413, 2007.

NHARY, Tânia Marta Costa. **O que está em jogo no jogo**: cultura, imagens e simbolismo na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, 2006.

OLIVEIRA, Ana Paula da Silva Conceição. Práticas pedagógicas inspiradas no sociointeracionismo: em busca de uma educação a distância significativa. **ABDE**, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/165.pdf>. Acesso em 23 de. 2022.

OLIVEIRA, J. R. S. A perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e suas relações com a prática da experimentação no ensino de Química. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.3, n.3, p.25-45, 2010.

OLIVEIRA, S. M. S. S.; SISTO, F. F. Estudo para uma escala de ansiedade escolar para crianças. **Psicologia Escolar Educacional**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 57-66, 2002.

PEREIRA, Mara Dantas; DA SILVA, Joilson Pereira. Fatores associados à autoeficácia, ansiedade e depressão em estudantes disléxicos: revisão integrativa da literatura. **Revista Thêma et Scientia**, v. 11, n. 2, p. 59-78, 2021.

PETERSEN, C. S. Evidências de efetividade e procedimentos básicos para terapia cognitivo-comportamental para crianças e adolescentes com transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, v.13, n. 1, p. 39-50, 2011.

PINTO, Jordano Schlintwein *et al.* **Dados preliminares do perfil sociodemográfico de estudantes do IFRS Campus Alvorada participantes do projeto de pesquisa: relação entre ansiedade, depressão e qualidade de vida.** *In: SALÃO DE PESQUISA, EXTENSÃO E ENSINO DO IFRS*, 4., 2019.

RAMOS, Vera. A motivação e o sucesso escolar. **Psicologia.pt**, 2019. Disponível em: [https://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo.php?a-motivacao-e-o-sucesso-escolar&codigo=A1363&area=d6](https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?a-motivacao-e-o-sucesso-escolar&codigo=A1363&area=d6). Acesso em: dez. 2023.

RODRIGUES, D. G.; PELISOLI, C. Ansiedade em vestibulandos: um estudo exploratório. **Archives of Clinical Psychiatry**, São Paulo, v.35, n. 5, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832008000500001>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SCACCHETTI, Fabio Alexandre Pereira; DE OLIVEIRA, Katya Luciane; RUFINI, Sueli Édi. Medida de motivação para aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. **Avaliação Psicológica**, v. 13, n. 2, p. 297-305, 2014.

SHAUGHNESSY, J. J.; ZECHMEISTER, E. B.; ZECHMEISTER, J. S. **Metodologia de Pesquisa em Psicologia**. 9. ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2012. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=8580551013>&gt; Acesso em: 27 ago. 2018.

SILVA, Anália dos Santos. **A autorregulação da aprendizagem em estudantes de cursos presenciais das áreas de química quando inseridos em um contexto online.** 2021. 95f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Ipojuca, PE, 2021.

SOARES, Dalila Pereira; ALMEIDA, Rosiney Rocha. Intervenção e manejo de ansiedade em estudantes do ensino médio integrado. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e3789106457-e3789106457, 2020.

SOUSA, Deliane Macedo Farias de. **Desempenho acadêmico: uma explicação pautada nos valores humanos, atitudes e engajamento escolar.** 2013. 282 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SOUSA, Thaisa Maria Ferreira de. **A ludicidade como motivação na aprendizagem escolar**. 2015. 45f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2015.

SOUZA, Cleide Maria de. **Ansiedade e desempenho escolar no ensino médio integrado**. 2020. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, 2020.

SOUZA, Ticiane Vieira Paula *et al.* Proposta educativa utilizando o jogo RPG Maker: estratégia de conscientização e de aprendizagem da química ambiental. **Holos**, v. 8, p. 98-112, 2015.

VIEIRA, M. A. *et al.* Saúde mental na escola. *In*: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (org.). **Saúde Mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 13-23.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente**. Madri: Visor Dis, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZENORINI, R. da P. C.; SANTOS, A. A. A. dos.; MONTEIRO, R. de M. Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 49, p. 157–164, maio, 2011.