

ANSIEDADE ESCOLAR E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

SCHOOL ANXIETY AND LEARNING IN ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-053>

Luciele Socorro Simoa

Mestrado

UNIFAP

Macapá - AP

E-mail: biolusimoa@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6295876483084077>

Edilene Correa Gomes

Licenciatura em Matemática

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Macapá - Amapá

E-mail: lene-gomes@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2256969234864288>

Thiago de Oliveira Lima

Especialização

Pós-graduação: FATECH

Macapá - AP

E-mail: limatematica@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7178450041982886>

Cristiane Figueiredo Nunes

Docência do Ensino Superior - Pedagogia

UNIFAP

Macapá - Amapá

E-mail: cris-figueiredo2@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4281607001456754>

Claudia Regina dos Santos Silva

Especialização em Educação: Estatística e Avaliação educação, Educação de jovens e adultos,

Universidade federal de Juiz de Fora, IFAP, faculdade META, Faculdade Atual

Macapá - Amapá

E-mail: claudia_35@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7503715398648956>

José do Socorro Pandilha dos Santos

Licenciatura Plena em Artes Visuais

Universidade Federal do Amapá

Macapá - Amapá

E-mail: jspandilha@gmail.com

Maria do Socorro Alves de Matos

Pós-graduação Lato-sensu em
Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão Escolar e Orientação Educacional
Faculdade Atual
Macapá - Amapá
E-mail: maria.smatos06@gmail.com

Elaine Cristina Cardoso dos Santos

Superior completo - Licenciatura em Letras
Fama - Faculdade de Macapá
Macapá - AP
E-mail: helainesantosz@142gmail.com

Maria da Conceição Pessoa da Silva

Licenciatura Plena em Letras
Faculdade de Macapá
Macapá - AP
E-mail: pessoa.conceicao@yahoo.com.br

Resumo

A ansiedade integra a experiência humana e pode manifestar-se em diferentes momentos da vida escolar, especialmente diante de situações percebidas como ameaçadoras, imprevisíveis ou associadas ao julgamento do desempenho. Embora níveis moderados de ativação possam mobilizar o estudante para determinadas tarefas, manifestações intensas ou persistentes podem interferir na atenção, na memória, na autorregulação, na participação e no desempenho acadêmico. Este capítulo objetiva analisar as relações entre ansiedade escolar e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio, considerando seus efeitos cognitivos, emocionais e pedagógicos, bem como as possibilidades de atuação da escola diante desse fenômeno. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter analítico-reflexivo, fundamentada em estudos nacionais e internacionais sobre ansiedade, cognição, avaliação, estratégias de aprendizagem, autorregulação e experiências escolares. A discussão evidencia que dificuldades associadas à ansiedade não podem ser compreendidas exclusivamente como características individuais dos estudantes, uma vez que práticas avaliativas, relações interpessoais, expectativas de desempenho e características do clima escolar também participam da experiência emocional da aprendizagem. Conclui-se que a escola não substitui o atendimento especializado, mas possui responsabilidade pedagógica na construção de ambientes emocionalmente seguros, previsíveis e comprometidos com a aprendizagem, por meio de práticas avaliativas diversificadas, escuta sensível, fortalecimento da autorregulação e mediações docentes que reduzam situações desnecessárias de ameaça e exposição.

Palavras-chave: Ansiedade escolar; Aprendizagem; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Práticas pedagógicas.

Abstract

Anxiety is part of the human experience and may emerge at different moments of school life, particularly in situations perceived as threatening, unpredictable, or associated with judgments about performance. Although moderate levels of activation may mobilize students toward certain tasks, intense or persistent manifestations can interfere with attention, memory, self-regulation, participation, and academic performance. This chapter aims to analyze the relationships between school anxiety and learning in elementary and secondary education, considering its cognitive, emotional, and pedagogical effects, as well as possibilities for school intervention. This qualitative, bibliographic, and analytical-reflective study is grounded in national and international research on anxiety, cognition, assessment, learning strategies, self-regulation, and school experiences. The discussion indicates that anxiety-related difficulties cannot be understood exclusively as individual characteristics of students, since assessment practices, interpersonal relationships, performance expectations, and aspects of school climate also participate in the emotional experience of learning. It is concluded that schools do not replace specialized mental health care, but they do have a pedagogical responsibility to build emotionally safe, predictable, and learning-oriented environments through diversified assessment practices, attentive listening, the strengthening of self-regulation, and teaching practices that reduce unnecessary situations of threat and exposure.

Keywords: Elementary education; Learning; Pedagogical practices; School anxiety; Secondary education.

1 INTRODUÇÃO

Aprender não é uma experiência exclusivamente cognitiva. Cada situação de aprendizagem mobiliza conhecimentos prévios, expectativas, percepções de competência, relações interpessoais e diferentes estados emocionais. Na escola, compreender um conteúdo, apresentar um trabalho, responder a uma pergunta diante da turma, realizar uma prova ou receber uma nota são experiências atravessadas pelo modo como o estudante percebe a si mesmo, aos outros e às exigências presentes naquele contexto. Por essa razão, as emoções não constituem elementos periféricos do processo educativo. Elas participam diretamente da forma como o estudante direciona sua atenção, mantém-se diante de uma dificuldade, interpreta seus erros e constrói expectativas sobre suas próprias possibilidades de aprender.

Entre as experiências emocionais presentes na escolarização, a ansiedade ocupa lugar particularmente relevante. Em níveis compatíveis com os desafios enfrentados, ela pode funcionar como um estado de alerta que mobiliza preparação e atenção. Entretanto, quando sua intensidade se torna elevada ou quando determinados acontecimentos escolares são repetidamente percebidos como ameaçadores, os efeitos podem alcançar diferentes dimensões da experiência acadêmica. Costa e Boruchovitch (2004, p. 15-

17), ao estudarem estudantes do Ensino Fundamental, destacam que a relação entre ansiedade e aprendizagem precisa ser analisada de maneira não linear, pois diferentes níveis de ansiedade podem favorecer ou dificultar o uso de estratégias necessárias ao estudo. Isso impede que se adote uma interpretação simplista segundo a qual toda manifestação de ansiedade necessariamente produziria fracasso escolar.

Essa distinção é importante porque a popularização do debate sobre saúde mental trouxe avanços significativos para o reconhecimento do sofrimento de crianças e adolescentes, mas também tornou mais frequente o emprego cotidiano de categorias clínicas para nomear experiências que nem sempre constituem transtornos. Estar nervoso antes de uma prova, sentir receio diante de uma apresentação ou preocupar-se com determinada nota não equivale, por si só, à existência de um transtorno de ansiedade. O problema educacional começa a assumir outra dimensão quando a preocupação é tão intensa que impede o estudante de mobilizar recursos que normalmente possui, quando passa a evitar determinadas experiências ou quando seu funcionamento escolar e social é significativamente prejudicado. Diferenciar essas situações é indispensável para evitar tanto a banalização do sofrimento quanto a patologização de reações humanas diante de desafios reais.

A escola ocupa posição privilegiada nessa discussão porque uma parcela expressiva da vida de crianças e adolescentes acontece dentro dela. Nesse ambiente, os estudantes são permanentemente convidados a aprender, interagir, expor ideias, resolver problemas e demonstrar aquilo que sabem. São também comparados, direta ou indiretamente, a critérios de desempenho, expectativas institucionais e resultados anteriores. Souza (2020, p. 16-18) observa que o contexto escolar reúne diferentes fontes potencialmente associadas à ansiedade, entre elas a convivência com colegas e professores, o domínio dos conteúdos e as situações de avaliação. Isso não significa atribuir à escola a origem de toda ansiedade apresentada pelos estudantes, mas reconhecer que as experiências escolares podem atuar tanto como fatores de proteção quanto como circunstâncias que intensificam vulnerabilidades existentes.

Essa questão se torna particularmente relevante quando se considera a relação entre ansiedade e desempenho. A experiência cotidiana de professores mostra situações aparentemente contraditórias: estudantes que dominam o conteúdo, mas parecem “esquecê-lo” durante uma prova; alunos que estudam durante muitas horas e continuam inseguros; adolescentes que evitam apresentar trabalhos, embora demonstrem conhecimento quando conversam individualmente; crianças que interpretam pequenos erros como evidência de incapacidade. Parte desses fenômenos pode ser compreendida a partir dos efeitos da ansiedade sobre o processamento cognitivo. Tobias (1985, p. 135-142) propôs que a ansiedade diante das avaliações pode reduzir a capacidade cognitiva disponível para a realização da tarefa, ao mesmo tempo em que dificuldades de preparação e estratégias inadequadas de estudo podem aumentar a própria ansiedade.

Nessa perspectiva, emoção e aprendizagem formam uma relação dinâmica, e não uma sequência simples de causa e efeito.

Também é necessário considerar que as experiências escolares se modificam ao longo da escolarização. No Ensino Fundamental, a constituição da imagem de si como estudante, a relação com o erro e a comparação progressiva com o desempenho dos colegas podem participar da emergência da ansiedade relacionada à aprendizagem. Wigfield e Eccles (1989, p. 159-183) chamam a atenção para o fato de que a ansiedade diante de avaliações se relaciona ao modo como crianças e adolescentes passam a interpretar seu desempenho e às práticas avaliativas mais exigentes que encontram à medida que avançam na escolarização. No Ensino Médio, somam-se às demandas acadêmicas outras preocupações características desse período, como escolha profissional, ingresso no Ensino Superior, expectativas familiares, definição de projetos de vida e percepção de que determinadas avaliações poderão interferir em oportunidades futuras.

Diante dessa complexidade, analisar a ansiedade escolar exige evitar dois extremos. O primeiro consiste em individualizar completamente o problema, supondo que estudantes ansiosos precisam apenas “aprender a controlar suas emoções”, sem questionar situações pedagógicas que podem aumentar desnecessariamente a ameaça percebida. O segundo consiste em eliminar toda experiência de desafio, avaliação ou frustração da vida escolar. A educação não pode ser organizada de modo a impedir qualquer desconforto, pois aprender também exige persistência diante de dificuldades. O objetivo pedagógico é construir condições para que o desafio seja intelectualmente mobilizador sem se transformar, de maneira recorrente, em experiência de humilhação, medo ou incapacidade. A diferença está menos na existência da exigência do que na maneira como essa exigência é apresentada, mediada e acompanhada.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo analisar as relações entre ansiedade escolar e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio, discutindo suas implicações cognitivas e acadêmicas, as experiências escolares que podem contribuir para sua intensificação, suas repercussões sobre a trajetória de crianças e adolescentes e as possibilidades de intervenção pedagógica. Após esta introdução, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa. Em seguida, discutem-se os fundamentos da ansiedade escolar e suas implicações cognitivas; as relações entre experiências escolares, avaliação e pressões contemporâneas; as repercussões da ansiedade na trajetória escolar; e, por fim, as práticas pedagógicas e o papel da escola no enfrentamento do problema. As considerações finais retomam os principais argumentos e defendem uma atuação educacional que articule aprendizagem, acolhimento e responsabilidade institucional sem transformar a escola em espaço de diagnóstico clínico.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter analítico-reflexivo. A opção pela abordagem bibliográfica decorre do objetivo de compreender a ansiedade escolar não como fenômeno isolado, mas a partir das relações estabelecidas entre dimensões emocionais, cognitivas, pedagógicas e sociais da aprendizagem. A revisão foi organizada de maneira narrativa, permitindo aproximar estudos desenvolvidos em diferentes momentos e contextos e colocá-los em diálogo com questões próprias da Educação Básica.

Dois trabalhos constituíram materiais prioritários de análise. O primeiro foi o estudo de Costa e Boruchovitch (2004), intitulado “Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do Ensino Fundamental de Campinas”, desenvolvido com 155 estudantes e fundamentado na Psicologia Cognitiva e na Teoria do Processamento da Informação. Esse estudo foi selecionado por estabelecer uma relação direta entre ansiedade, estratégias de aprendizagem e estudantes do Ensino Fundamental, permitindo compreender como variáveis emocionais podem interagir com comportamentos estratégicos de estudo e autorregulação.

O segundo material central foi a dissertação de Souza (2020), “Ansiedade e desempenho escolar no Ensino Médio Integrado”, que investigou estudantes dessa etapa e sistematizou estudos sobre ansiedade, desempenho acadêmico, situações avaliativas e adolescência. Sua inclusão permitiu ampliar a discussão para o Ensino Médio e analisar particularidades dessa fase da escolarização, sobretudo no que se refere à avaliação, às expectativas de desempenho e às exigências acadêmicas vivenciadas por adolescentes.

Além dos dois trabalhos centrais, foram utilizados estudos nacionais e internacionais considerados relevantes para a compreensão das relações entre ansiedade, cognição, avaliação, emoções acadêmicas e autorregulação. Entre os autores mobilizados encontram-se Tobias (1985), Wigfield e Eccles (1989), Pekrun (2006), Eysenck et al. (2007), Gonzaga e Enumo (2018), von der Embse et al. (2018) e Zimmerman (2002), entre outros. Esses trabalhos foram selecionados por sua contribuição conceitual ou empírica para questões diretamente relacionadas ao objeto analisado.

A discussão foi organizada em quatro eixos: fundamentos e implicações cognitivas da ansiedade escolar; experiências escolares, avaliação e pressões contemporâneas; repercussões sobre a trajetória escolar de crianças e adolescentes; e práticas pedagógicas e responsabilidade institucional. A análise buscou identificar aproximações e tensões entre os estudos, evitando estabelecer relações causais automáticas entre ansiedade e baixo rendimento. Também se adotou como princípio a distinção entre atuação pedagógica e intervenção clínica, considerando que cabe à escola observar, acolher e realizar encaminhamentos quando necessários, mas que diagnósticos e tratamentos de transtornos mentais pertencem ao campo de profissionais habilitados.

3 ANSIEDADE ESCOLAR E APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES COGNITIVAS

A ansiedade pode ser compreendida como uma resposta emocional relacionada à antecipação de ameaça, perigo ou resultado indesejado. Em determinada intensidade, possui função adaptativa, uma vez que prepara o organismo para lidar com situações que exigem atenção e resposta. Essa característica torna inadequada qualquer tentativa de eliminar a ansiedade da experiência escolar. Antes de avaliações, apresentações ou desafios acadêmicos importantes, certo grau de ativação pode estimular o estudante a revisar conteúdos, organizar seu tempo e mobilizar recursos para enfrentar a tarefa.

O problema surge quando a ativação deixa de favorecer a resposta e começa a competir com os recursos necessários para aprender. Essa compreensão é particularmente importante na escola, pois muitas tarefas acadêmicas exigem atenção seletiva, memória de trabalho, recuperação de informações armazenadas, planejamento e controle de impulsos. Quando uma parte considerável da atividade mental está ocupada por pensamentos relacionados ao fracasso, ao julgamento dos colegas, à possibilidade de errar ou às consequências de uma nota baixa, menos recursos permanecem disponíveis para o problema que precisa ser resolvido.

Costa e Boruchovitch (2004) recuperam a distinção entre componentes cognitivos e fisiológicos da ansiedade e destacam seu caráter multidimensional. As autoras sintetizam essa perspectiva ao afirmarem:

A ansiedade é assumida pelos adeptos da abordagem do processamento da informação como sendo um constructo multidimensional, constituído por dois aspectos distintos, mas relacionados: a preocupação e a emotividade. Enquanto a preocupação se refere ao componente cognitivo – ou seja, às expectativas negativas sobre si mesmo, preocupações com as consequências potenciais –, a emotividade engloba a parte fisiológica, como sintomas físicos, sentimentos de desprazer, nervosismo e tensão. (Costa; Boruchovitch, 2004, p. 17).

A distinção ajuda a compreender por que estudantes igualmente “nervosos” podem apresentar desempenhos muito diferentes. Em alguns casos, o componente fisiológico é percebido, mas o estudante mantém o foco necessário para executar a tarefa. Em outros, pensamentos recorrentes como “não vou conseguir”, “vou esquecer tudo”, “todos vão perceber que não sei” ou “se eu tirar nota baixa, significa que sou incapaz” passam a disputar atenção com as informações relevantes. O problema, portanto, não está apenas na intensidade da ativação corporal, mas também no conteúdo cognitivo que acompanha a experiência.

A Teoria do Controle Atencional, proposta por Eysenck et al. (2007, p. 336-353), oferece importante contribuição para esse entendimento. Os autores argumentam que a ansiedade pode reduzir a eficiência do controle atencional, especialmente em tarefas que exigem concentração e inibição de estímulos irrelevantes. O estudante não necessariamente perde todo o conhecimento previamente construído, mas pode apresentar

maior dificuldade para controlar a atenção e direcioná-la aos elementos relevantes da atividade. Isso explica por que determinados alunos realizam adequadamente um exercício durante a aula e apresentam dificuldades diante de uma atividade muito semelhante quando ela assume caráter avaliativo.

A memória de trabalho também ocupa posição central nessa relação. Ela permite manter temporariamente determinadas informações enquanto o estudante realiza operações cognitivas sobre elas. Resolver uma expressão matemática, interpretar um período complexo, produzir uma argumentação ou estabelecer relações entre conceitos exige conservar informações ativas enquanto novas operações são realizadas. Se pensamentos intrusivos relacionados à ameaça passam a ocupar parte dessa capacidade, a execução da tarefa pode se tornar mais lenta e suscetível a erros.

Tobias (1985) elaborou uma interpretação particularmente produtiva para compreender esse fenômeno ao integrar explicações anteriormente tratadas como concorrentes. De acordo com o autor, dificuldades de estudantes altamente ansiosos poderiam decorrer tanto da interferência da ansiedade no momento de realizar a avaliação quanto de déficits anteriores de estudo e preparação. Costa e Boruchovitch (2004) retomam essa hipótese:

Ao assumir-se que os indivíduos possuem uma capacidade de processamento de informação limitada, considerou-se que o componente cognitivo da ansiedade absorveria parte dessa capacidade e as demandas da tarefa absorveriam outra parte. Isso excederia a capacidade de processamento da informação disponível naquele momento e interferiria na aprendizagem, gerando um decréscimo no desempenho nas provas. Na realidade, hábitos de estudo e estratégias de realização de provas ineficazes, assim como alta ansiedade nas situações de avaliação, sobrecarregariam a capacidade cognitiva disponível. (Costa; Boruchovitch, 2004, p. 17-18).

Essa interpretação possui consequências pedagógicas relevantes. Um estudante pode conhecer o conteúdo e, ainda assim, apresentar desempenho abaixo de suas possibilidades devido à interferência ocorrida durante a avaliação. Entretanto, outro estudante pode acreditar que seu problema é exclusivamente “ansiedade”, quando também existem lacunas no processo de preparação, dificuldades de organização do tempo ou ausência de estratégias adequadas de aprendizagem. Em muitas situações, ambos os processos se retroalimentam. A preparação insuficiente aumenta a insegurança; a insegurança aumenta a ansiedade; a ansiedade dificulta a concentração; a experiência de baixo rendimento reforça a expectativa de fracasso para a próxima avaliação.

A relação entre ansiedade e aprendizagem, portanto, não pode ser explicada por uma variável única. Costa e Boruchovitch (2004, p. 21-23) encontraram resultados que indicaram a possibilidade de diferentes níveis de ansiedade tanto favorecerem quanto interferirem no uso de estratégias de aprendizagem. Uma interpretação possível é que níveis moderados de preocupação podem mobilizar comportamentos de preparação e organização. O problema encontra-se na ultrapassagem de um limiar a partir do qual a preocupação deixa de orientar a ação e passa a paralisá-la ou desorganizá-la.

Esse aspecto é fundamental para evitar discursos escolares nos quais qualquer ansiedade é interpretada como necessariamente prejudicial. Uma prova pode gerar expectativa sem produzir sofrimento incapacitante; uma apresentação oral pode provocar tensão e, ainda assim, constituir oportunidade de desenvolvimento. O objetivo pedagógico não é garantir que os estudantes jamais experimentem desconforto. Trata-se de ajudá-los a ampliar progressivamente seus recursos para lidar com desafios, sem transformar o medo em mecanismo permanente de controle da aprendizagem.

As emoções acadêmicas também se relacionam à percepção de controle e ao valor atribuído às tarefas. Pekrun (2006, p. 315-341), ao formular a teoria controle-valor das emoções de realização, demonstra que emoções associadas à aprendizagem são influenciadas pela percepção que o estudante possui sobre sua capacidade de controlar determinada atividade e pela importância atribuída ao resultado. Uma tarefa altamente valorizada, mas percebida como pouco controlável, pode produzir ansiedade intensa. Esse mecanismo ajuda a explicar por que estudantes que atribuem enorme importância às notas nem sempre apresentam maior tranquilidade ou desempenho.

No Ensino Fundamental, essa questão ganha relevância porque crianças e pré-adolescentes estão construindo progressivamente suas crenças sobre competência acadêmica. Uma sucessão de experiências negativas pode deixar de ser interpretada como dificuldade circunstancial e ser incorporada à identidade: de “não consegui resolver este problema” para “não sou bom em matemática”; de “errei a leitura” para “não sei ler direito”; de “minha nota foi baixa” para “sou burro”. Quando essa interpretação se estabiliza, novos desafios deixam de ser vistos apenas como tarefas e passam a ser percebidos como testes da própria identidade.

Wigfield e Eccles (1989, p. 159-183) destacam justamente que a ansiedade diante de avaliações pode se desenvolver à medida que crianças passam a interpretar seu desempenho em relação ao próprio histórico, às expectativas externas e ao desempenho dos demais estudantes. O avanço na escolarização amplia a capacidade de comparação social e torna mais explícitos os critérios de sucesso e fracasso. Por isso, práticas pedagógicas que expõem publicamente resultados ou utilizam comparações permanentes podem produzir efeitos que ultrapassam a simples informação sobre rendimento.

No Ensino Médio, a ameaça percebida pode assumir outras formas. Além das notas escolares, determinadas avaliações passam a ser relacionadas ao ingresso no Ensino Superior, ao futuro profissional e às expectativas familiares. Souza (2020, p. 17-18) observa que adolescentes frequentemente manifestam preocupações relacionadas ao desempenho acadêmico e social. Quanto maior o significado atribuído ao resultado, maior pode ser o impacto emocional da incerteza.

Entretanto, o fato de a ansiedade interferir potencialmente na cognição não significa que todo baixo desempenho de um aluno ansioso seja causado por ela. Essa ressalva é indispensável. Resultados escolares

são produzidos por uma combinação complexa de fatores: conhecimentos prévios, oportunidades de aprendizagem, condições de estudo, motivação, práticas pedagógicas, frequência, expectativas, aspectos socioeconômicos, relações familiares e condições emocionais, entre outros. Souza (2020, p. 59-60), por exemplo, não encontrou correlação estatisticamente significativa entre desempenho escolar geral e os resultados das escalas de ansiedade utilizadas em sua amostra. Esse resultado é valioso porque impede generalizações simplificadoras.

A ausência de correlação significativa em determinada pesquisa não invalida os estudos que identificam efeitos negativos da ansiedade sobre desempenho. Ela demonstra, ao contrário, que a relação depende das características da amostra, do tipo de ansiedade considerado, dos instrumentos utilizados, da natureza das avaliações e de outras variáveis intervenientes. A meta-análise de von der Embse et al. (2018, p. 483-493), que reuniu 238 estudos, encontrou associação negativa entre ansiedade de testes e diferentes indicadores de desempenho educacional, mostrando que a relação é consistente em nível agregado, embora sua expressão possa variar entre indivíduos e contextos.

Esses dados reforçam a necessidade de abandonar explicações deterministas. A ansiedade pode interferir na aprendizagem, mas não define previamente o destino acadêmico do estudante. Da mesma forma, um desempenho satisfatório não significa ausência de sofrimento. Há estudantes que mantêm notas elevadas ao custo de preocupação excessiva, perfeccionismo, jornadas de estudo desproporcionais e intenso medo de decepcionar. Se a escola observar apenas o resultado final, essas experiências podem permanecer invisíveis.

Por essa razão, compreender a ansiedade escolar exige olhar não somente para a nota, mas para o processo pelo qual ela é alcançada. O estudante aprende com relativa autonomia? Consegue organizar o estudo? Tolerar o erro? É capaz de solicitar ajuda? Mantém vínculos sociais? Enfrenta avaliações sem sofrimento desproporcional? A qualidade da trajetória acadêmica não pode ser reduzida ao boletim, porque aprender envolve também construir maneiras sustentáveis de relacionar-se com o conhecimento.

4 EXPERIÊNCIAS ESCOLARES, AVALIAÇÃO E PRESSÕES CONTEMPORÂNEAS

A escola não produz isoladamente a ansiedade apresentada por crianças e adolescentes. Condições familiares, características individuais, experiências sociais e acontecimentos externos acompanham o estudante quando ele entra na sala de aula. Entretanto, isso não transforma a instituição em cenário neutro. A maneira como tempos, relações, regras, avaliações e expectativas são organizados pode favorecer segurança ou intensificar a percepção de ameaça.

Souza (2020) destaca que novos colegas, professores, conteúdos e avaliações constituem possíveis fontes de ansiedade no cotidiano escolar. Particularmente importante é a possibilidade de um ciclo entre dificuldade e ansiedade: a criança enfrenta uma experiência de fracasso, torna-se mais apreensiva diante de

situações semelhantes, tem a atenção prejudicada pela preocupação e encontra mais dificuldade para demonstrar aquilo que sabe. A repetição dessa sequência pode consolidar expectativas negativas.

No ambiente escolar, a ansiedade é um fator importante a ser considerado em relação à aprendizagem e ao fracasso diante da complexidade e da representatividade deste sentimento. Os níveis elevados de ansiedade têm efeitos negativos sobre o desempenho acadêmico, pois podem provocar distração, diminuindo a atenção e a capacidade do processamento da informação. Essa situação pode tanto se manifestar a nível cognitivo, como pensamentos recorrentes de incapacidade, como por meio de somatização, como dores de barriga ou de cabeça. Algumas crianças se tornam ansiosas devido à pressão dos pais, dos colegas ou de si mesmas em busca de um ótimo desempenho. (Souza, 2020, p. 16-17).

O trecho permite perceber que a experiência da ansiedade não se restringe a pensamentos conscientemente formulados. Em crianças e adolescentes, manifestações físicas podem aparecer antes que o estudante consiga reconhecer ou verbalizar aquilo que está sentindo. Dores abdominais recorrentes em dias de prova, cefaleias, náuseas, tremores e sensação de mal-estar podem acompanhar situações de ansiedade. Evidentemente, manifestações físicas precisam ser avaliadas adequadamente e não devem ser automaticamente atribuídas a fatores emocionais. Contudo, quando padrões recorrentes são observados, o contexto em que aparecem constitui informação relevante.

Entre as experiências escolares associadas à ansiedade, a avaliação merece atenção especial. Avaliar faz parte do ensino. Professores precisam acompanhar aprendizagens, estudantes precisam receber informações sobre aquilo que compreenderam e sistemas educacionais necessitam produzir evidências sobre o desenvolvimento acadêmico. A questão, portanto, não está em escolher entre avaliar e não avaliar. Está em compreender que toda avaliação ocorre dentro de um contexto emocional e pode ser percebida como informação para aprender ou como situação de ameaça pessoal.

Gonzaga e Enumo (2018, p. 266-277), ao investigarem 345 estudantes do Ensino Médio, analisaram estratégias de enfrentamento da ansiedade antes, durante e depois de provas. Os resultados mostraram relações entre melhor desempenho e estratégias adaptativas, como autoconfiança, busca de suporte, resolução de problemas e busca de informações. Esse achado desloca parte da discussão: não basta perguntar quanto de ansiedade o estudante apresenta; é preciso compreender o que ele faz quando se encontra diante da ansiedade.

Quando a prova é tratada como veredicto sobre inteligência ou valor pessoal, o potencial ameaçador aumenta. O estudante deixa de responder apenas à pergunta “o que aprendi?” e passa a responder, simbolicamente, a outras questões: “sou suficientemente inteligente?”, “vou decepcionar minha família?”, “meus colegas perceberão que não consigo?”, “o professor pensará que não estudei?”. Quanto maior a quantidade de significados sobrepostos ao desempenho, mais difícil é manter a avaliação dentro de sua finalidade pedagógica.

O medo de errar ocupa papel central nesse processo. Erros fazem parte da aprendizagem, mas nem sempre são vividos dessa maneira. Se são acompanhados de exposição pública, ironias, comparações ou punição simbólica, tornam-se experiências a evitar. Um estudante preocupado em nunca errar pode reduzir sua participação justamente para proteger a própria imagem. Deixa de fazer perguntas, evita responder oralmente e prefere permanecer invisível. À primeira vista, pode parecer desinteressado; internamente, está evitando situações de possível avaliação negativa.

Esse mecanismo pode ser particularmente intenso na adolescência, período em que a percepção do julgamento dos pares assume grande importância. Apresentações orais, leituras públicas e atividades competitivas podem mobilizar preocupações relacionadas não apenas ao conteúdo, mas à imagem social. Uma proposta pedagógica aparentemente simples, portanto, pode ser experimentada de formas muito diferentes pelos estudantes.

Isso não significa que apresentações orais devam desaparecer da escola. A competência de expressar-se publicamente pode e deve ser desenvolvida. O problema está em exigir desempenho sem criar processos graduais de aprendizagem. Antes de falar para uma turma inteira, estudantes podem ensaiar em duplas ou pequenos grupos; podem conhecer previamente os critérios; receber modelos; preparar apoio visual; compreender que hesitações não serão tratadas como fracasso. O desafio permanece, mas ganha mediação.

No Ensino Médio, a avaliação tende a assumir significados ainda mais amplos. Vestibulares, Enem, processos seletivos e decisões profissionais transformam determinados resultados em acontecimentos associados ao futuro. Souza (2020, p. 54-59) discute a presença da ansiedade cognitivo-institucional e antecipatória entre estudantes dessa etapa, evidenciando como o ambiente acadêmico e as expectativas futuras podem integrar a experiência emocional dos adolescentes.

É importante também reconhecer a existência de estudantes de alto desempenho que vivenciam níveis expressivos de ansiedade. Wigfield e Eccles (1989, p. 159-183) já advertiam que alunos academicamente bem-sucedidos podem tornar-se ansiosos em função de expectativas elevadas dos pais, dos colegas ou de si mesmos. O sucesso anterior pode produzir uma obrigação subjetiva de continuar acertando. A nota elevada deixa de ser resultado e torna-se condição para manter uma identidade construída em torno do bom desempenho.

Nesses casos, o elogio aparentemente positivo pode contribuir para aumentar a pressão quando fixa a identidade do estudante: “você nunca erra”, “você é o melhor da turma”, “esperava essa nota de você”. O reconhecimento é importante, mas pode ser mais saudável quando orientado ao processo, ao esforço estratégico, à persistência e à aprendizagem, sem transformar a excelência em obrigação permanente.

As comparações sociais também merecem atenção. Rankings de notas, comentários públicos sobre desempenho e práticas que classificam constantemente estudantes podem estimular competição em

determinados contextos, mas também produzir vergonha, insegurança e medo de exposição. Quando a comparação se torna o principal referencial de sucesso, aprender corre o risco de ser substituído por superar o outro.

Pekrun (2006, p. 315-341) demonstra que emoções de realização estão relacionadas às avaliações de controle e valor realizadas pelos estudantes. Assim, práticas pedagógicas que aumentam a percepção de controle podem favorecer experiências emocionais mais adaptativas. Conhecer critérios, compreender objetivos, receber orientações claras e perceber possibilidades concretas de preparação são elementos que diminuem a sensação de imprevisibilidade.

A previsibilidade não significa revelar respostas ou eliminar a exigência. Significa explicitar o que será avaliado, quais habilidades são esperadas e como o estudante poderá se preparar. Uma prova anunciada vagamente como “tudo desde o início do trimestre” produz uma experiência diferente daquela acompanhada de objetivos claros, conteúdos delimitados e oportunidades anteriores de revisão.

Também é necessário inserir nessa discussão algumas pressões contemporâneas que ultrapassam os muros da escola. Adolescentes vivem em um ambiente marcado por circulação constante de informações, exposição pública, comparação social e expectativas de desempenho em diversas dimensões da vida. A experiência escolar não está separada desse contexto. O estudante que chega à sala de aula traz consigo preocupações familiares, sociais e pessoais que podem consumir recursos atencionais antes mesmo de qualquer tarefa acadêmica.

Entretanto, seria precipitado atribuir o crescimento das discussões sobre ansiedade simplesmente às tecnologias digitais ou a uma suposta fragilidade das novas gerações. Explicações monocausais não fazem justiça à complexidade do fenômeno. Crianças e adolescentes contemporâneos vivem transformações sociais específicas, mas continuam apresentando necessidades humanas fundamentais de pertencimento, segurança, reconhecimento, autonomia e competência. O papel educacional consiste em compreender como essas necessidades se manifestam no contexto histórico atual, sem saudosismo e sem alarmismo.

A relação professor-estudante também interfere significativamente na forma como situações acadêmicas são percebidas. Uma correção pode ser recebida como orientação ou humilhação; uma pergunta pode soar como convite ao pensamento ou armadilha; uma prova pode representar oportunidade de demonstrar aprendizagem ou ameaça. A diferença não está apenas na tarefa em si, mas no histórico relacional construído em sala de aula.

Professores não conseguem controlar todas as interpretações dos estudantes, mas conseguem construir padrões relacionais. Quando o erro é tratado com respeito, dúvidas são acolhidas e dificuldades não são utilizadas para ridicularizar, cria-se uma cultura na qual a exposição intelectual se torna menos ameaçadora. Isso é importante porque aprender exige justamente expor o que ainda não se sabe.

5 REPERCUSSÕES DA ANSIEDADE NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Os efeitos da ansiedade sobre a trajetória escolar não se manifestam de maneira uniforme. Alguns estudantes apresentam queda evidente no rendimento, enquanto outros mantêm boas notas e vivenciam sofrimento pouco percebido. Também podem ocorrer formas discretas de evitação, como deixar de participar das aulas, formular perguntas ou envolver-se em atividades que exigem exposição. Quando esse comportamento se prolonga, o estudante perde oportunidades de receber feedback, testar hipóteses e esclarecer dúvidas, o que pode afetar progressivamente sua aprendizagem.

A procrastinação constitui outra manifestação possível. Diante de tarefas percebidas como ameaçadoras, alguns estudantes adiam o início das atividades como forma temporária de aliviar o desconforto. Entretanto, a redução do tempo disponível para a realização da tarefa tende a aumentar a sensação de despreparo e, conseqüentemente, a ansiedade. Nesse contexto, estratégias de aprendizagem assumem papel relevante. Costa e Boruchovitch (2004, p. 20-23) identificaram relações entre ansiedade e aspectos como administração do tempo, automotivação e organização do ambiente de estudo.

Zimmerman (2002, p. 64-70) relaciona a autorregulação à participação ativa do estudante em seu processo de aprendizagem, envolvendo definição de objetivos, seleção de estratégias, acompanhamento do desempenho e avaliação dos próprios resultados. Essa perspectiva permite deslocar a orientação genérica para “ficar calmo” em direção ao ensino de ações concretas, como planejar o estudo, distribuir tarefas, identificar dificuldades, pedir ajuda e revisar conteúdos. A percepção de que existem estratégias possíveis diante de uma demanda pode reduzir a sensação de completo descontrole.

Costa e Boruchovitch (2004) reforçam a articulação entre estratégias de aprendizagem e ansiedade:

Estudos recentes revelam que a intervenção em estratégias de aprendizagem auxilia o desempenho de alunos com alta ansiedade. Ao usarem as estratégias de aprendizagem, a representação cognitiva e as demandas da tarefa são organizadas de tal forma que acabam por reduzir a capacidade exigida pelo conteúdo a ser aprendido. Alunos com bons hábitos de estudo e que sabem utilizar estratégias de forma eficiente em sua preparação para as provas se beneficiarão de técnicas para reduzir a ansiedade. Estudantes com estratégias ou hábitos de estudo deficientes para a realização de testes precisam de uma intervenção que associe as estratégias de aprendizagem a tratamentos para reduzir a ansiedade. (Costa; Boruchovitch, 2004, p. 23).

Essa perspectiva evidencia que a escola pode atuar pedagogicamente sobre condições que ampliam a percepção de competência. Ensinar a estudar, orientar a preparação para avaliações e explicitar estratégias para resolução de tarefas não constituem práticas terapêuticas, mas responsabilidades próprias do ensino.

Outra repercussão importante pode ocorrer por meio do perfeccionismo acadêmico. Quando o estudante acredita que apenas resultados impecáveis são aceitáveis, atividades comuns podem transformar-se em fontes constantes de tensão. Nesses casos, o feedback docente assume particular importância. Hattie

e Timperley (2007, p. 81-112) destacam que retornos mais eficazes ajudam o estudante a compreender sua situação atual, os objetivos pretendidos e os procedimentos necessários para avançar. Para alunos ansiosos, informações claras sobre o que precisa ser melhorado tendem a ser mais produtivas do que julgamentos vagos sobre esforço ou capacidade.

Experiências repetidas de fracasso também podem produzir antecipação negativa. O estudante passa a acreditar que não conseguirá antes mesmo de iniciar uma nova tarefa e pode evitar o envolvimento como forma de preservar a própria autoestima. Bandura (1997) relaciona a autoeficácia às crenças sobre a capacidade de organizar ações necessárias para alcançar resultados. Assim, pequenas experiências de progresso e sucesso possuem relevância pedagógica, sobretudo para estudantes cuja história escolar foi marcada por insegurança.

No Ensino Fundamental, esse cuidado é especialmente importante porque rótulos como “fraco”, “lento” ou “ruim em determinada disciplina” podem acompanhar o estudante por muitos anos. Já no Ensino Médio, a ansiedade pode influenciar escolhas acadêmicas e profissionais, fazendo com que determinados campos do conhecimento sejam evitados não por falta de interesse ou potencial, mas pela associação construída entre aquela área e experiências recorrentes de fracasso.

As relações sociais também interferem nesse processo. A ansiedade pode dificultar a participação em grupos, a busca de ajuda e a comunicação com professores, enquanto experiências de violência, humilhação e intimidação podem intensificar sintomas ansiosos. Souza (2020, p. 20-22) destaca associações entre violência escolar e maior sintomatologia ansiosa entre adolescentes, reforçando a necessidade de considerar o clima de convivência como parte das condições de aprendizagem.

A escola precisa, portanto, evitar que situações de exposição ou constrangimento sejam naturalizadas. Ridicularizar respostas, utilizar ironia ou expor publicamente notas baixas pode transformar o erro em experiência de ameaça. Da mesma forma, faltas recorrentes ou queixas físicas associadas à frequência escolar merecem observação, sem que sejam automaticamente atribuídas à ansiedade. A escuta precisa anteceder qualquer conclusão.

Souza (2020) também chama atenção para a diferença entre sofrimento percebido e presença de níveis clinicamente elevados de ansiedade:

O que se pretende destacar é que nesta pesquisa, os dados concretos, estatísticos, dos níveis de ansiedade dos participantes foram considerados normais, o que leva a constatar a importância e a influência da percepção individual, da peculiaridade de cada indivíduo e até mesmo de algumas visões talvez equivocadas dos estudantes sobre si mesmos. Por esse motivo ressalta-se a importância de que haja um trabalho com os estudantes no sentido de aclarar os sintomas da ansiedade e mostrar maneiras de conviver com os normais e detectar os realmente perigosos. (SOUZA, 2020, p. 63-64).

Essa constatação é importante porque impede dois extremos: desconsiderar o sofrimento por não constituir transtorno ou transformar qualquer manifestação de ansiedade em condição patológica. Sentir tensão diante de desafios faz parte da experiência humana, mas manifestações persistentes e incapacitantes precisam ser reconhecidas e encaminhadas adequadamente.

A trajetória escolar deve, portanto, ser compreendida de forma longitudinal. Experiências repetidas de sucesso, fracasso, exposição, acolhimento ou humilhação contribuem para a maneira como crianças e adolescentes passam a se perceber como aprendizes. Por isso, mais importante do que perguntar apenas “qual é a nota desse aluno?” é compreender “como esse aluno está aprendendo?”. Essa mudança permite reconhecer tanto sofrimentos ocultos por bons resultados quanto dificuldades acadêmicas que não podem ser automaticamente atribuídas à ansiedade, articulando desempenho, participação e saúde emocional como dimensões inseparáveis da experiência educativa.

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O PAPEL DA ESCOLA NO ENFRENTAMENTO DA ANSIEDADE

A presença da ansiedade nas discussões educacionais exige delimitar possibilidades e limites da atuação escolar. Professores não são responsáveis por diagnosticar ou tratar transtornos, mas isso não significa que a escola deva permanecer indiferente às manifestações emocionais que interferem na aprendizagem. A convivência cotidiana permite perceber alterações de comportamento, queda na participação, ausências recorrentes, bloqueios diante de determinadas tarefas, manifestações físicas e mudanças expressivas no rendimento. Esses sinais não autorizam diagnósticos, mas indicam a necessidade de observação, escuta e, quando pertinente, encaminhamento.

Nesse sentido, uma das primeiras responsabilidades da instituição consiste em oferecer condições para que crianças e adolescentes possam comunicar dificuldades sem medo de julgamento ou exposição. Souza (2020) destaca a necessidade de espaços institucionais de escuta:

Após todas essas reflexões, fica patente a necessidade de refletir sobre a necessidade de criar espaços de escuta no ambiente escolar que possam desenvolver ações de prevenção e intervenção em saúde emocional que possam levar confiança e segurança para cada adolescente que necessite ser escutado. Dessa forma, se possibilitaria a identificação de casos que mereçam maior atenção e se propiciaria a realização de encaminhamentos para outros profissionais da saúde mental, caso necessário. (Souza, 2020, p. 64).

Essa escuta não deve ser confundida com atendimento psicoterapêutico realizado pela escola. Seu objetivo é criar canais de acolhimento e identificar situações que necessitem de acompanhamento especializado. A atuação institucional torna-se mais consistente quando envolve professores, equipes

pedagógicas, famílias e, quando necessário, profissionais da saúde, preservando os limites e as responsabilidades de cada área.

No cotidiano pedagógico, algumas medidas podem reduzir situações que intensificam a ansiedade. Clareza nas orientações, objetivos compreensíveis, critérios conhecidos e organização antecipada das atividades aumentam a previsibilidade das demandas. Trabalhos extensos podem ser divididos em etapas, apresentações podem contar com momentos de preparação e prazos podem ser comunicados antecipadamente. Tais procedimentos não diminuem o rigor acadêmico; ao contrário, tornam mais claro o percurso necessário para que o estudante alcance os objetivos propostos.

As práticas avaliativas ocupam lugar central nessa discussão. A ansiedade diante de testes apresenta, em diferentes pesquisas, associação negativa com indicadores de desempenho acadêmico (Von Der Embse et al., 2018, p. 483-493). Isso não significa eliminar provas, mas repensar situações em que uma única avaliação concentra peso excessivo ou assume caráter ameaçador. A diversificação de instrumentos, associada a critérios transparentes e oportunidades de acompanhamento, permite avaliar a aprendizagem de maneira mais ampla.

A avaliação formativa constitui uma alternativa particularmente relevante, pois permite utilizar os resultados para orientar os próximos passos do processo educativo e não somente para classificar os estudantes (Black; Wiliam, 1998, p. 7-74). Nessa perspectiva, erros deixam de representar conclusões definitivas sobre capacidade e passam a fornecer informações sobre aspectos que ainda precisam ser desenvolvidos.

Costa e Boruchovitch (2004) apresentam possibilidades concretas de atuação pedagógica diante da ansiedade:

Os professores podem contribuir muito para a redução da ansiedade em sala de aula mediante certos procedimentos, como: prover os alunos com instruções sobre formas adequadas de estudo; possibilitar oportunidades para que alunos ansiosos possam falar em pequenos grupos ou responder a perguntas com respostas curtas; usar atividades que envolvam aprendizagem cooperativa; esclarecer o objetivo das provas; evitar pressões de tempo nas situações de exames; determinar um espaço de tempo que assegure que todos os alunos consigam completar a prova; variar os tipos de avaliação, entre outros. (Costa; Boruchovitch, 2004, p. 23).

As proposições das autoras reforçam que parte importante do enfrentamento da ansiedade ocorre por meio de práticas genuinamente pedagógicas. Ensinar estratégias de estudo, orientar a preparação para avaliações, organizar o tempo e esclarecer expectativas ajuda o estudante a desenvolver maior percepção de controle sobre as tarefas. Costa e Boruchovitch (2004, p. 15-24) demonstram justamente a relação entre ansiedade e estratégias de aprendizagem, apontando a necessidade de ensinar não somente conteúdos, mas também formas mais eficientes de estudá-los.

O desenvolvimento de estratégias de enfrentamento também merece atenção. Gonzaga e Enumo (2018, p. 266-277) encontraram relações entre melhor desempenho acadêmico e estratégias adaptativas utilizadas diante das provas, entre elas resolução de problemas, busca de informações, autoconfiança e busca de suporte. Assim, enfrentar a ansiedade não significa simplesmente evitar situações desconfortáveis, mas ampliar os recursos que possibilitam ao estudante lidar com elas de maneira progressivamente mais autônoma.

Essa perspectiva é particularmente importante nas situações de exposição. No Ensino Fundamental, uma criança insegura para realizar leitura oral pode vivenciar experiências graduais, começando por contextos mais restritos antes de ampliar sua participação. No Ensino Médio, apresentações, seminários e debates também precisam ser ensinados, com critérios, modelos, preparação e oportunidades de ensaio. Tanto a exposição abrupta quanto a retirada permanente das atividades podem dificultar o desenvolvimento de competências.

A maneira como o professor oferece feedback interfere igualmente na experiência emocional da aprendizagem. Hattie e Timperley (2007, p. 81-112) ressaltam que retornos mais produtivos se concentram na tarefa, nos procedimentos empregados e nas possibilidades de avanço, em vez de formular julgamentos sobre a pessoa. Dessa forma, dizer que determinado argumento precisa ser desenvolvido é pedagogicamente diferente de afirmar que o estudante “não sabe escrever”. O primeiro comentário indica algo que pode ser modificado; o segundo pode reforçar percepções negativas sobre a própria capacidade.

Criar um ambiente emocionalmente seguro, contudo, não significa reduzir expectativas. Há diferença entre rigor e ameaça. O rigor estabelece objetivos, apresenta critérios, acompanha o processo e exige qualidade; a ameaça recorre ao medo, à exposição e à comparação como formas de obtenção de desempenho. O planejamento pedagógico deve oferecer desafios compatíveis com as possibilidades dos estudantes, associados a apoios que possam ser progressivamente retirados à medida que a autonomia se desenvolve.

Autonomia, competência e pertencimento são dimensões importantes da motivação e da experiência escolar, conforme destacam Deci e Ryan (2000, p. 227-268). Sentir-se pertencente à turma, poder fazer perguntas e participar sem receio constante de ridicularização favorece maior envolvimento com a aprendizagem. Por isso, a prevenção ao bullying, às humilhações e às diferentes formas de violência escolar também integra a construção de um ambiente menos ameaçador.

Intervenções relacionadas às competências sociais e emocionais podem colaborar nesse processo. A meta-análise de Durlak et al. (2011, p. 405-432) identificou efeitos positivos de programas escolares dessa natureza sobre competências socioemocionais, atitudes, comportamentos e desempenho acadêmico. Entretanto, ações específicas tornam-se pouco consistentes quando não correspondem às práticas cotidianas

da instituição. Não basta ensinar empatia ou técnicas de manejo emocional se a própria cultura escolar mantém avaliações baseadas no medo ou situações recorrentes de constrangimento.

A formação docente assume, portanto, papel fundamental. Professores precisam conhecer manifestações possíveis da ansiedade e sua relação com aprendizagem e comportamento, mas também compreender os limites de sua intervenção. Formação não significa transformar docentes em profissionais clínicos, mas capacitá-los para observar situações recorrentes, conversar adequadamente com os estudantes, dialogar com as equipes responsáveis, comunicar famílias e encaminhar situações que ultrapassem o âmbito pedagógico.

A participação da família é igualmente relevante. Costa e Boruchovitch (2004, p. 23-24) destacam a importância da parceria entre família e escola na organização dos hábitos de estudo. No Ensino Médio, esse diálogo pode incluir ainda as expectativas relacionadas às notas, vestibulares e escolhas profissionais. A valorização do desempenho é legítima, mas torna-se problemática quando reconhecimento e afeto parecem condicionados exclusivamente aos resultados acadêmicos.

Nos casos em que a ansiedade produz sofrimento persistente ou prejuízo importante no funcionamento do estudante, a escola deve favorecer o encaminhamento especializado e, quando necessário, realizar adaptações pedagógicas fundamentadas. Essas medidas precisam preservar a participação e favorecer progressivamente a autonomia, evitando tanto a exposição excessiva quanto a exclusão permanente de experiências formativas.

No campo preventivo, muitas ações beneficiam todos os estudantes: organizar calendários de avaliações, explicitar critérios, orientar hábitos de estudo, diversificar instrumentos, proporcionar feedback formativo, cultivar relações respeitadas e oferecer espaços institucionais de escuta. No Ensino Médio, simulados, familiarização com formatos de prova e orientação para gerenciamento do tempo também podem transformar parte da incerteza diante de vestibulares e do Enem em preparação concreta.

Gonzaga e Enumo (2018, p. 266-277) mostram que situações avaliativas podem ser percebidas tanto como ameaça quanto como desafio. A escola não precisa minimizar artificialmente a importância de uma prova, mas pode mostrar aos estudantes que existem recursos para enfrentá-la: preparação, organização, busca de informações, apoio e capacidade de reorganização diante de resultados insatisfatórios.

Assim, educar para lidar com a ansiedade não significa ensinar somente a “acalmar-se”, mas ampliar recursos para enfrentar desafios acadêmicos. O estudante pode aprender a organizar tarefas, pedir ajuda, interpretar erros, ajustar estratégias e continuar participando mesmo diante de algum desconforto. Quando a intensidade da ansiedade ultrapassa esse campo, torna-se necessário o acompanhamento especializado.

A escola, portanto, não é responsável por eliminar a ansiedade dos estudantes, mas pode modificar significativamente a forma como eles vivenciam os desafios escolares. Seu papel encontra-se no equilíbrio

entre exigência e suporte: quando a cobrança cresce sem apoio, pode transformar-se em ameaça; quando o apoio elimina todo desafio, restringe oportunidades de desenvolvimento. Uma prática pedagógica sensível à ansiedade procura justamente construir condições para que crianças e adolescentes enfrentem dificuldades, desenvolvam autonomia e continuem aprendendo sem que o medo se torne o princípio organizador de sua experiência escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ansiedade escolar constitui um fenômeno complexo, que não pode ser compreendido apenas como característica individual do estudante nem como consequência automática das práticas escolares. Aprender envolve dimensões cognitivas e emocionais, e a ansiedade pode interferir na atenção, na memória, nas estratégias de aprendizagem, na percepção de competência, na participação e no desempenho acadêmico.

A literatura mostra que não existe relação linear entre ansiedade e rendimento. Em níveis moderados, ela pode favorecer preparação e atenção; quando elevada ou persistente, pode consumir recursos cognitivos, dificultar a recuperação de informações e favorecer comportamentos de evitação. Essa compreensão evita tanto a patologização de manifestações comuns de nervosismo quanto a negligência de situações que efetivamente comprometem a experiência escolar.

Costa e Boruchovitch (2004), ao investigarem estudantes do Ensino Fundamental, evidenciaram relações entre ansiedade e estratégias de aprendizagem, indicando que fatores emocionais precisam ser considerados juntamente com os modos de organização do estudo. No Ensino Médio, Souza (2020) destacou a importância das situações avaliativas, das relações escolares e das particularidades da adolescência, embora sua pesquisa não tenha encontrado correlação significativa entre desempenho escolar geral e níveis de ansiedade. Em contrapartida, a meta-análise de von der Embse et al. (2018) identificou associação negativa entre ansiedade diante de testes e diferentes resultados educacionais. A coexistência desses achados reforça que a ansiedade deve ser analisada de forma contextualizada e não como causa automática de baixo rendimento.

Também é necessário reconhecer que o desempenho visível não revela, por si só, o estado emocional do estudante. Alunos com notas elevadas podem vivenciar perfeccionismo, pressão e medo intenso de fracassar, enquanto dificuldades acadêmicas podem ter origens diversas. Por isso, a escola precisa observar não apenas os resultados, mas também o modo como o estudante participa, aprende e responde às demandas escolares.

Entre as principais implicações pedagógicas está a necessidade de compreender a avaliação como parte do processo de aprendizagem. Provas não precisam ser eliminadas, mas podem ser acompanhadas de critérios claros, diversificação de instrumentos, feedback qualificado e oportunidades formativas. Da

mesma forma, ensinar estratégias de estudo, organização do tempo, revisão de conteúdos e busca de ajuda fortalece a autorregulação e amplia a percepção de controle diante das tarefas escolares.

As relações estabelecidas na escola também exercem influência significativa. Aprender implica errar, expor dúvidas e rever hipóteses. Quando essas experiências são acompanhadas de humilhação, sarcasmo ou comparação, a participação pode se tornar ameaçadora. Um ambiente emocionalmente seguro não elimina exigências, mas permite que o estudante enfrente desafios sem que o erro comprometa sua dignidade.

No Ensino Fundamental, esse cuidado é especialmente importante porque crianças constroem progressivamente crenças sobre sua própria capacidade de aprender. No Ensino Médio, somam-se as pressões relacionadas ao Enem, vestibulares, expectativas familiares e escolhas futuras. Em ambas as etapas, a escola pode contribuir oferecendo desafios progressivos, orientação, previsibilidade e oportunidades reais de sucesso.

Também é fundamental delimitar o papel docente. Professores não devem diagnosticar transtornos ou substituir profissionais da saúde, mas podem observar mudanças, acolher sem julgamento, dialogar com famílias e equipes pedagógicas e realizar encaminhamentos quando necessário. Para isso, a formação docente precisa incluir conhecimentos que auxiliem na identificação de sinais de sofrimento e na organização de práticas pedagógicas sensíveis às dimensões emocionais da aprendizagem.

Enfrentar a ansiedade escolar não significa construir uma escola sem dificuldades, avaliações ou frustrações. O desafio está em evitar que a dificuldade seja confundida com incapacidade, que a avaliação se transforme em ameaça e que o desempenho acadêmico determine o valor pessoal do estudante. A ansiedade torna-se uma questão educacional quando interfere nas possibilidades de participar, pensar, experimentar, errar e aprender.

Assim, clareza, respeito, previsibilidade, apoio e rigor precisam caminhar juntos. Mais do que perguntar como eliminar a ansiedade dos estudantes, importa refletir sobre como ajudá-los a aprender e desenvolver autonomia mesmo diante das emoções que acompanham os desafios escolares. Reconhecer que estudantes aprendem enquanto sentem, temem, desejam, frustram-se e recomeçam não reduz a função acadêmica da escola; ao contrário, torna essa função mais humana e pedagogicamente consistente.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: W. H. Freeman, 1997.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, London, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 361-376, 1999.

COSTA, Elis Regina da; BORUCHOVITCH, Evely. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do Ensino Fundamental de Campinas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 15-24, 2004.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DURLAK, Joseph A.; WEISSBERG, Roger P.; DYMNIKI, Allison B.; TAYLOR, Rebecca D.; SCHELLINGER, Kriston B. The impact of enhancing students’ social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

EYSENCK, Michael W.; DERAESHAN, Nazanin; SANTOS, Rita; CALVO, Manuel G. Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. **Emotion**, Washington, v. 7, n. 2, p. 336-353, 2007.

GONZAGA, Luiz Ricardo Vieira; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Lidando com a ansiedade de provas: avaliação e relações com o desempenho acadêmico. **Boletim – Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 38, n. 95, p. 266-277, 2018.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

PEKRUN, Reinhard. The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. **Educational Psychology Review**, v. 18, n. 4, p. 315-341, 2006.

SOUZA, Cleide Maria de. **Ansiedade e desempenho escolar no Ensino Médio Integrado**. 2020. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2020.

TOBIAS, Sigmund. Test anxiety: interference, defective skills, and cognitive capacity. **Educational Psychologist**, v. 20, n. 3, p. 135-142, 1985.

VON DER EMBSE, Nathaniel; JESTER, Daniel; ROY, Diandra; POST, Jessica. Test anxiety effects, predictors, and correlates: a 30-year meta-analytic review. **Journal of Affective Disorders**, v. 227, p. 483-493, 2018.

WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne S. Test anxiety in elementary and secondary school students. **Educational Psychologist**, v. 24, n. 2, p. 159-183, 1989.

ZEIDNER, Moshe. **Test anxiety: the state of the art**. New York: Plenum Press, 1998.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.