

MESTRADO

PSICOLOGIA DE REABILITAÇÃO PSICOSSOCIAL E SAÚDE MENTAL

***ENGAGEMENT, STRESS, DEPRESSÃO E
ANSIEDADE EM ALUNOS DE UMA
ESCOLA PÚBLICA NA BAHIA -
BRASIL***

Larissa Góes Ribeiro Bridi

M

2016



***Engagement, stress, depressão e
ansiedade em alunos de uma escola
pública na Bahia - Brasil***

Larissa Góes Ribeiro Bridi

Junho 2016

Dissertação apresentada no Mestrado em Temas de Psicologia, área de Psicologia de Reabilitação Psicossocial e Saúde Mental, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora Cristina Queirós (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

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

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

AGRADECIMENTOS

À escola pública estadual da Bahia, nomeadamente ao grupo de gestão por possibilitar esse trabalho, aos professores por cooperarem e cederem o espaço em suas aulas e a todos os funcionários por facilitarem o andamento desse estudo.

A todos os alunos que aceitaram colaborar neste estudo, uma vez que este atenua um momento de reflexão enquanto pessoa e estudante.

À Professora Doutora Cristina Queirós pelo constante apoio, disponibilidade ímpar durante a construção deste trabalho e principalmente pela confiança depositada ao aceitar tornar-se minha orientadora.

A Verilane Alves e Natália Souza por terem gentilmente aceitado participar da organização da aplicação e recolha deste trabalho na escola quando a minha presença física não era possível.

Aos meus colegas de Mestrado em Temas de Psicologia, em especial as minhas amigas e companheiras Joanna Benigno e Isa Sousa nessa jornada de dois anos.

A minha grande família, aos meus tios Nilma e Edson, aos meus amigos, colegas de profissão e professores pelas dicas, ideias e ajuda para a construção desse trabalho.

Aos meus Pais e Irmão pelo apoio incondicional e por acreditarem em mim, suportando a minha ausência constante nesses dois anos de permanência em Portugal.

Aos meus sogros e cunhada e concunhado pelo apoio constante, ajudas cruciais e por tornarem minha permanência em Portugal tão maravilhosamente divertida, sadia e amorosa.

Ao Paulo por partilhar desse sonho, por ajudar a torná-lo real, por abdicar das nossas sextas e sábados e principalmente por acreditar que era possível. Por me fazer seguir e por ser indispensável na minha vida! Sem você este trabalho não teria sido possível.

A todas estas pessoas, o meu **MUITO OBRIGADA!**

RESUMO

A Psicologia Positiva tem enfatizado a capacidade de adaptação, resiliência e motivação do ser humano, possibilitando o aparecimento de conceitos como o *engagement* enquanto motivação para uma tarefa. Atualmente existe uma preocupação crescente com a prevenção e cuidado com os problemas de saúde mental como o *stress*, ansiedade e depressão em jovens ou estudantes, na medida em que serão os futuros profissionais e cidadãos.

Este estudo tem como objetivo conhecer a saúde mental de 588 estudantes de uma escola pública na Bahia no Brasil através de um questionário sociodemográfico, do *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES, Schaufeli & Bakker, 2003; Porto-Martins & Benevides-Pereira, 2009) para avaliar o *engagement* e da *Depression Anxiety Stress Scale* (DASS, Lovibond & Lovibond, 1995; Pais-Ribeiro, Honrado & Leal, 2004) para avaliar o *stress*, ansiedade e depressão.

Os resultados revelam baixos níveis de vigor e de absorção e níveis médios de dedicação. Os estudantes situam-se predominantemente na categoria normal para ansiedade, *stress* e depressão, embora alguns alunos apresentem valores na categoria suave, e existam já alguns sintomas ansiosos e depressivos. O género feminino apresentou maior dedicação, mas também mais ansiedade e *stress*. Os estudantes mais jovens apresentaram menor *engagement* e mais depressão. Os estudantes que vivenciam situações conflituosas apresentaram mais ansiedade, *stress* e depressão, sugerindo a influência dos fatores sociais na saúde mental. A depressão apresenta correlações negativas com o vigor e a dedicação.

O estudo alerta para a necessidade de intervenção com estes estudantes no sentido de os auxiliar na resolução de conflitos e nas dificuldades próprias da idade, de uma região com elevado nível de pobreza, e do grupo social onde se inserem, aumentando assim a sua qualidade de vida e diminuindo os riscos de adoecimento psíquico.

Palavras-chave: estudante do ensino médio, *engagement*, *stress*, ansiedade, depressão

ABSTRACT

The positive psychology has emphasized the adaptability, resilience and motivation of human beings, enabling the emergence of concepts such as the engagement as motivation for a task. Currently there is a growing concern with the prevention and care with mental health problems such as stress, anxiety and depression in young people or students, as that will be the future professionals and citizens.

This study aims to meet the mental health of 588 students at a public school in the State of Bahia in Brazil through one demographic questionnaire, the Utrecht Work Engagement Scale (UWES, Schaufeli & Bakker, 2003; Puerto Maldonado-Pereira, 2009 Bala &) to assess the engagement and the Depression Anxiety Stress Scale (DASS, Lovibond & Lovibond, 1995; Parents-Raja, Honorable & Leal, 2004) to evaluate the stress, anxiety and depression.

The results show low levels of force and absorption and average levels of dedication. The students are predominantly in the normal category for anxiety, stress and depression, although some students present values in the smooth category, and there are already some anxious and depressive symptoms. The females showed greater dedication, but also more anxiety and stress. Younger students showed reduced engagement and more depression. Students who experience conflicting situations showed more anxiety, stress and depression, suggesting the influence of social factors on mental health. Depression presents negative correlations with the vigor and dedication.

The study draws attention to the need for intervention with these students in order to assist in the resolution of conflicts and in the difficulties of age, of a region with high level of poverty, and the social group where fall, thereby enhancing their quality of life and decreasing the risks of psychic illness.

Keywords: High school student engagement, stress, anxiety, depression..

RÉSUMÉ

La psychologie positive a insisté sur l'adaptabilité, la résilience et la motivation des êtres humains, ce qui permet l'émergence de concepts tels que l'engagement comme motivation pour une tâche. Actuellement il y a un souci croissant de la prévention et les soins avec des problèmes de santé mentale tels que stress, anxiété et dépression chez les jeunes ou les étudiants, comme ce sera les futurs professionnels et citoyens.

Cette étude vise à répondre à la santé mentale de 588 élèves dans une école publique dans l'état de Bahia au Brésil, au moyen d'un questionnaire démographique, l'échelle de l'Engagement de travail Utrecht (UWES, Schaufeli & Bakker, 2003 ; Puerto Maldonado-Pereira, Bala 2009 &) pour évaluer l'engagement et l'échelle du Stress anxiété dépression (DASS, Lovibond & Lovibond, 1995 ; Parents-Raja Honorable & Leal, 2004) pour évaluer le stress, l'anxiété et la dépression.

Les résultats montrent de faibles niveaux de force et d'absorption et moyenne des niveaux de dévouement. Les étudiants sont majoritairement dans la catégorie normale pour l'anxiété, le stress et la dépression, bien que certains élèves présentent des valeurs dans la catégorie lisse, et il y a déjà quelques symptômes anxieux et dépressifs. Les femelles ont montré plus grand dévouement, mais aussi plus d'anxiété et de stress. Étudiants plus jeunes ont montré l'engagement réduite et plus la dépression. Éléves qui vivent des situations conflictuelles ont montré plus de l'anxiété, de stress et de dépression, ce qui suggère l'influence des facteurs sociaux sur la santé mentale. La dépression présente des corrélations négatives avec la vigueur et le dévouement.

L'étude attire l'attention sur la nécessité d'une intervention avec ces étudiants afin d'aider à la résolution des conflits et à des difficultés de l'âge, d'une région avec un niveau élevé de pauvreté et le groupe social où tombent, ainsi améliorer leur qualité de vie et diminuer les risques de maladie psychique.

Mots-clés: Lycée la participation étudiante, stress, anxiété, dépression.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Educação básica: o ensino médio e educação de jovens e adultos	2
1.2. Conceito e dimensões do <i>Engagement</i>	5
1.3. <i>Engagement</i> em estudantes	6
1.4. Conceitos da ansiedade, depressão e <i>stress</i>	9
1.5. Ansiedade, <i>stress</i> e depressão em estudantes	11
2. MÉTODO	13
2.1. Participantes	13
2.2. Instrumentos	15
2.3. Procedimento	18
3. RESULTADOS	19
4. DISCUSSÃO	25
5. CONCLUSÕES	28
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30

1. INTRODUÇÃO

O atual conceito de saúde e doença é proveniente de um aglomerado de acontecimentos na esfera política, económica, social e cultural. Como resultado do final da Segunda Guerra Mundial, o conceito de saúde admitiu transformações significativas e recebeu pela Organização Mundial de Saúde uma nova conotação: “*estado de bem estar total que inclui o bem estar físico, mental e social, e não somente ausência de enfermidade*” (Machado, Porto-Martins, & Amorim, 2012, p.194).

Nessa emergente perspectiva de saúde, diversas transformações ocorreram nas ciências que despertaram para a necessidade de ampliar os estudos para outras questões além da doença. A Psicologia que por muitos anos priorizou a doença, influenciada pelo novo conceito de saúde e a partir de um movimento científico crescente, passou a enfatizar características positivas do funcionamento humano e o foco no seu bem-estar, surgindo assim a psicologia positiva (Machado et al., 2012). Nesse contexto, tornou-se indispensável referir questões de qualidade de vida, saúde e bem-estar. Contudo, é conflituante falarmos em qualidade de vida se não existirem educação básica para todos ou se não é dado à criança e ao adolescente possibilidades futuras de crescimento moral, intelectual, económico e cultural. Essa realidade é frequente em muitos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento como, por exemplo, o Brasil, que, por muitos anos, subtraiu dos menos favorecidos o direito à educação e que, por isso, não obtiveram sequer a possibilidade de ter direitos básicos.

Assim, apesar do contexto mundial e científico há muito tempo priorizar e falar em qualidade de vida, em Psicologia Positiva em prevenção e cuidados da saúde mental, muitos desses países em desenvolvimento, como o Brasil, apesar de saberem da existência de tais conceitos e de incentivar o bem-estar, não conseguiram implantar ainda em ambientes como a escola a atuação de psicólogos ou profissionais atentos à saúde mental dos seus alunos. É notório que a possibilidade de qualidade de vida cresceu nos últimos anos no Brasil, mas encarar e acreditar em melhorias a níveis estruturais como na educação, saúde e política ainda é considerável distante e longe da realidade.

Nesse sentido, com base na nossa experiência de psicóloga que atua com adolescentes e jovens em risco social oriundos de regiões carentes do nordeste do Brasil, apesar de estar atualmente aprimorando os conhecimentos através do mestrado em Portugal, vislumbramos a possibilidade de realizar um estudo que retratasse os aspetos positivos da saúde mental priorizando os estudantes do ensino médio levando em

consideração a necessidade e o contexto brasileiro, e também por facilidade de acesso à amostra. Dessa forma, esse trabalho tem como objetivo conhecer a saúde mental através do *engagement*, *stress*, ansiedade e depressão, de estudantes de uma escola pública na Bahia, no Brasil. Assim, no enquadramento teórico é abordada a educação básica no Brasil, especificamente o ensino médio e a educação de jovens e adultos visando o conhecimento e esclarecimento da realidade da educação daquele País, já que a amostra parte desse local. Posteriormente, são referidos os conceitos de *engagement* e o *engagement* em estudante, finalizando a parte teórica com os conceitos de *stress*, ansiedade e depressão e esses conceitos nos estudantes. Em seguida, apresenta-se o estudo empírico e as conclusões a que chegamos com este trabalho.

1.1. Educação básica no Brasil: o ensino médio e educação de jovens e adultos

O ensino escolar no Brasil é pautado no direito que todo cidadão deve ter acesso a educação de qualidade como afirmado na constituição federal desse país e no estatuto da criança e do adolescente (Ministério da Educação, 2013). Além disso, a educação no Brasil, após a Constituição Federal de 1988, é regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo possível verificar educadores brasileiros e seus órgãos regulamentadores atuarem na educação formal de forma dialética com as questões sociais vigentes e fatores históricos excludentes principalmente no tocante à educação básica (Cury, 2002).

O ensino educacional formal inicial ou educação básica compreende os primeiros anos de educação escolar, com as seguintes modalidades de ensino: educação infantil (correspondente a creche e a pré-escola de acordo com o desenvolvimento da criança e com duração de 2 anos), ensino fundamental I e ensino fundamental II (composto de 9 anos de duração, sendo a primeira etapa em 5 anos e a segunda etapa em mais 4 anos), e ensino médio (com duração mínima de três anos). No entanto, o tempo de duração da educação básica compreende e inclui modalidades diferenciadas de acordo com situações adversas ocorridas como é descrito nas diretrizes curriculares nacionais gerais básica: *“Estas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns pontos como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar; repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta, habitantes de zonas rurais, indígenas e quilombolas, adolescentes em regime de acolhimento ou*

internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais” (Ministério da Educação, 2013, p.38).

No contexto da educação básica vigente, esse estudo identificou como indispensável investigar a etapa do ensino médio e na modalidade do ensino de jovens e adultos (que abandonaram anteriormente a escola ou seguiram em sucessivas reprovações e encontram-se no ensino médio), uma vez que é nessa época do desenvolvimento humano que o sujeito consolida sua identidade em conjunto com as mudanças corporais, afetivas, emocionais, sociais, culturais e cognitivas (Ministério da Educação, 2013). Sendo assim, o ensino médio corresponde ao período escolar em que o adolescente se encontra entre os 15 anos de idade e os 17 anos aproximadamente, contendo a duração de 3 anos (1º ano, 2º ano e 3º ano do ensino médio), e tem como objetivo educacional o aprofundamento do currículo do ensino fundamental, preparação básica inicial ao trabalho, aprimoramento do estudante como um ser de direitos e deveres, e compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos existentes na sociedade relacionando teoria e prática. Ademais, cabe aos educadores e à educação formal, assim como à família, o apoio e a constante atenção nessa fase de desenvolvimento do estudante dessa modalidade de ensino, pois é nesse momento que a capacidade de reflexão crítica fica mais apurada e os questionamentos do estar no mundo se tornam mais evidentes (Ministério da Educação, 2013).

Contudo, essa lógica formal encontra-se, muitas vezes, distante da realidade de um país de proporções continentais. Embora a legislação prescreva, a educação não é acessível a todos e, por muitos anos, foi inflexível às necessidades de muitos adolescentes que se tornaram adultos ao abandonarem a escola para trabalhar como meio de subsistência (Cury, 2002). Assim, a educação de jovens e adultos surgiu como uma necessidade de realocar esses jovens que abandonaram a escola, possibilitando a conclusão do ensino e como uma dívida que o Brasil pretende saldar com o cidadão que não pôde estudar (Gomes, Carnielli, & Assunção, 2004; Ministério da Educação, 2013).

Para atender a população com distorção idade-série, as Diretrizes de Base da Educação Brasileira fundou a Educação de Jovens e Adultos [EJA]. Esta, destina-se aos jovens, adultos e idosos que estão em idade superior aquela considerada adequada para o ensino fundamental ou o ensino médio, comumente em idade mínima igual ou superior aos 18 anos e até a faixa etária considerada idosa. O ensino da EJA, principalmente no nível médio, deve ser pautado na flexibilidade em relação a presença do aluno em sala (sendo também possível a modalidade de educação a distância), a flexibilidade com o currículo e com o tempo de conclusão. O tempo e o currículo de cada período da EJA é de

responsabilidade estadual e por tal motivo cada estado regulamenta a atuação (Ministério da Educação, 2013). No estado da Bahia, local de aplicação desse estudo, são oferecidos dois cursos da EJA, visando suprir as necessidades dos estudantes: Tempo de Aprender e Tempo Formativo.

O curso Tempo de Aprender se propõe a facilitar o retorno à educação básica aos estudantes que trabalham por turnos ou exercem trabalhos pesados. O curso é segmentado por semestres em que o aluno matricula-se por disciplinas, realiza estudos orientados, estuda três vezes por semana presencialmente na escola e dois dias noutros espaços de escolha e necessidade do estudante (Ministério da Educação, 2013; Secretária de Educação do Estado da Bahia, 2009). É composto por três períodos: o 1º tempo, denomina-se “Aprender a Ser” e contém 3 eixos temáticos, com 1 ano de duração cada, com disciplinas como Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente; o 2º tempo, chama-se “Aprender a Conviver” (com 2 eixos temáticos com 1 ano de duração cada e disciplinas como Trabalho e Sociedade, Meio Ambiente e Movimentos Sociais); e o 3º tempo é “Aprender a Fazer” (com 2 eixos temáticos com 1 ano de duração cada, com as disciplinas Globalização, Cultura e Conhecimento, Economia solidária e Empreendedorismo) (Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2009).

Há uma diferença fundamental entre o curso Tempo de Aprender e o curso Tempo Formativo: este acontece no formato anual e presencial com aulas em cinco dias da semana. Por sua vez, um ponto comum entre ambos os cursos é que o Tempo Formativo é também composto por três períodos, homônimos aos períodos do Tempo de Aprender. A saber: 1º tempo, “Aprender a Ser”, composto por alunos que estão no início da sua formação, ou aqueles que já fizeram um ou mais EJA, ou uma ou mais séries da educação fundamental; 2º tempo, “Aprender a Conviver” que acolhe aqueles que já iniciaram a formação e concluíram um tempo da EJA ou séries iniciais do ensino Fundamental, ou alunos que estão cursando a EJA II ou o ensino fundamental II; 3º “Aprender a Fazer”, inclui os alunos que já concluíram o segundo tempo da EJA ou a educação fundamental II, ou ainda aqueles que estão no último período da EJA ou tempo de aprender II (Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2009).

O ensino médio e a EJA são espaços e momentos em que, muitas vezes, os alunos estão em afirmação da identidade. Logo, esse período escolar é marcado por transformações do significado do viver socialmente e todas as exigências que emergem dessas mudanças. Tais especificidades sinalizam para os educadores e órgãos regulamentadores atenção às singularidades e às possibilidades de desistência do curso por

desmotivação ou por busca de novos interesses em oposição à necessidade de estudar (Ministério da Educação, 2013). Assim, torna-se importante que a escola, órgãos regulamentadores, família e sociedade desenvolvam estratégias que despertem no aluno motivação através do vigor, a absorção e a dedicação para o estudo, ou seja, proporcione o *engagement*.

1.2. Conceito e dimensões do *Engagement*

A Psicologia Positiva possibilitou a observação e desenvolvimento de diversos conteúdos positivos do ser humano e, nesse contexto, diversas teorias sobre as capacidades positivas humanas ganharam força no mundo científico (Machado et al., 2012). Nesse encadeamento, foi na década de 90 que surgiu o termo *engagement* no emprego, conceituado por Willian A. Kahn, sendo posteriormente modificado para o *engagement* no trabalho (Machado et al., 2012).

Inicialmente, o termo *engagement* era entendido como um aproveitamento do profissional, por si mesmo tanto a físico, cognitivo, emocionalmente e mentalmente durante o trabalho (Machado et al., 2012). Atualmente o *engagement* no trabalho pode ser definido como um estado de saúde mental positivo relacionado com o trabalho (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Assim *engagement* no trabalho também pode ser descrito como um estado oposto ao *burnout* que é caracterizado como um estado afetivo e cognitivo prolongado e relacionado com o trabalho (Lackritz, 2004; Salanova & Schaufeli, 2009; Schaufeli & Bakker, 2003). Nesse sentido, entende-se que o *engagement* é um estado de bem-estar ocasionado por uma construção motivacional positiva de mais de um evento ou comportamento, que está diretamente correlacionando com o trabalho e todos as situações derivadas deste (Machado et al., 2012; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

O *engagement* no trabalho é uma capacidade do indivíduo em conseguir captar situações positivas no seu trabalho e que perduram no tempo (Rodrigues & Barroso, 2008). Contudo, para que o conceito de *engagement* esteja bem aplicado, existe um conjunto de fatores que são preponderantes, como o apoio social, o desempenho no trabalho, recursos pessoais, capacidades psicológicas positivas, tipos de enfrentamento, recursos e demandas organizacionais, satisfação dos clientes e capacidade de resiliência (Machado et al., 2012).

O *engagement* pode ser medido em três dimensões: o vigor, a dedicação e a absorção (Schaufeli & Bakker, 2003). A dimensão vigor denota altos níveis de energia e resiliência mental, ou seja, a persistência que o profissional apresenta para investir e o esforço e a capacidade de persistir nas dificuldades das atividades laborais (Machado et al.,

2012; Schaufeli & Bakker, 2003). A dedicação é caracterizada como um estado global de concentração na realização de trabalhos e tarefas, com a forte sensação de se deixar “levar” com o trabalho e suas demandas, sendo isso objetivo de orgulho, inspiração e desafio com um forte significado e entusiasmo (Machado et al., 2012; Mäkinen, 2013). Já a dimensão absorção é um estado de concentração e felicidade repleta na realização do trabalho, com a sensação que o tempo passa “voando” e com grande dificuldade do profissional em se desligar do trabalho (Machado et al., 2012; Mäkinen, 2013).

No que se refere influência da idade, sexo e ocupação no *engagement*, os trabalhadores mais velhos tendem a apresentar maiores níveis de *engagement*. Os homens demonstram maiores níveis de dedicação e absorção, mas não há diferenças no vigor, e em relação à situação profissional nota-se menores níveis de *engagement* nos médicos e trabalhadores manuais e maiores níveis nos executivos e agricultores (Schaufeli & Bakker, 2003). Todavia, com a mudança do conceito de saúde e o aparecimento de termos como o *engagement* no trabalho, estudos enfatizaram capacidades nos indivíduos de apresentarem altos níveis de energia mesmo em atividades e profissões que exigiam altos níveis de concentração e responsabilidade como, por exemplo, na realização de tarefas voltadas ao estudar e ao estudante ou nas profissões mais exigentes emocionalmente como a do professor ou a de polícias, bombeiros e outros (Machado et al., 2012). Dessa forma, com o desenvolvimento da teoria do *engagement* outras conotações, além do trabalho e do trabalhador, ganharam atenção na academia como o *engagement* em estudantes no contexto da educação básica escolar e nos níveis seguintes.

1.3. *Engagement* em estudantes

O *engagement* inicialmente surgiu direcionado ao mundo do trabalho, porém, ao longo do tempo, passou a ser inevitável utilizá-lo no meio acadêmico. O *engagement* no âmbito escolar, ao longo dos anos, tem atraído grande interesse por parte dos pesquisadores e educadores, pois é visto não só como uma possibilidade de diminuição da evasão escolar, aumento do desempenho e da capacidade de aprendizagem, mas também como uma garantia do bem-estar do adolescente e do jovem adulto (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Lewis, Huebner, Malone, & Valois, 2011).

O *engagement* aplicado aos estudantes refere-se ao grau de compromisso, envolvimento afetivo e escolar, da participação em atividades escolares, do interesse em aprender e da dedicação que esses apresentam com a escola e com seu próprio aprendizado (Fredricks et al., 2004; Pereira, 2013). Assim os estudantes que estão engajados são os que

comumente são ativos na escola, possuem facilidade em adaptar-se a novas situações, valorizam as atividades curriculares, relacionam-se facilmente com os colegas de turma e costumam participar ativamente nas atividades extracurriculares (Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006). Nesse sentido, as relações interpessoais são fatores importantes para o desenvolvimento do *engagement* nos alunos, uma vez que os estudantes que conseguem manter uma boa relação com os colegas e amigos, com os professores e funcionários da escola e com seus pais e familiares, tendem a desenvolver vínculo e prazer com a escola e com suas atividades enquanto estudantes, ficando mais propensos ao engajamento (Collie, Martin, Papworth, & Ginns, 2016). Assim o ambiente escolar e também as possibilidades de infra-estruturas que as escolas oferecem desempenham um fator significativo no sentimento de pertença do aluno, ao passo que este tende a ser mais dedicado, comprometido e a absorver facilmente seu processo de aprendizagem (Dolzan, Sartori, Charkhabi, & Paola, 2015).

Os alunos engajados tendem a realizar bem as atividades de casa, assim como costumam se interessar pelo conteúdo de aprendizagem. Tais práticas normalmente se refletem nas notas, e, por esse motivo, muitos investigadores acreditam que o *engagement* está fortemente associado ao bom desempenho escolar e a estudantes mais bem-sucedidos (Fredricks et al., 2004; Newmann, 1992; Pereira, 2013; Schaufeli et al., 2006). Os alunos que estão engajados tendem a buscar sempre o crescimento educacional, desenvolvendo as capacidades de análise crítica, criativa e prática (Sharbaf Zadeh, Abedi, Yousefi, & Aghababaei, 2014). Ao apresentar boas notas e frequentar mais as aulas, tendem a ter menos faltas e assim concluem o ensino básico (Fredricks et al., 2004; Trowler, 2010).

Corroborando esses argumentos, a literatura revela que uma boa maneira de diminuir a evasão escolar, cada vez mais constante no ensino médio na maioria dos países subdesenvolvidos, é estimular o desenvolvimento do *engagement* nos estudantes (Lewis et al., 2011; Trowler, 2010). Além disso, o *engagement* também é tido como uma forma de auxiliar os estudantes a manterem-se concentrados nas aulas e empenhados em terem bons resultados, afastando-se das armadilhas comuns da adolescência como abuso de drogas, comportamento sexual arriscado e delinquências (Pereira, 2013; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008).

O *engagement* no estudante envolve questões complexas e de responsabilidades múltiplas, uma vez que, para que o aluno esteja engajado, este precisa ter bons vínculos e ter perspectiva de vida futura, o que envolve questões sócio-políticas e familiares (Jimerson, Campos, & Greif, 2003; Seixas, Gomes, & de Melo Filho, 2016). Portanto, é notório nas

publicações sobre o *engagement* na escola, que estudantes de baixo poder aquisitivo, considerados de classe económica baixa, tendem a ser menos engajados e são os que apresentam maiores taxas de abandono e menores taxas de *engagement*, assim como os homens e os grupos pertencentes a minorias étnicas (Fredricks et al., 2004; Pereira, 2013).

Nesse contexto, sabe-se que o *engagement* no estudante pode ser difícil de ser concretizado: já nos primeiros anos escolares até os últimos o aluno, progressivamente, passa a perder o interesse, entusiasmo e compromisso com a aprendizagem, e esse caminho segue até o final do ensino médio ou culmina com o abandono escolar (Pereira, 2013). Por outro lado, os alunos que estudam e também trabalham tendem a valorizar e dedicar mais gosto aos estudos, entusiasmo, compromisso, reconhecimento e senso de responsabilidade, facilitando o desenvolvimento de um sentimento significativo e do *engagement* (Caballero, Hederich, & García 2015). No tocante as diferenças de género no *engagement* em estudantes, a maioria dos estudos revelam não encontrar diferenças significativas ou não buscaram analisar essa diferença, destacando isso como limitação do estudo (Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2008).

A quantidade elevada de estudantes que abandonam a escola é preocupante para a sociedade, pois demonstra que o sistema educacional não está conseguindo conquistar esses alunos. Além disso, torna-se mais difícil ter profissionais preparados para as rápidas exigências mundiais e económicas que precisam de trabalhadores experientes e que sejam capazes de ser criativos, que saibam pensar criticamente e que sejam capazes de solucionar problemas (Fredricks et al., 2004). Desse modo, estudantes com maiores satisfações com a vida, com poucos conflitos ou problemas sociais, tendem a demonstrar altos níveis de *engagement* e, por consequência, maiores habilidades adaptativas de enfrentamento com a vida e com a escola (Lima, 2015). Sendo assim, os alunos que estão mais engajados tendem a estar psicologicamente mais envolvidos nas atividades e a sentirem-se melhor com a vida, reduzindo os comportamentos de risco na saúde e tendendo a demonstrar menos sintomas depressivos, assim como menores níveis de *stress* e de ansiedade (Dolzan et al., 2015; Picado, Pinto, & Silva, 2013).

Desse modo, é possível dizer que, estados afetivos positivos, como o *engagement*, nos adolescentes, jovens e adultos beneficiam a sociedade e o indivíduo de várias formas. Promovem o pensamento crítico, a capacidade para a resolução de problemas, a facilidade em cooperar com o outro e com a sociedade e, por outro lado, possibilitam o desenvolvimento pessoal, o bem-estar e a saúde física e psicológica (Fredricks et al., 2004; Lima, 2015), opostos da ansiedade, *stress* e depressão que analisaremos seguidamente.

1.4. Conceitos da ansiedade, *stress* e depressão

A saúde psicológica do ser humano é um dos fatores primordiais para o desenvolvimento e aprendizagem deste. Quando as estruturas emocionais e cognitivas do indivíduo estão comprometidas, o mesmo apresentará limitações e dificuldades que afetarão seu desenvolvimento e aprimoramento do estar no mundo (Mascarenhas, Roazzi, Leon & Pais-Ribeiro, 2012). Dessa forma, fenômenos do fórum emocional como a ansiedade, o *stress* e a depressão precisam ser levadas em atenção, pois quando não tratados diminuem a qualidade de vida, a sensação de bem-estar e podem dificultar o aprendizado e desenvolvimento do indivíduo (Pinto et al., 2012)

A ansiedade, o *stress* e a depressão ocorrem comumente na atual sociedade. Para alguns autores, esses fenômenos podem ser considerados como parte do mesmo processo, mas que aparecem em diferentes estágios, sendo a ansiedade o anúncio do *stress* e o *stress* o prenúncio da depressão (Pais-Ribeiro, Honrado & Leal, 2004; Raozzi, Mascarenhas, Gutierrez, Pais-Ribeiro & Secco, 2010).

A ansiedade é considerada como um estado emocional desagradável, acompanhado por uma sensação intensa de perigo e um sentimento de impotência diante de uma situação real ou imaginária (Batista & Oliveira, 2005). Pode ser causada por ordem biológica, como irregularidade cerebrais e hormonais, ou por fatores que resultam da forma de viver a vida nos dias atuais. Pode manifestar-se de maneira fisiológicas, como a agitação, hiperatividade e movimentos precipitados, ou cognitivas como a atenção redobrada e constantes pensamentos de que algo negativo ou perigoso irá acontecer (Batista & Oliveira, 2005). Estes sintomas podem ser passageiros ou permanentes, e a intensidade dos sintomas pode ser leve e considerados dentro da normalidade ou intensos e extremamente elevados. Nesse último estágio, verifica-se a perda na qualidade de vida e aparecimento de outros transtornos como o *stress* e até mesmo a depressão (Batista & Oliveira, 2005).

No que se refere ao *stress*, pode ser considerado um processo de adaptação do indivíduo às solicitações e exigências internas e externas, ou seja, uma reação intensa do organismo a qualquer evento significativo que modifique o cotidiano da pessoa (Calais, Andrade, & Lipp, 2003). As manifestações do *stress* podem apresentar-se de forma global no organismo da pessoa, de ordem psicológica ou físicas, com um processo que pode desencadear respostas bioquímicas com o objetivo de fortalecer o organismo e o preparar para a ação necessária, ou com sintomas que podem incapacitar o sujeito na sua satisfação pessoal e provocar fragilidades no organismo (Camargo, Calais, & Sartori, 2015).

As manifestações do *stress* podem percorrer três fases. A primeira, a fase de alerta, que é caracterizada por reações do sistema nervoso simpático no momento que o organismo percebe o evento stressor. É o estágio considerado como positivo do *stress*, pois é quando o organismo se prepara para a ação. É nessa fase que a pessoa sente os efeitos da produção da adrenalina e tende a estar em alerta, atenta e motivada (Calais et al., 2003; Santos, 2009). A segunda fase é a da resistência, que só acontece se a primeira se estender por um longo período. Nessa fase, o corpo se prepara para resistir aos stressores ou eventos externos, e restabelecer o equilíbrio, evitando o gasto total do organismo. É nesta fase que ocorre a maior produção de cortisol e a diminuição da produtividade e a pessoa tende a estar vulnerável a vírus e bactérias (Calais et al., 2003; Santos, 2009). Na terceira e última fase, o *stress* excede a capacidade da pessoa o suportar, a resistência física e emocional começa a diminuir e apesar de a pessoa ainda conseguir ter momentos lúdicos, todas as suas ações ocorrem de forma dispendiosa. O cortisol já ultrapassou os limites do suportado, sucede a diminuição das defesas imunológicas e as doenças começam a aparecer, como as úlceras, gengivites, hipertensão arterial, depressão, entre outros (Calais et al., 2003; Santos, 2009).

Por sua vez, a depressão é considerada um transtorno do humor relativo a fatores afetivos, emocionais, motivacionais, cognitivos e sócio-ambientais. É uma doença afetiva ou do humor que altera a vida da pessoa e a forma como ela percebe o mundo (Camargo et al., 2015). Comumente, as pessoas com depressão perdem a sensação de prazer, passam muito tempo em sofrimento e apresentam dificuldade no seu funcionamento pessoal (Camargo et al., 2015). Os sentimentos vivenciados são a diminuição na motivação e autoestima, dificuldade em ter objetivos de vida significativos, dificuldades em realizar atividades cotidianas ou mesmo permanecer em contato social (Benevides, Sousa, Carvalho & Caldeira, 2015; Raozzi et al., 2010). Os fatores de riscos para o aparecimento da depressão são diversos e de cunho individual e ambientais; como fatores genéticos, exigências com a casa, com o trabalho, com o suporte familiar e situações de perdas que tendem a desencadear o transtorno (Benevides et al., 2015; Raozzi et al., 2010). Além disso, outros fatores também estão envolvidos como uso de substância psicoativas ou medicamentos, aparecimento de doenças e existência de *stress* crônico (Camargo et al., 2015). É demonstrado na literatura que as pessoas em depressão relatam, pelo menos três meses antes, viverem eventos estressantes graves que provavelmente ocasionaram o aumento do nível de cortisol gerando atrofia do hipocampo e deficits cognitivos que são característicos na depressão (Baptista, Lima, Capovilla, & Melo, 2005).

Assim, os fenômenos de fórum emocional, como a ansiedade, o *stress* e a depressão, quando não tratados, tendem a aumentar e, por consequência, paralisar a vida da pessoa, limitando as suas possibilidades de escolhas, de tomada de decisão, bloqueando a aprendizagem formal para os que ainda estão em período escolar e/ou bloqueando a inteligência social dificultando as vivências no mundo escolar, do trabalho, com a família e com a sociedade (Mascarenhas, et. al, 2012).

1.5. Ansiedade, *stress* e depressão em estudantes

Os sinais de ansiedade, do *stress* e da depressão são comuns na adolescência e em jovens adultos, uma vez que é nessas fases da vida que os seres humanos estão passando por períodos de constantes modificações e por diversas transformações mentais e orgânicas (Camargo et al., 2015). Sendo assim, é na escola que todas essas experiências começam a ganhar vida e os estudantes, para além de lidarem com as transformações próprias da idade, lidam ainda com as exigências do estudar com o objetivo de conquistar posições futuras, o que acarreta grande sobrecarga e a tendência para o aparecimento da ansiedade, do *stress* e da depressão (Pinto et al., 2012).

A ansiedade nos estudantes aparece com a dificuldade que os mesmos encontram frente às exigências, mas principalmente no que toca as situações de convívio, como o sentir-se aceito e pertencer a um grupo, situações de avaliações e apresentações, ou necessidade de fazer a escolha vocacional (Pinto et al., 2012; Soares & Martins, 2010). Um outro fator determinante para o aparecimento da ansiedade ou o agravamento desta, é a relação com os colegas, as relações amorosas que começam a desenvolver e os padrões familiares que estão estabelecidos (Pinto et al., 2012). A literatura demonstra que estudantes do sexo feminino apresentam mais ansiedade e que essa diferença está também relacionada com as exigências e mudanças hormonais que são mais frequentes nas mulheres (Pinto et al., 2012; Soares & Martins, 2010). Alguns estudos demonstram que os estudantes mais novos apresentam maiores níveis de ansiedade tanto a nível de ensino médio, o primeiro ano em comparação com o último (Soares & Martins, 2010), quanto quando comparado o terceiro ciclo com o secundário (Pinto et al., 2012).

Muitos adolescentes e jovens relatam estar estressados. E a literatura afirma que esses grupos são os mais propícios e preocupantes, pois estão em fases da vida de constante aprendizagem e muitas transformações, e, sem cuidado, caem em processo depressivo (Calais et al., 2003). A literatura relata que os estudantes do sexo feminino demonstram maiores níveis de *stress*, o que corrobora com os dados para a ansiedade

(Calais et al., 2003; Shamsuddin et al., 2013). Demonstra também que os estudantes que estão iniciando os estudos para as avaliações da entrada na universidade encontram-se mais estressados do que outros; assim como são mais estressados os estudantes do último ano quando comparados com alunos do primeiro ano, já que estão para entrar na universidade ou preocupados com o próximo passo (Calais et al., 2003; Eslami, Rabiei, Afzali, Hamidzadeh, & Masoudi, 2016).

No que se refere à depressão, os dados na literatura em relação ao gênero condizem com as informações para ansiedade e *stress*, ou seja, as mulheres também apresentam maiores níveis de depressão (Camargo et al., 2015; Eslami et al., 2016). Adolescentes ou jovens podem ser considerados um grupo de risco, uma vez que sofrem constantes transformações físicas e emocionais que são refletidas no social, gerando processos de insatisfação e adoecimento psíquico (Ribeiro, Coutinho, & Nascimento, 2010). Estudantes sem suporte familiar adequado ou com menores possibilidade financeiras tendem a apresentar mais depressão em relação a estudantes com apoio familiar mais estruturado (Camargo et al., 2015; Singh, Junnarkar, & Sharma, 2015). As questões de desilusão amorosas também são fatores que podem levar à depressão, pois relações frustrantes e rompimentos traumáticos podem desencadear um quadro depressivo (Ribeiro et al., 2010). Os estudantes mais satisfeitos com a escola, com a turma, com os colegas de classe e com os professores apresentam menor tendência a depressão (Benevides et al., 2015). Conciliar o estudo com o trabalho também pode desencadear sintomas depressivo, porque o estudante passa por altas demandas nos dois locais (Camargo et al., 2015).

Assim, no que se refere à ansiedade, *stress* e depressão, os estudantes do ensino médio e EJA estão mais suscetíveis, já que é nessa época que há o aumento de responsabilidade, exigências e necessidades de escolha. Como possibilidades de apoio para esses estudantes, a literatura relata a necessidade de intervenções preventivas para promover a saúde mental (Benevides et al., 2015). Assim é relatado em alguns estudos a utilização de técnicas e métodos com os alunos como, por exemplo, a criação de um setor de aconselhamento aos estudantes (Alotaibi, 2015), utilização de literatura e poesia como forma de ajudar na resolução dos problemas e liberação dos sentimentos (Mohammadian et al., 2011) e treinos de assertividade para trabalhar a habilidade de resolver problemas, habilidades sociais e gestão de conflitos (Eslami et al., 2016).

Tendo terminado o enquadramento teórico, avançamos agora para o estudo empírico.

2.MÉTODO

Esse trabalho é de tipo exploratório, descritivo e correlacional e tem como objetivo principal conhecer a saúde mental através do *engagement*, *stress*, ansiedade e depressão, de estudantes de uma escola pública na Bahia no Brasil. Mais especificamente, pretende:

- Identificar os níveis de *engagement*, ansiedade, *stress* e depressão nos alunos do ensino médio (1º, 2º e 3º anos) e nos alunos do EJA (educação de jovens e adultos) da mesma escola.

- Verificar se existe relação entre *engagement*, ansiedade, *stress* e depressão.

- Analisar a influência de variáveis individuais (eg: gênero, idade, situação profissional, problemas e/ou conflitos) nos níveis de *engagement*, ansiedade, *stress* e depressão.

Para cumprir estes objetivos e com base na literatura referida, foram formuladas três hipóteses:

H1: Os alunos inquiridos apresentarão baixos níveis de *engagement* e moderados níveis de ansiedade, *stress*, e depressão.

H2: Existe uma correlação negativa do *engagement* com a ansiedade, *stress* e depressão.

H3: Existe a influência de variáveis individuais (eg: gênero, idade, situação profissional, problemas e/ou conflitos) nos níveis de *engagement*, ansiedade, *stress* e depressão. Nomeadamente, espera-se que os alunos do último ano (3º ano) do ensino médio apresentem maiores níveis de *engagement* e menores níveis de ansiedade, *stress* e depressão quando comparados com alunos do primeiro e segundo ano do ensino regular. Além disso, os alunos do último ano do EJA (Tempo de Aprender) apresentam maiores níveis de *engagement* e menores níveis de ansiedade, *stress* e depressão quando comparados com alunos do primeiro (eixo6) e segundo ano do EJA (eixo7).

2.1. Participantes

A amostra foi constituída por 588 alunos de uma escola pública do ensino médio da Bahia, no Brasil. Durante a aplicação, foram entregues 719 questionários aos alunos presentes em sala, dos quais foram eliminados 131 por preenchimento incompleto ou incongruente. A escola selecionada (por facilidade de contactos profissionais e pessoais) atende à comunidade de classe baixa, oferecendo duas formas de ensino: ensino médio, constituído por três anos consecutivos de ensino (1º, 2º e 3º ano) em que, no final desse

período, o aluno receberá o certificado de conclusão ensino médio completo e estará legalmente apto a concorrer ao nível superior; e educação de jovens e adultos com cursos organizados por Tempo Formativo e Tempo de Aprender. Conforme citado anteriormente nesta dissertação, Tempo Formativo composto por eixo VI (corresponde ao conteúdo dos 1º e 2º anos do ensino médio mais disciplinas temáticas), eixo VII (conteúdo referente ao 3º ano do ensino médio, mais disciplinas temáticas) e o Tempo de Aprender (referente aos três anos de ensino médio no formato de educação semi-presencial com duração de dois anos).

Esses participantes integraram o estudo a partir da seleção da escola por amostra de conveniência não representativa, sendo informados dos objetivos e participando de forma voluntária.

No que se refere ao gênero (Tabela 1), verificamos que um pouco mais da metade dos alunos que responderam são do sexo feminino (57%).

Tabela 1. Distribuição por gênero da amostra

Gênero	Frequência	Porcentagem
Masculino	253	43
Feminino	335	57

No que se refere ao grupo etário (Tabela 2), a idade varia entre 13 anos e 63 anos ($M=17,65$ e $DP= 4.89$). Se considerarmos em termos de categorias, a amostra está predominantemente no grupo de jovem (96%).

Tabela 2. Distribuição por grupo etário etária

Faixa etária	Frequência	Porcentagem
Jovem (13 a 23 anos)	563	95,7
Jovem adulto (24 a 35 anos)	11	1,9
Adulto (36 a 63 anos)	14	2.4

Relativamente à tipologia do ensino (Tabela 3), verifica-se que 86% dos estudantes pertencem ao ensino médio e que 14% pertencem ao ensino de jovens e adultos.

Tabela 3. Classificação do ensino

Tipo de ensino	Frequência	Porcentagem
Ensino médio	507	86,2
Ensino EJA	81	13,8

Na questão da situação profissional (Tabela 4), nota-se que a amostra apresenta 71% dos alunos na condição exclusiva de estudantes, enquanto 29% são estudantes e também trabalhadores.

Tabela 4. Distribuição da situação profissional

Situação profissional	Frequência	Porcentagem
Estudante	416	70,7
Trabalhador e estudante	172	29,3

Na questão referente à existência de problemas ou conflitos atuais (Tabela 5), verifica-se que 48% dos alunos inquiridos relatam não apresentar problemas ou conflitos, enquanto 52% afirmam está vivenciando algum conflito ou problema.

Tabela 5. Problema ou conflito

Problema ou conflito?	Frequência	Porcentagem
Não	283	48,1
Sim	305	51,9

Dentre os alunos inquiridos que relataram passar por problema ou conflito (Tabela 6), verificou-se uma predominância de problemas familiares. Das possibilidades de respostas, foram encontradas situações conflituosas de ordem familiar em 63%; amorosa, em 32%; relacionados à escola, em 26%; referente a problemas com amigos, em 16%; ao trabalho, em 10%; com colegas, em 9,5%. De salientar ainda que os que passam por problema familiar também estão com problema escolar (13%) e também com problemas amorosos (11%).

Tabela 6. Área do conflito

Área do conflito	Frequência	Porcentagem
Familiar	193	63.3
Amoroso	97	31.8
Escola	78	25.6
Amigos	48	15.7
Trabalhos	31	10.2
Colegas	29	9.5

2.2. Instrumentos

Com o objetivo de recolher os dados pretendidos, foi utilizado um questionário de preenchimento autônomo, anônimo e voluntário de forma a possibilitar a participação de todas as turmas da escola. Por não existir um único instrumento que permita responder às hipóteses formuladas, foi realizada a união de um sucinto questionário sociodemográfico com dois instrumentos já existentes no Brasil (como são instrumentos com direitos de

autor, não serão apresentados em anexo, sendo cedidos ao júri na defesa). O questionário foi composto por três grandes grupos

O Grupo I permitiu a caracterização sócio-demográfica dos estudantes da amostra e demonstrará a existência ou não de conflitos ou problemas que, em larga medida, são vivenciados por adolescentes e jovens adultos. Problemas esses que tendem a ser psiquicamente disfuncionais, respectivamente: idade, sexo, situação profissional, se passa por algum problema ou conflito e de que natureza.

O Grupo II corresponde à *Utrecht Work Engagement Scale* - UWES, de Schaufeli e Bakker (2003), do qual foi utilizada a versão traduzida para Português do Brasil por Porto-Martins e Benevides-Pereira (2009). O instrumento original foi criado por Schaufeli e Bakker, em 2003, para medir o *engagement* no trabalho. Originalmente incluía vinte e sete itens e, posteriormente, foi modificada para dezassete itens com a inclusão das três dimensões do *engagement* no trabalho, sendo elas vigor, dedicação e absorção. A dimensão vigor é mensurada por itens que retratam os níveis de energia, resiliência, vontade de persistir em esforços, não se sentir fatigado e não desistir nas dificuldades. Já a dimensão dedicação é designada em cinco itens que perpassam por um senso de significado pelo trabalho, sentimento de entusiasmo e orgulho em relação ao trabalho, sentimento de inspiração e desafio com a atividade profissional que exerce. Por último, a dimensão absorção é mensurada por seis itens que avaliam questões como estar totalmente imerso em seu trabalho, dificuldade em se desapegar do trabalho, a sensação do tempo passar rápido e o trabalhador esquecer do que se tem ao seu redor. Cada item é avaliado por uma escala *Likert*, de 7 pontos, que vão desde o 0 (“Nunca”), passando pelo 3 (“Regularmente”) ao 6 (“Sempre”) e com pontos de corte (Tabela 7) definidos pelos autores (Schaufeli & Bakker, 2003).

Tabela 7. Categorias de respostas do UWES

Categoria	Vigor	Dedicação	Absorção
Muito baixo	≤ 2.17	≤ 1.60	≤ 1.60
Baixo	2.18 – 3.20	1.61 – 3.00	1.61 – 3.00
Médio	3.21 – 4.80	3.01 – 4.90	2.76 – 4.40
Alto	4.81 – 5.60	4.91 – 5.79	4.41 – 5.35
Muito alto	≥ 5.61	≥ 5.80	≥ 5.36

Optamos pela utilização desse questionário, já que é um instrumento recente e os valores de α de *Cronbach* (Tabela 8) respondem ao considerado aceitável, sendo superiores a .60 e próximos a .70 (Maroco, 2010).

Tabela 8. Alfa de *Cronbach* para as variáveis do *engagement*

Dimensão <i>engagement</i>	Schaufeli & Bakker (2003)	Neste estudo
Vigor	0.63	0.73
Dedicação	0.81	0.73
Absorção	0.72	0.66

O Grupo III corresponde ao *Depression Anxiety Stress Scale* (DASS), originalmente realizado por Lovibond e Lovibond (1995), sendo a versão utilizada neste estudo traduzida por Pais-Ribeiro, Honrado, e Leal (2004) com o nome de Escala de Ansiedade Depressão e *Stress* (EADS). O instrumento possui duas versões, uma com 42 e uma outra reduzida com 21 itens em que cada construto (depressão, ansiedade e stress) é composto de 7 itens. Nas duas versões, os itens são avaliados numa escala de 4 pontos (0= não se aplicou nada a mim, 1= aplicou-se a mim algumas vezes, 2=aplicou-se a mim muitas vezes, e 3=aplicou-se a mim a maior parte das vezes) (Pais - Ribeiro et al., 2004). Contudo, neste trabalho, para melhor adequação à amostra brasileira, modificamos para 0= Nunca, 1= Algumas vezes, 2= Muitas vezes, 3= A maior parte das vezes.

No que se refere à dimensão depressão, é caracterizada pela perda da autoestima e motivação e está associada à baixa probabilidade de alcançar objetivos de vida significativos para o indivíduo. Contém um item para cada um dos seguintes sintomas: disforia, desânimo, desvalorização da vida, auto-depreciação, anedonia, falta de interesse e inércia. A ansiedade é medida pelo estado persistente e pelas respostas intensas de medo, e possui três itens para a excitação do sistema autónomo, um item para efeitos dos músculos esqueléticos, um item para a ansiedade situacional e dois itens para as experiências subjetivas de ansiedade. O *stress* é assinalado por um estado de excitação e tensão persistentes, baixo nível de resistência à frustração e desilusão, sendo constituído por dois itens para a dificuldade em relaxar, um item para a excitação nervosa, um item para a facilidade em estar agitado/aborrecido, dois itens para reações exageradas/irritável e um item relativo à impaciência (Pais-Ribeiro et al., 2004). Esse instrumento não foi criado para caracterizar distúrbios psiquiátricos, pois já existem a Classificação Internacional das Doenças [CID] e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais [DSM]. Foram criados pelos autores originais pontos de corte para o que é considerado rótulo de gravidade convencionais ou categorias normal, suave, moderada, severa e extremamente severa (Tabela 9).

Tabela 9. Categorias de respostas da EADS

Categoria	Ansiedade	Stress	Depressão
Normal	0-3	0-7	0-4
Suave	4-5	8-9	5-6
Moderada	6-7	10-12	7-10
Severa	8-9	13-16	11-13
Extremamente severa	10+	17+	14+

A escolha desse instrumento deu-se porque este se propõe a cobrir a totalidade dos conceitos e sintomas de ansiedade e depressão, agregando ainda a questões relacionadas com o *stress*, satisfazendo padrões elevados de critérios psicométricos e responder ao objetivo proposto por esse estudos. No que se refere à consistência interna (Tabela 10), resultante dos valores referidos nos instrumentos originais e os dados desse estudo, revelam níveis de consistência interna, considerados bons e próximos a .70 de acordo com Maroco (2010).

Tabela 10. Alfa de Cronbach para as variáveis ansiedade, depressão e *stress*

Dimensão <i>engagement</i>	Lovibond & Lovibond (1995)	Neste estudo
Ansiedade	0,74	0.71
<i>Stress</i>	0,81	0.76
Depressão	0,85	0.78

2.3.Procedimento

A recolha de dados decorreu entre Maio e Julho de 2015 com alunos de uma escola pública estadual na Bahia, no Brasil, selecionadas a partir de contactos previamente estabelecidos, resultando numa amostra de conveniência e de voluntários. Após autorização e explicação de informação elementar quanto aos objetivos do estudo e diretrizes dos questionários, estes foram distribuídos em todas as salas da escola, pelos próprios docentes, aos alunos que se voluntariaram a participar, garantindo o anonimato e a confidencialidade, e demorando cerca 20 minutos.

Os dados recolhidos foram processados no programa estatístico SPSS versão 22 (*Statistical Package for the Social Sciences*), recorrendo-se à análise descritiva, ao *Teste t para amostras independente*, ao *teste One-Way ANOVA* e ao *Coefficiente Correlação r de Pearson*.

3. RESULTADOS

Visando verificar as hipóteses sugeridas nesse estudo, apresentaremos uma análise descritiva dos resultados encontrados e, posteriormente, uma análise comparativa e correlacional dos mesmos. No que se refere à análise descritiva (Tabela 11), identificamos para a dimensão vigor uma média que pode ser considerada baixa ($M=2,67$), assim como para a absorção ($M= 2,84$), visto que se distanciam do máximo e se aproximam mais do mínimo, inversamente ao que ocorre com a dedicação, demonstrando que existem maiores níveis de dedicação do que de vigor e absorção. Referente à dimensão ansiedade ($M= 0,83$) e depressão ($M= 1,01$), encontram-se os valores mais próximo do valor mínimo do que do valor máximo, sendo os valores do *stress* ($M= 1,23$) o que se aproximam um pouco mais da média. Logo, existem maiores níveis de *stress* do que de ansiedade e depressão.

Tabela 11. Freqüência de respostas nas categorias das dimensões do *engagement*

	Dimensões	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
UWES	Vigor	2.84	1.17	0.17	6.00
	Dedicação	3.81	1.23	0.20	6.00
	Absorção	2.67	1.13	0.33	6.00
EADS	Ansiedade	0.83	0.55	0.14	3.00
	<i>Stress</i>	1.23	0.58	0.14	3.00
	Depressão	1.01	0.62	0.14	3.00

Corroborando com esses resultados, no que se refere ao UWES, identificamos um elevado número de respostas das dimensões vigor e absorção, com scores entre muito baixo e baixo (64% vigor e 57% absorção), sendo a dimensão dedicação com 68% com respostas entre médio e alto (Tabela 12). Relativamente à EADS, 100% dos estudantes estão na categoria normal para o *stress*; na ansiedade 93% estão na categoria normal; quase 7%, na categoria suave; e 1 aluno na categoria moderado. Já na depressão, 95% dos estudantes estão na categoria normal e quase 5% na categoria suave, não sendo encontrado nenhum estudante nas categorias severo e extremamente severo.

Tabela 12. Freqüência de respostas nas categorias das dimensões do *engagement* e EADS

	Categoria	Vigor	Dedicação	Absorção
UWES	Muito baixo	34,2%	3,7%	18,4%
	Baixo	30,1%	25,3%	38,8%
	Médio	28,7%	49,3%	35,2%
	Alto	6,3%	18,9%	6,8%
	Muito alto	7%	2,7%	9%
	Categoria	Ansiedade	<i>Stress</i>	Depressão
EADS	Normal	93.4%	100%	95.4%
	Suave	6.5%	-	4.6%
	Moderado	0.2%	-	-

A análise correlacional (Tabela 13) evidenciou correlações internas e externas, mas como o objetivo deste estudo não é validar as correlações internas, verificou-se que algumas dimensões dos instrumentos se correlacionam negativamente, nomeadamente vigor e dedicação com a depressão.

Tabela 13. Correlação entre o UWES e a EADS

Dimensões	Ansiedade	Stress	Depressão
Vigor	-.063	-.051	-.144**
Dedicação	-.003	-.007	-.162**
Absorção	.010	-.005	-.075

* $p \leq 0,050$ ** $p \leq 0,010$

Nota-se na análise comparativa do género (Tabela 14), que existem diferenças significativas entre os sexos, tanto no UWES quanto na EADS, em que na dimensão dedicação o sexo feminino apresenta maiores níveis, bem como mais ansiedade e *stress*.

Tabela 14. Comparação do género com o UWES e o EADS

Dimensões		Feminino n= 335	Masculino n=253	t	p
UWES	Vigor	2.85	2.84	.077	.939
	Dedicação	3.94	3.63	3.00	.003
	Absorção	2.71	2.61	1.07	.284
DASS	Ansiedade	.93	.70	5.29	.001
	Stress	1.35	1.06	6.24	.001
	Depressão	1.05	.96	1.69	.090

No que se refere ao grupo etário (Tabela 15), há diferenças significativas nas dimensões do *engagement* e na dimensão depressão. A informação é confirmada e detalhada no teste *LSD* para comparações múltiplas (Tabela 16). As menores média de vigor e dedicação foram encontrados nos jovens em relação aos adultos, mas não foram encontradas diferenças desses grupos com os jovens adultos. No que se refere à absorção, foram encontradas diferenças entre os três grupos etários: os jovens, com menor média; o jovem adulto, com média intermediária; e o grupo de adultos, com maior média. É de salientar que na dimensão depressão a maior média foi verificada entre os jovens, sucessivamente o grupo de jovens adultos e, com o menor média, o grupo de adultos.

Tabela 15. Comparação do grupo etário com o UWES e o DASS

Dimensões		Jovem n= 563	Jovem Adulto n=11	Adulto n=14	F One way Anova	p
UWES	Vigor	2.82	3.18	3.73	4.59	.010
	Dedicação	3.78	4.08	4.78	4.84	.008
	Absorção	2.64	2.95	3.85	8.37	.001
EADS	Ansiedade	.84	.60	.86	1.00	.369
	Stress	1.24	1.05	1.10	.95	.387
	Depressão	1.03	.63	.66	4.52	.011

Tabela 16. LSD comparação do grupo etário com as dimensões do UWES e depressão

Dependent Variable	Grupo etário	Grupo etário	p
Vigor	Jovem	Jovem Adulto	.308
		Adulto	.004
	Jovem Adulto	Jovem	.308
		Adulto	.246
	Adulto	Jovem	.004
		Jovem Adulto	.246
Dedicação		Jovem Adulto	.427
	Jovem	Adulto	.003
	Jovem Adulto	Jovem	.427
		Adulto	.153
	Adulto	Jovem	.003
		Jovem Adulto	.153
Absorção	Jovem	Jovem Adulto	.355
		Adulto	.001
	Jovem Adulto	Jovem	.355
		Adulto	.047
	Adulto	Jovem	.001
		Jovem Adulto	.047
Depressão	Jovem	Jovem Adulto	.036
		Adulto	.029
	Jovem Adulto	Jovem	.039
		Adulto	.910
	Adulto	Jovem	.029
		Jovem Adulto	.910

Aludindo à situação profissional do aluno (Tabela 17), não foram encontradas diferenças significativas nas dimensões do *engagement* e nas dimensões do *EADS*.

Tabela 17. Comparação da situação profissional com o UWES e o EADS

Dimensões		Estudante n=416	Trabalhador estudante n=172	t	p
UWES	Vigor	2.80	2.96	1.48	1.38
	Dedicação	3.77	3.90	1.15	2.51
	Absorção	2.62	2.80	1.68	.093
EADS	Ansiedade	.82	.85	.58	.565
	Stress	1.22	1.26	.82	.410
	Depressão	1.02	1.00	.32	.749

Relativamente à existência de problemas ou conflitos (Tabela 18), é fundamental descrever também a área em que está esse conflito e se interfere nas dimensões do *engagement*. Foram encontradas diferenças significativas referentes à dedicação no quesito problema amoroso (quem tem problema amoroso apresenta menores médias de dedicação) e na dimensão absorção, no quesito escola (quem tem problema na escola apresenta menor média de absorção).

Tabela 18. Comparação da área do problema ou conflito com o UWES

Área do problema	Conflito / problema	Vigor	Dedicação	Absorção
Familiar	Sim (n=193)	2.72	3.70	2.64
	Não (n=395)	2.91	3.86	2.69
	<i>t</i>	1.81	1.48	.489
	<i>p</i>	.071	.139	.625
Amoroso	Sim (n=97)	2.69	3.56	2.52
	Não (n=491)	2.88	3.86	2.71
	<i>t</i>	1.47	2.16	1.50
	<i>p</i>	.143	.032	.135
Escola	Sim (n=78)	2.75	3.56	2.43
	Não (n=510)	2.86	3.85	2.73
	<i>t</i>	.78	1.91	2.06
	<i>p</i>	.436	.056	.040
Amigos	Sim (n=48)	2.89	3.79	2.68
	Não (n=540)	2.84	3.81	2.62
	<i>t</i>	.255	.116	.322
	<i>p</i>	.799	.908	.748
Trabalho	Sim (n=31)	2.79	3.71	2.60
	Não (n=557)	2.85	3.81	2.70
	<i>t</i>	.29	.26	.14
	<i>p</i>	.775	.796	.885
Colegas	Sim (n=29)	3.08	3.82	2.73
	Não (n=559)	2.83	3.70	2.69
	<i>t</i>	.100	.139	.032
	<i>p</i>	.270	.626	.823

Pode-se notar que a área em que a pessoa está em conflito interfere nas dimensões do *EADS* (Tabela 19), verificando-se médias altas de ansiedade, *stress* e depressão nas áreas familiar, amoroso, escolar e amigos. Foram encontradas maiores médias das dimensões do *stress* e da depressão nos alunos que dizem ter problemas com colegas e não foram encontradas diferenças significativas no *EADS* referente ao trabalho.

Tabela 19. Comparação da área do problema ou conflito com o EADS

Área do Problema	Problemas ou conflitos	Ansiedade	Stress	Depressão
Familiar	Sim (n=193)	1.05	1.48	1.27
	Não (n=395)	.73	1.11	.88
	<i>t</i>	6.32	7.18	7.02
	<i>p</i>	.001	.001	.001
Amoroso	Sim (n=97)	1.05	1.59	1.32
	Não (n=491)	.79	1.16	.95
	<i>t</i>	4.33	6.84	4.98
	<i>p</i>	.001	.001	.001
Escolar	Sim (n=78)	.98	1.50	.98
	Não (n=510)	.81	1.19	1.24
	<i>t</i>	2.25	4.48	3.13
	<i>p</i>	.026	.001	.002
Amigos	Sim (n=48)	.81	1.49	.98
	Não (n=540)	1.04	1.21	1.35
	<i>t</i>	2.32	3.18	3.08
	<i>p</i>	.025	.002	.003
Trabalho	Sim (n=31)	.94	1.36	1.07
	Não (n=557)	.83	1.22	1.01
	<i>t</i>	1.08	1.22	.59
	<i>p</i>	.282	.222	.557
Colegas	Sim (n=29)	1.00	1.51	1.30
	Não (n=559)	.82	1.22	1.00
	<i>t</i>	1.64	2.14	2.10
	<i>p</i>	.102	0.41	.045

No que se refere à modalidade de ensino (Tabela 20), não foram encontradas diferenças significativas de média quando comparado o ensino médio com o ensino da EJA.

Tabela 20. Comparação do tipo de ensino no UWES e EADS

	Dimensões	Ensino Médio n=283	Ensino EJA n=305	<i>t</i>	<i>p</i>
UWES	Vigor	2.82	2.99	1.16	.245
	Dedicação	3.78	4.02	1.68	.094
	Absorção	2.66	2.74	.60	.551
EADS	Ansiedade	.83	.81	.32	.753
	Stress	1.24	1.19	.64	.524
	Depressão	1.03	.91	1.54	.123

Corroborando com o encontrado anteriormente (Tabela 21), não existem diferenças significativas quando comparado às séries dentro do ensino médio, ou seja, entre os alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio.

Tabela 21. Comparação das séries do ensino médio no UWES e no EADS

		Dimensões	Primeiro ano n= 259	Segundo ano n=142	Terceiro ano n=106	F One way Anova	p
Ensino Médio	UWES	Vigor	2.87	2.78	2.84	.145	.865
		Dedicação	3.80	3.69	3.84	.534	.586
		Absorção	2.71	2.60	2.63	.479	.620
	EADS	Ansiedade	.84	.78	.88	1.08	.337
		Stress	1.24	1.19	1.31	1.42	.242
		Depressão	1.06	.97	1.02	.974	.378

Contudo, (Tabela 22) verificou-se diferenças significativas na ansiedade e no *stress*, pois alunos do eixo 6 apresentam menores médias do que os alunos do Tempo de Aprender, não existindo diferenças significativas entre o eixo 6 e o eixo 7 e entre o eixo 7 e o Tempo de Aprender (Tabela 23).

Tabela 22. Comparação das séries do ensino EJA no UWES e no EADS

		Dimensões	Eixo 6 n= 259	Eixo 7 n=142	Taprender n=106	F One way Anova	p
Ensino EJA	UWES	Vigor	3.09	2.56	3.58	1.99	.143
		Dedicação	4.03	3.94	4.27	.160	.856
		Absorção	2.81	2.33	3.57	2.91	.060
	EADS	Ansiedade	.70	.95	1.38	5.32	.007
		Stress	1.07	1.38	1.67	4.71	.012
		Depressão	.88	.92	1.17	.620	.541

Tabela 23. *Post Hoc* da Comparação das séries do ensino EJA no EADS

Variáveis	Série	Série	p
Ansiedade	Eixo 6	Eixo7	.176
		Taprender	.011
	Eixo7	Eixo 6	.176
		Taprender	.186
	Taprender	Eixo 6	.011
		Eixo7	.186
Stress	Eixo 6	Eixo7	.085
		Taprender	.037
	Eixo7	Eixo 6	.085
		Taprender	.496
	Taprender	Eixo 6	.037
		Eixo7	.496
Depressão	Eixo 6	Eixo7	.970
		Taprender	.509
	Eixo7	Eixo 6	.970
		Taprender	.639
	Taprender	Eixo 6	.509
		Eixo7	.639

Terminada a apresentação dos resultados, avança-se para a discussão destes.

4. DISCUSSÃO

Os resultados desse estudo sugerem que a maioria dos estudantes apresenta baixos níveis de vigor. Em outras palavras, manifestam dificuldades em ter resiliência, persistência e em investir esforços nos estudos. Evidenciam também baixos níveis de absorção, ou seja, dificuldade em manterem-se felizes com seus estudos, tendendo a desligar-se facilmente das atividades (Machado et al., 2012; Mäkinen, 2013). Esses dados são vistos como um alerta aos dirigentes escolares e as famílias, uma vez que, essa faixa etária tende a abandonar o estudo ou a apresentar constantes faltas, dificultando o aprendizado (Fredricks et al., 2004; Lewis et al., 2011). Dessa forma, os resultados demonstram uma dificuldade dos alunos da amostra em persistir e conservarem-se empenhados com os estudos. Em contrapartida, a maioria dos estudantes ainda exibem níveis médios de dedicação o que sugere que, se conseguirem concentrar-se na realização das atividades, podem sentir-se desafiados e até orgulhosos do que fazem (Lewis et al., 2011; Mäkinen, 2013).

No que se refere à EADS, os níveis de *stress* dos estudantes estavam considerados como categoria normal, apesar de a escola ser um local de experiências exigentes com o convívio e situações de avaliações constantes (Pinto et al., 2012; Soares & Martins, 2010). No que se refere à depressão, os estudantes estavam, na maioria, na categoria normal, embora alguns na categoria suave. Relativamente à ansiedade, a maioria dos alunos está na categoria normal, mas já existem alunos na categoria seguinte, ou seja, suave e um aluno já na categoria moderada. Nesse sentido, alerta-se para o cuidado com os fatores que desencadeiam a ansiedade e iniciam processos depressivos nos estudantes, como a necessidade em sentir-se aceito em algum grupo, necessidades de fazer uma escolha profissional, ou dificuldades financeiras recorrentes nas relações familiares e problemas amorosos (Camargo et al., 2015; Pinto et al., 2012; Soares & Martim, 2010). Os dados indicam também que os níveis de *engagement* estão entre baixo e médio, enquanto os níveis de *stress* estão normais, os de ansiedade normal a moderado e os de depressão, entre normais e suave, o que confirma parcialmente a **Hipótese 1**.

É importante ressaltar que na amostra, o vigor e a dedicação correlacionam-se significativamente e negativamente com a dimensão depressão. Em relação ao vigor e a dedicação, os dados alertam para questão de saúde mental desses alunos, uma vez que a maioria dos alunos encontram-se com os níveis baixo, sugerindo que esses podem estar com dificuldade no seu funcionamento pessoal e com dificuldades em concentração e

sentir prazer com suas atividades. Esses são fatores comuns na depressão que podem dificultar o aprendizado escolar e até o aumento dos níveis de *stress* e ansiedade, tornando-os patológicos (Camargo et al., 2015; Dolzan et al., 2015; Lima, 2015). Dessa forma, pode-se dizer que a **Hipótese 2** foi parcialmente confirmada, pois nem todas as dimensões do UWES correlacionam com as dimensões da EADS.

Em relação a variável sócio-demográfica gênero, o sexo feminino apresentou maiores níveis em relação ao masculino tanto para a dedicação quanto para o *stress* e ansiedade. A despeito disso, não foram encontradas diferenças significativas nas dimensões do UWES, vigor e absorção e na dimensão depressão da EADS. Isso posto, esse estudo evidencia a diferença em relação ao sexo, tendo o feminino com maiores níveis na dedicação, contrariando outros estudos com estudantes que dizem não encontrar diferenças significativas no gênero em nenhuma dimensão do *engagement* (Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2008). Contudo, nessa pesquisa as estudantes do sexo feminino apresentam maiores níveis de ansiedade e *stress* e isto se aproxima da literatura, que afirma que esse fato ocorre devido às exigências sociais ao sexo feminino e às mudanças hormonais (Pinto et al., 2012; Shamsuddin et al., 2013).

Ressalta-se também a influência da variável idade no *engagement* e na EADS. No *engagement*, a diferença é encontrada nas três dimensões e os jovens apresentam menores níveis de absorção em comparação com os jovens adultos e adultos. No que se refere à dedicação e vigor, somente verificamos diferenças entre jovens e adultos. Os dados da amostra revelam que os jovens alunos estão menos engajados do que os alunos adultos, o que indicia um comportamento ao referido pelos autores do UWES que afirmam que os trabalhadores mais velhos tendem a ter mais *engagement* do que os trabalhadores mais novos (Schaufeli & Bakker, 2003). Por outro lado, na EADS, somente a dimensão depressão sofreu influência do fator idade, ficando evidenciado que os jovens apresentam maiores níveis de depressão do que os jovens adultos ou adultos. Essas informações sugerem atenção a esse público, pois faz coro com a literatura que afirma que os jovens sistematicamente passam por grandes transformações psicossociais e propendem a entrar em processos de adoecimento psíquico, potenciador da depressão e de comportamentos de risco, a exemplo de consumo de álcool, tabaco ou atividade sexual perigosa (Ribeiro et al., 2010).

Ainda em relação as variáveis sócio-demográficas, a situação profissional do aluno não interferiu nem no UWES nem na EADS. Não encontramos diferenças significativas do aluno que trabalha para o que não trabalha, apesar de ser referido em outro estudo que

alunos trabalhadores desenvolvem maiores níveis de entusiasmo e *engagement* (Caballero et al., 2015).

A existência de problemas ou conflitos interfere nas dimensões do UWES e da EADS, sendo que, no *engagement*, as pessoas sem problemas ou conflitos amorosos apresentaram maiores níveis de dedicação. É válido salientar também que os alunos sem problema ou conflito escolares apresentam maiores níveis de absorção. Entende-se, portanto, que problemas amorosos e escolares têm influência nas dimensões do *engagement* do aluno. Isso se coaduna com o que é relatado em literatura: alunos com bom relacionamento com a escola, professores, alunos, funcionários e gestão escolar e sem problemas amorosos, tendem a ser mais propensos ao engajamento (Collie et al., 2016). Em relação às dimensões da EADS, nota-se que ter problemas influencia nas três dimensões, exceto se o conflito for na área do trabalho, ou com colegas no contexto da dimensão ansiedade. Assim, alunos com problemas familiares, amorosos, escolares e com amigos apresentam maiores níveis de ansiedade, *stress*, e depressão. Este estudo reafirma a importância da atenção aos problemas psicossociais que envolvem os alunos, como por exemplo: falta de suporte familiar adequado, dificuldades financeiras, relações frustrantes e rompimentos traumáticos, pois esses desencadeiam processos de adoecimento psíquico e atrapalham o bem-estar do estudante (Camargo et al., 2015; Ribeiro et al., 2010).

A modalidade de ensino não apresentou diferenças significativas nas dimensões do UWES ou EADS, embora tenham sido encontradas diferenças referentes às séries do EJA no que diz respeito ao *stress* e ansiedade. Assim, os alunos do Tempo de Aprender apresentam maiores médias de *stress* e ansiedade do que os alunos do eixo 6, não existindo outras diferenças significativas em relação à série. Em relação a essa diferença sabe-se que o eixo 6 funciona de forma presencial com a junção de duas séries em uma, com alunos que repetiram o ensino médio ou abandonaram a escola por curto período. O Tempo de Aprender é composto pelo conteúdo dos três anos do ensino médio, de forma semi-presencial, em que os estudantes normalmente trabalham em empregos pesados e diurnos e o curso ocorre somente com duração de dois anos, fatores que podem desencadear *stress* e ansiedade.

Pelo exposto, confirmamos parcialmente a **Hipótese 3**, uma vez que foi verificado a influência de variáveis individuais em relação ao *engagement* e a ansiedade, ao *stress*, e a depressão. No entanto, as mesmas não foram verificadas em todas as variáveis sócio-demográficas.

5. CONCLUSÕES

O ensino básico é função complementar na vida de uma pessoa e requer grande esforço, empenho e dedicação por parte das pessoas envolvidas nesse processo: sejam alunos, professores, gestão escolar, familiares e sociedade, mas acima de tudo requer o bem-estar do aluno que é o principal implicado nesse processo para que seja possível a aprendizagem. Assim, a saúde mental dos alunos de hoje é uma porta aberta para o bem-estar social, vez que esses são os futuros adultos que construirão famílias, entrarão no mercado de trabalho e formarão novas identidades sociais.

O bem-estar mental dos estudantes evita o abandono escolar, frequente em países em desenvolvimento como o Brasil. Os motivos são os mais variados possíveis, sejam questões psicossociais, relacionadas ao sustento ou desajuste familiar; sejam relacionadas ao abuso de drogas; seja perda de interesse na forma que se encontra a educação, ou seja, pela mera falta de vislumbre futuro. A questão é complexa, merece a devida atenção e impõe ações efetivas, a exemplo do que aconteceu com a criação da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Esta contribui para minimizar uma dívida histórica da sociedade brasileira para com os menos favorecidos. Contudo, isso deveria ser passageiro para suprir necessidades passadas, e não como caminho para o eterno. Dessa forma, é indispensável cuidar, orientar e amparar o estudante, principalmente os que estão em fase de formação e desenvolvimento da subjetividade. Trata-se, portanto, de ações imperativas e que têm caráter de urgência, já que esses jovens experienciam constantemente conflitos da idade e outros que surgem sem eles estarem emocionalmente maduros. A saber: a perda de amigos e familiares envolvidos com drogas ou a necessidade de, ainda adolescentes, terem que sustentar a família ou, ainda em idade escolar, tornar-se pai ou mãe. Por esse motivo, a escola e sociedade devem ser fontes de aprendizagem em todas as esferas da vida, bem como de amparo e orientação aos conflitos desses jovens.

Este trabalho teve como objetivo conhecer os aspectos positivos do estudante em relação ao seu educar, através do *engagement*. A proposta aqui também foi analisar e discutir o nível em que se encontra a saúde mental desses estudantes, através de dimensões como ansiedade, *stress* e depressão e como conflitos do seu próprio meio interferiam ou não na sua saúde mental e no seu engajamento escolar. Os resultados obtidos revelam que os aspectos positivos do estudar, como o vigor e absorção, encontram-se em níveis baixos, o que merece atenção e ação para ajudar esses alunos a sentirem-se mais engajados com seus estudos. Por outro lado, o nível de dedicação encontram-se entre médio e alto, o que

demonstra que mesmo com dificuldades em ter persistência para investir nos estudos e sentir-se feliz e repleto com o seu estudo, o estudante consegue sentir-se ainda desafiado com suas atividades escolares.

As estudantes do sexo feminino merecem um maior grau de atenção, uma vez que apresentaram maiores níveis de *stress* e ansiedade, apesar de se dedicarem mais ao estudo do que os homens. Os jovens, diante de todas as experiências que vivem, precisam ter suporte emocional, pois foi o grupo que apresentou maior nível de depressão. Além desse grupo, os alunos do Tempo de Aprender também requerem maior assistência, considerando que estão com níveis altos de ansiedade e *stress* em relação as outras séries da EJA. Por fim, os alunos com problemas ou conflitos psicossociais apresentaram diferenças significativas no nível de ansiedade, *stress* e depressão, o que demonstra a real necessidade de orientação e apoio.

No que tange às limitações do estudo, seria de incluir, no futuro, outros fatores sociodemográficos. Poderiam ser contemplados aspectos como: quais as redes de apoio familiar do estudante; se há ou já houve envolvimento com álcool ou drogas ilícitas; se já fez ou faz uso de medicamentos psiquiátricos, a fim de verificar as interferências destes nos níveis de *stress*, ansiedade e depressão. Outro fator que poderia ter agregado mais informações ao estudo seria o quantitativo de faltas escolares do aluno, juntamente com suas notas, para auxiliar na análise do *engagement* e verificar a sua influência.

Relativamente às questões futuras, uma ação importante seria de utilizar os resultados obtidos através desse estudo para o desenvolvimento de grupos de apoio aos estudantes da escola pesquisada. A intervenção teria como fim auxiliar os estudantes a resolverem as questões mais conflitantes, baseada em estudos que relatam a importância de conselheiros estudantis para diminuir o nível de *stress*, ansiedade e perceber a incidência de depressão ou mesmo treinamentos assertivos para trabalhar habilidades e ajudar na gestão de conflitos (Alotaibi, 2015; Eslami et al., 2016). Seria relevante ainda contemplar outras técnicas de recolha de dados (eg. entrevistas ou sessões de grupo) com outras escolas, abarcando mais alunos EJA para uma maior atenção a esse grupo que está sempre tão à margem dos interesses sociais, científicos e educacionais. Por fim, os resultados poderiam ser divulgados na escola e em instituições de amparo como a família, órgãos públicos que gerem a educação da Bahia e a sociedade, alertando para criarem e desenvolverem espaços de acolhimento desses jovens, de modo que consigam passar pelo período conflitante em que vivem de forma protegida e com qualidade de vida e saúde mental.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alotaibi, T. (2015). Combating anxiety and depression among school children and adolescents through student counselling in Saudi Arabia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 18-29. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.09.006
- Baptista, M.N., Lima, R.F., Capovilla, A.G.S., & Melo, L.L. (2005). Sintomatologia depressiva, atenção sustentada e desempenho escolar em estudantes do ensino médio. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 99-108.
- Batista, M.A., & Oliveira, S.M.S.S. (2005). Sintomas de ansiedade mais comuns em adolescentes. *Psic: Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 6(2), 43-50.
- Benevides, J., Sousa, M., Carvalho, C.B., & Caldeira, S. N. (2015). Sintomatologia depressiva e (in)satisfação escolar. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Extr (5), 13-18. Doi: 10.17979/reipe.2015.05.109.
- Caballero, C.C., Hederich, C.G., & Garcí , A. (2015). Relationship between burnout and academic engagement with sociodemographic variables and academic. *Psicología desde El Caribe*, 32(2), 254-267.
- Calais, S. L., Andrade, L. M. B. d., & Lipp, M. E. N. (2003). Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de stress em adultos jovens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 257-263.
- Camargo, V. C. V., Calais, S. L., & Sartori, M. M. P. (2015). Estresse, depressão e percepção de suporte familiar em estudantes de educação profissionalizante. *Estudos de Psicologia*, 32(4), 595-604. doi: 10.1590/0103-166x2015000400003
- Collie, R. J., Martin, A. J., Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement. *Learning and Individual Differences*, 45, 65-76. doi: 10.1016/j.lindif.2015.12.002
- Cury, C. R. J. (2002). A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, 23(80), 168-200.
- Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M., & Paola, F. D. (2015). The effect of school engagement on health risk behaviours among high school students: testing the mediating role of self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 608-613. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.09.091
- Eslami, A. A., Rabiei, L., Afzali, S. M., Hamidzadeh, S., & Masoudi, R. (2016). The effectiveness of assertiveness training on the levels of stress, anxiety, and

- depression of high school students. *Iran Red Crescent Med J*, 18(1), e21096. doi: 10.5812/ircmj.21096
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gomes, C. A., Carnielli, B. L., & Assunção, I. R. (2004). A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 85(209/210), 29-44.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 713-729.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262.
- Lima, S. P. (2015). *Psychometric properties of the Utrecht Work Engagement Scale for Students in a Portuguese sample of high school and college students*. (Dissertação de mestrado em Psicologia). Universidade do Minho, Braga.
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the beck depression and anxiety inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335-343.
- Machado, P. G. B., Porto-Martins, P. C., & Amorim, C. (2012). Engagemen no trabalho entre profissionais da educação. *Revista Intersaberes*, 7(13), 193-214.
- Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: narrative reflections on teaching as descriptors of teachers' work engagement. *Teaching and Teacher Education*, 35, 51-61.
- Marôco, J. (2010). *Análise Estatística: Com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pero Pinheiro: Report Number Análise e Gestão de Informação.
- Mascarenhas, S.A. do N., Roazzi, A., Leon, G.F. & Paris-Ribeiro, J.L. (2012). Necessidade de gestão de estresse, ansiedade e depressão em estudantes

- universitários. *Actas do 9º congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp.816-821). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Ministério da Educação. (2013). Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica. Brasília: MEC, SEB e DICEI.
- Mohammadian, Y., Shahidi, S., Mahaki, B., Mohammadi, A. Z., Baghban, A. A., & Zayeri, F. (2011). Evaluating the use of poetry to reduce signs of depression, anxiety and stress in Iranian female students. *The Arts in Psychotherapy*, 38(1), 59-63. doi: 10.1016/j.aip.2010.12.002
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Pais - Ribeiro, J. L., Honrado, A. A. J. D., & Leal, I. P. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de ansiedade, depressão e stress (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5(2) 229-239.
- Pereira, M. (2013). *Hardiness, engagement e satisfação com a vida em alunos da Academia Militar: Relação entre variáveis e estudos comparativos*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Picado, L., Pinto, A. M., & Silva, A. L. d. (2013). O papel dos esquemas precoces mal adaptativos na explicação do burnout e do engagement. *Boletim de Psicologia*, 63(139), 147-158.
- Pinto, T. R., Amaral, C., Silva, V. N. D., Silva, J., Leal, I. P., & Paiva, T. (2012). Hábitos de sono e ansiedade, depressão e stresse: Que relação?. *12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 990-1006). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Roazzi, A., Mascarenhas, S., & Guterrez, D., Pais-Ribeiro, J., & Secco, M. (2010). Avaliação das escalas de ansiedade, depressão e estresse (EADS): Um estudo universitário do Amazonas. In I.Leal, J. Pais-Ribeiro, M. Marques, & F. Pimenta, (Edts.) *Actas do 8º congresso nacional de psicologia da saúde: saúde, sexualidade e género* (pp.137-143). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Ribeiro, K. C. S., Coutinho, M. d. P. d. L., & Nascimento, E. d. S. (2010). Representação Social da Depressão em uma Instituição de ensino da rede pública. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(2), 448-463.
- Rodrigues, F., & Barroso, A. P. (2008). Avaliação do engagement nos docentes da escola superior de saúde Dr. Lopes Dias. *Bioanálise*, 1, 34-39.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo: Cuando el trabajo se convierte en pasión*: Alianza Editorial: Madrid.
- Santos, J. G. D. (2009). *Níveis de stress em alunos Jovens e Adultos do Ensino Médio–EJA*. (Monografia para obtenção de título de especialista). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo.
- Schaufeli, W., & Bakker A. (2003). *UWES: utrecht, work engagement scale preliminary manual*. Utrecht: Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire a cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
- Secretária de Educação do Estado da Bahia. (2009). *Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida*. Bahia: Política de EJA e da Rede Estadual.
- Seixas, L.R., Gomes, A. S., & de Melo Filho, I. J. (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*, 58, 48-63. doi: 10.1016/j.chb.2015.11.021
- Shamsuddin, K., Fadzil, F., Ismail, W. S., Shah, S. A., Omar, K., Muhammad, N. A., . . . Mahadevan, R. (2013). Correlates of depression, anxiety and stress among Malaysian university students. *Asian Journal of Psychiatry*, 6(4), 318-323. doi: 10.1016/j.ajp.2013.01.014
- Sharbaf Zadeh, A., Abedi, A., Yousefi, Z., & Aghababaei, S. (2014). The effect of successful Intelligence training program on academic motivation and academic engagement female high school students. *International Journal of Psychological Studies*, 6(3). doi: 10.5539/ijps.v6n3p118
- Singh, K., Junnarkar, M., & Sharma, S. (2015). Anxiety, stress, depression, and psychosocial functioning of Indian adolescents. *Indian Journal of Psychiatry*, 57(4), 367-374. doi: 10.4103/0019-5545.171841
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. doi: 10.1037/a0012840

Soares, A. B., & Martins, J. S. R. (2010). Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular. *Paidéia*, 20(45), 57-62.

Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The Higher Education Academy*, 11, 1-15.

ENGAGEMENT, STRESS, DEPRESSÃO E ANSIEDADE EM ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA NA BAHIA - BRASIL

Larissa Góes Ribeiro Bridi

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

