



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO
COMPORTAMENTO

ESTRESSE E EXPECTATIVA DE FUTURO NA ADOLESCÊNCIA

CYBELLE BEZERRA SOUSA FLORÊNCIO

Belém/PA

Agosto/2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO
COMPORTAMENTO

ESTRESSE E EXPECTATIVA DE FUTURO NA ADOLESCÊNCIA

CYBELLE BEZERRA SOUSA FLORÊNCIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento/UFPA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Simone Sousa e Silva

Belém/PA

Agosto/2015

Dissertação de Mestrado

“Estresse e Expectativas de Futuro na Adolescência.”

Aluna: Cybelle Bezerra Sousa Florêncio.

Data da Defesa: 02 de Setembro de 2015.

Resultado: Aprovada.

Banca examinadora:


Prof.^a Dr.^a Simone Souza da Costa Silva (Orientadora - UFPA).


Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Neves de Souza (Membro – UFPA).


Prof.^a Dr.^a Claudia Solange Rossi Martins (Membro – UFPA).


Prof.^a Dr.^a Celina Maria Colino Magalhães (Membro – UFPA).

“O mundo, embora caído, não é todo tristeza e miséria. Na própria natureza há mensagens de esperança e conforto. Há flores sobre os cardos, e os espinhos acham-se cobertos de rosas”.

Ellen G. White

Dedicada ao meu pai, Marcos José de Aquino Sousa (in Memoriam).

O homem mais íntegro que conheci e que sempre valorizou o estudo e crescimento
acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Deus tem sido meu companheiro diário. A Ele minha gratidão por me conceder a vida todas as manhãs e renovar as minhas forças para receber a realização dos Seus sonhos para mim. A Ele, toda honra, glória e louvor, por tudo o que Ele é!

À minha mãe, Janete, por deixar sua profissão para cumprir o melhor papel da sua vida: Ser mãe! Eu posso dizer com certeza que nisso ela é “mestra”. Também as minhas irmãs Tatiana e Eneida por amarem minha família, meus filhos, como se fossem seus.

Meus cunhados Marco Aurélio e Mônica, por amarem a docência superior, estimularem meu interesse no crescimento acadêmico e serem exemplo na profissão. Que Deus sempre seja vosso guia.

Aos meus filhos Thalles e Thácio, minha gratidão por serem meus! Meu maior título e o mais valioso é o de ser mãe de vocês. Vê-los crescer com saúde, paz e amor pra mim é muito importante. Por falar em amor... Eu AMO vocês!

Ao meu esposo Geison Arley, meu melhor amigo, meu companheiro de sonhos e metas, meu amor. Somos um só! Sei que está orgulhoso por mim, mas minhas conquistas são também suas. Amo você até a eternidade!

A Edimeire Pastori Tavernard, minha amiga de caminhada nesta etapa. Entre sorrisos e lágrimas, vencemos juntas. Você é uma herança que eu levo pra vida. Obrigada!

A rede de “apoio” formada pelas colegas Allana, Edimeire (de novo), Karla, Jeisiane, Katiane e Lucilene pelas relações estabelecidas em meio as disciplinas.

Aos professores Dr. Amauri Gouveia Junior e Dr^a Celina Magalhães, por, na sua qualificação, sugerirem uma guinada de 360° nesta pesquisa. Vocês me ensinaram que é preciso sempre duvidar para acertar, buscar para aprender e mudar quando for preciso se isso significar fazer melhor. MUITÍSSIMO obrigada!

A Prof^a Dr^a Simone Silva, minha orientadora, a quem aprendi a admirar antes de tudo pelo seu papel de mãe de três meninas lindas. Obrigada pelo carinho e atenção sempre presentes, pelos direcionamentos, e por seu desejo aguçador de juntas apresentarmos o melhor. Minha oração é que Deus a abençoe muito!

Aos Dra^s. Maély Ramos, pelo apoio com o método do artigo 2; e ao Dr. Edson Ramos pelo apoio a análise estatística do artigo 1. Vocês são muito bons do que fazem!

A Instituição Adventista de Ensino da Associação Norte do Pará, cuja mantenedora é a Igreja Adventista do Sétimo Dia, que nos permitiu adentrar em seus colégios a fim de realizar os testes com os adolescentes bem como à Dra. Nilzilane Pontes, psicóloga da Rede Adventista pelo apoio sempre constante. Pela atenção, obrigada!

A cada adolescente e seus pais, que aceitaram participar da pesquisa. Lembrem-se: Sempre há flores sobre os cardos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC) por permitir, com o meu ingresso no programa, alcançar um sonho há muito acalentado. Aos componentes do LED (Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento) pela convivência sempre salutar.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente pelos resultados obtidos e apresentados nesta pesquisa, muito obrigada!

SUMÁRIO

Lista de Tabelas	ix
Lista de Figuras	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
CAPÍTULO I : Introdução Geral	13
1.1 Adolescência.....	14
1.2 A adolescência e a vida social	17
1.3 Estresse.....	18
1.4 Adolescência e o estresse	22
1.5 A adolescência, bem estar e a esperança.....	24
CAPÍTULO II - Estresse, desesperança e expectativa de futuro na adolescência	26
1. Método	31
1.1 Participantes	31
1.2 Procedimentos.....	32
1.2.1 Procedimentos Éticos	32
1.2.2 Procedimentos de coleta de dados	33
1.3 Análise de dados	33
2. Resultados	36
2.1 Caracterização da amostra.....	36
2.2 Questionário sobre expectativas de futuro	37
2.3 Resultado da aplicação da análise de correspondência (AC)	38
3. Discussão.....	41
Considerações Finais	43
Referências	44

CAPÍTULO III – Estresse e expectativa de futuro na percepção de adolescentes	
2. Método	54
2.1 Participantes	54
2.2 Instrumentos de coleta	55
2.3 Considerações éticas e procedimento de coleta	55
2.4 Procedimentos de análise	56
3. Resultados e discussões	58
3.2 Características dos participantes	58
3.3 Estresse na perspectiva dos adolescentes	59
3.4 Expectativas de futuro na adolescência	65
4. Considerações Finais	66
5. Referências	67
CAPÍTULO IV: Considerações Finais	73
Referências	75
Apêndices	82
Anexos	89

Lista de Tabelas

Tabela 1	Caracterização da amostra
Tabela 2	Expectativas de futuro dos adolescentes
Tabela 3	Resíduo (probabilidade) resultante da análise de correspondência aplicada ao índice para escala de estresse para adolescentes (ESA) e ao índice para a escassa de desesperança de Beck (BHS)

Lista de Figuras

- Figura 1 Dendograma resultante da análise de Cluster por valor atribuído
- Figura 3 Representação da codificação agrupada entre a fonte expectativas de futuro e nós categóricos

Florêncio, C.B.S. (2015). *Estresse e expectativa de futuro na adolescência*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém-PA: Universidade Federal do Pará, 86 páginas.

RESUMO

A adolescência representa um período muito importante no desenvolvimento humano e devido a sua vulnerabilidade, podem ocorrer eventos que desencadeiem o estresse e influenciem nas expectativas de futuro dos jovens. O presente estudo objetivou verificar o estresse, a desesperança e as expectativas de futuro e a relação dessas variáveis entre si, em uma mostra de 295 estudantes, alunos do Ensino Médio de uma rede confessional particular de ensino. Os resultados obtidos indicaram que o estresse interfere nas expectativas de futuro do adolescente e nos níveis de desesperança do adolescente. No entanto, a maioria dos adolescentes apresentou baixos níveis de estresse e desesperança. Conclui-se que apesar da vulnerabilidade comum ao período da adolescência, é possível vivenciar essa fase de forma saudável.

Palavras-chave: estresse – desesperança – expectativas - adolescência

Florêncio, C.B.S. (2015). Stress and expectation of future in adolescence. Masters dissertation. Graduate Program in Theory and Behavior Research. Belém-PA: Pará Federal University, 86 pages.

ABSTRACT

Adolescence is a very important period in human development and due to their vulnerability, there may be events that trigger stress and influence the future expectations of young people. This study aimed to verify the stress, hopelessness and future expectations and the relationship of these variables with each other, in a sample of 295 students, high school students of a private confessional school system. The results indicated that stress interferes with the teenager's future expectations and adolescent hopelessness levels. However, most teens had low levels of stress and hopelessness. It concludes that despite the common vulnerability to the period of adolescence, it is possible to experience this phase healthily.

Keywords: stress - despair – expectations - adolescence

O desenvolvimento humano é um processo multideterminado resultante da ação de fatores biológicos e culturais que se caracteriza por períodos de estabilidades e mudanças. De acordo com Cole e Cole (2004) a ciência vê o processo de desenvolvimento como um constante interjogo em que, de um lado estão as forças que estabelecem a ordem e o padrão, e do outro forças geradoras da variação e da desordem que, ao interagirem geram mudanças que se dão durante todo o curso da vida. Para Bronfenbrenner (1992), autor da teoria bioecológica do desenvolvimento, o ser humano se desenvolve a partir do conjunto de processos por meio dos quais as propriedades do indivíduo e do ambiente produzem continuidades e mudanças nas características da pessoa no curso de sua vida (p. 191). Com isso, ele define que o desenvolvimento é um fenômeno que se estende ao longo de toda a vida do indivíduo por meio de sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico. Tudge, Mokrova, Hatfield e Karnik (2009) ainda ressaltam quanto a teoria bioecológica de Bronfenbrenner que a visão do desenvolvimento é destacada pela interdependência indivíduo-contexto que é a essência de sua teoria.

Uma das fases do desenvolvimento cujas mudanças acontecem de maneira rápida e intensa é a adolescência, que começa com a puberdade e vai até o momento em que o indivíduo se torna auto-suficiente (Formigli, Costa & Porto, 2000; Cole & Cole, 2004). No entanto, de acordo com Smetana et al. (2006) e a teoria positiva do desenvolvimento, a adolescência não é algo acabado, que tenha começo e fim bem determinados. Este período do desenvolvimento perpassa aspectos cronológicos ou biológicos e recebe influência das condições sociais, culturais, históricas e psicológicas do indivíduo. Isso leva a crer que a compreensão da adolescência está posta na crença de que um mesmo resultado no desenvolvimento pode ser alcançado por caminhos diferentes a partir das demandas dos contextos e da capacidade pessoal (Tudge et al., 2009).

1. Adolescência.

A adolescência é uma fase da vida onde há as grandes alterações emocionais e físicas, sendo um período de transição onde o indivíduo precisa trilhar um caminho rumo a auto-suficiência, deixando para trás o apoio integral dos pais (Sinclair & Dangerfield, 1998;).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define a adolescência, desde 1965, como a segunda década da vida que compreende a idade dos 10 aos 20 anos. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) também adotou o mesmo critério. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que o período da adolescência está posto entre as idades de 12 a 18 anos (ECA, Art 2º in Digiácomo & Digiácomo, 2013). Tirando o foco da idade cronológica, o período da adolescência começa com as mudanças corporais que a puberdade promove sendo finalizada com a independência social, profissional e econômica (Formigli, Costa & Porto, 2000).

De maneira geral, teóricos e pesquisadores tem concordado que a fase da adolescência é um momento de transição da segunda infância para a idade adulta sendo acompanhada pelo desenvolvimento da capacidade da mente de pensar de forma sistemática, hipotética e lógica. Ao passo que o desenvolvimento cognitivo avança, uma combinação de outras mudanças, tais como a capacidade de reprodução biológica, mudanças nas relações sociais, também acontecem e estas são responsáveis pelas alterações biossociocomportamentais, trazendo ao adolescente um novo status social. Com isso, o envolvimento em atividades mais complexas é natural e necessário (Cole & Cole, 2004).

As mudanças que se processam na adolescência podem ser vistas mais claramente se comparadas com a segunda infância. A princípio pode-se dizer que o raciocínio do adolescente deixa de ser concreto para ser hipotético, ou formal como chamaria Piaget (in Cole & Cole, 2004), ou seja, há a habilidade de refletir sobre um fato a partir de várias

possibilidades. É nessa fase também que o pensamento metacognitivo se torna mais complexo, levando o indivíduo a se colocar no lugar do outro e pensar sobre outra ótica ou ponto de vista. (Keating, 1990; Moshman, 1998; Cole & Cole, 2004)

Na adolescência, a pessoa já começa a pensar, mesmo que não seja sempre, sobre o que ela deseja ser para o futuro e o que vai fazer quando for adulto, estabelecendo relação com o seu presente. As reflexões sobre questões fundamentais das relações sociais tais como moralidade, política e religião, se tornam mais sofisticadas fazendo com que os adolescentes busquem descobrir a verdadeira motivação para agir corretamente, isto porque suas habilidades cognitivas já lhes permite repensar com consciência sobre os ideais de comunidade em relação ao comportamento dos adultos. (Cole & Cole, 2004)

Os teóricos que se especializaram nessa fase da vida afirmam que esse é o período em que o indivíduo modela a sua personalidade com vistas à idade adulta. A identidade é integrada ao eu a partir da capacidade que o adolescente tem de refletir sobre códigos morais e normas da sociedade com amplitude e com a consciência maior de que logo terá que aplicar suas ideias à vida madura que se aproxima (Erikson, 1968 in Cole & Cole, 2004).

As mudanças físicas que levam a maturidade física e sexual, assim como as alterações cognitivas, emocionais e sociais descritas pelos teóricos que investigam a adolescência tem sido associadas as alterações que se processam no organismo da pessoa nesta fase do desenvolvimento (Weisfeld, 1999; Scott, 1997).

É no período da adolescência que uma explosão de crescimento acontece e o menino e a menina chegam a alcançar 98% da estatura que terão quando adultos e assumem formas corporais diferentes que os distinguem como homens e mulheres (Sinclair & Dangerfield, 1998). O início da puberdade começa com a menarca (primeiro período menstrual) para as meninas e a semenarca (capacidade de ejacular) para os meninos. Não há uma idade definida

para que esses eventos aconteçam, até porque fatores genéticos e ambientais, tais como níveis elevados de exercício físico ou estresse familiar, podem interferir nesse processo de desenvolvimento biológico (Marshall & Tanher, 1974). Mas são eles que marcam a maturação dos órgãos sexuais primários do adolescente, e o desenvolvimento que daí decorre influencia na posição social da pessoa diante dos seus pares bem como dos adultos (Graber, Lewinsohn, Seeley e Brooks-Gunn, 1997).

Várias pesquisas buscaram investigar os efeitos da maturação precoce sobre o desenvolvimento de meninos ou meninas. Os resultados são inconclusivos, porque estudos como os realizados por Graber et al. (1997) e Simmons e Blyth (1987) mostraram resultados positivos em que os meninos mais maduros sexualmente recebiam maior reconhecimento social. Já Duncan, Ritter, Dombusch, Gross e Calrsmith (1985) concluíram que os meninos mais amadurecidos em idade igual se comparados aos menos amadurecidos, apresentavam maior descontrole emocional e estavam mais propensos ao vício.

No caso das meninas, em geral, o amadurecimento precoce parece ser mais negativo do que positivo (Brooks-Gtmn & Petersen, 1983; Simmons & Blyth, 1987; Stattin & Magnusson, 1990). De acordo com um estudo realizado por Stattín e Magnusson (1990) com meninas suecas, aquelas que vivenciaram a puberdade mais precocemente se consideravam mais populares com os meninos e tinham maior probabilidade de ter vida sexual ativa precocemente. Além disso, tinham maior risco de se envolver mais cedo com problemas comportamentais como roubos e os vícios da bebida, fumo e drogas.

O certo é que, tardiamente ou precocemente, os efeitos da puberdade e consequente maturidade sexual e física, são mediados pelo contexto em que vivem, bem como pela reação das pessoas às mudanças individuais físicas apresentadas pelo adolescente, o que significa que

as forças biológicas tem relação direta com as forças sociais (Marshall & Tahner, 1975; Cole & Cole, 2004).

1.2 Adolescência e a vida social.

A vida social do indivíduo sofre modificações no período da adolescência que, segundo Brown (1990), podem ser classificadas considerando quatro aspectos: a questão do tempo, pois na maior parte dele o adolescente passa com seus pares; a orientação dos adultos que se torna mais indireta e menos influente; aumento das interações entre sexos opostos; e por fim, a importância da participação direta do adolescente nos grupos que se formam no contexto social.

Para compreender essa relação de pessoa com contexto, o modelo bioecológico dá maior clareza quanto a importância do meio no desenvolvimento humano, visto que, de acordo com Bronfenbrenner (1996), o contexto pode ser definido pela hierarquia dos sistemas que são interdependentes, nomeados por ele como micro, meso, exo e macrosistemas. Cada sistema é composto por atividades, papéis e relações interpessoais presentes nas famílias, grupos, vizinhança, comunidade e nas instituições de qualquer ordem ao longo do tempo. Com vistas neste modelo, o adolescente apresenta atributos singulares, psicológicos e biológicos. Então, ele pode ser visto como uma pessoa ativa (P), com a capacidade de se encontrar na posição de produtor ou de produto do seu próprio desenvolvimento a partir de suas demandas, seus recursos e suas forças, que acontece em completa interação com o contexto (C) no qual esteja inserido (Bronfenbrenner, 1996, Tudge et al, 2009).

Em uma pesquisa com 443 crianças e adolescentes portugueses, Raimundo e Pinto (2006) investigaram a relação de eventos estressantes entre pares e o estresse. A análise dos resultados revelou a existência de níveis moderados de estresse derivado do conflito e das

pressões entre pares, demonstrando que o tempo excessivo que os adolescentes passam com seus pares, gera conflitos interpessoais e oposição comportamental.

Embora considere como um período de tempo, em que o indivíduo experimenta valores em função de papéis sociais, Salles (2005) destaca a confusão que marca esta fase de desenvolvimento já que se trata de um período de transição entre o ser criança e se tornar um adulto, assumindo novos papéis. Assim, a vida do adolescente acaba se tornando um desafio constante em que, na medida em que os problemas reais e os imaginários acontecem, os outros esperam que as respostas do adolescente sejam sempre adequadas (Batista & Sisto, 2005). Essa expectativa pode gerar conflitos advindos da quebra da homeostase possibilitando o surgimento de psicopatologias, como o estresse (Selye, 1956; Marques, Gasparotto, & Coelho, 2015).

O estresse constitui um problema de saúde pública da atualidade, pois acomete milhões de pessoas no mundo. Adultos, crianças e adolescentes sofrem as pressões da vida moderna. Este problema se torna mais grave quando se pensa em crianças e adolescentes que diferente dos adultos, apresentam poucos recursos internos para enfrentar as adversidades peculiares de sua fase de desenvolvimento e que adicionalmente estão associadas ao quadro de estresse.

1.3 Estresse.

Considerado um elemento que está presente na vida, o estresse é, atualmente, conhecido como uma doença social, um problema que interfere no cotidiano das pessoas em geral. Por se tratar de um fenômeno comum, muitos pesquisadores, nas áreas das ciências humanas, tem se interessado pela sua investigação em especial da psicologia (Lipp, 1984; Lazarus & Folkman, 1984; Windle, 1992; Caires & Silva, 2011; Guhur, Alberto, & Carnioto, 2010). O estresse pode ser compreendido como o conjunto de reações que são

emitidas por um organismo frente a situações de medo, irritabilidade, excitação ou extrema felicidade (Lipp, 1984 in Tricolli & Lipp, 2006). Tricolli (1997) acrescenta a essa definição que o estresse tem respostas processuais, pois no exato momento em que uma reação se inicia, um longo processo bioquímico é também instalado.

Segundo Selye (1959) o estresse é qualquer adaptação exigida à pessoa, diante de uma situação de perigo iminente, relaciona-se ao grau de deformidade que uma estrutura sofre quando submetida ao esforço, ou seja, é quando as extensas regiões do organismo desviam-se da condição normal de repouso.

Na compreensão de Selye (1956), o estresse produz alterações na estrutura e na composição química do corpo, podendo ser observadas e medidas, manifestando-se através da Síndrome Geral de Adaptação (SGA). A SGA é um grupo de respostas não específicas a uma lesão, compreendida pela dilatação do córtex da suprarenal, atrofia dos órgãos linfáticos e úlceras gastro-intestinais, alterações miocárdicas, perda de peso entre outras alterações. A síndrome é descrita em três fases: Fase de alarme (manifestações agudas); fase de resistência (as manifestações desaparecem); fase de exaustão (as manifestações retornam podendo levar o organismo ao colapso) (Lazarus e Folkman, 1984). Compreendendo que o modelo trifásico de Selye tinha na sua segunda fase um período muito longo, Lipp (2000), após diversos estudos realizados, dividiu a fase de resistência em duas partes: resistência e quase-exaustão, passando a defender um modelo com quatro fases.

A palavra estresse é originária do latim e significa “tensão”. Folkman (2010) compreende o estresse como processo de adaptação e percepção de eventos estressores, que reflete até onde vai a capacidade de estes interferirem sobre a adaptação humana às dificuldades e adversidades. Numa perspectiva biopsicossocial, o estresse acontece a partir de estímulos estressores que advém tanto do meio externo (estímulos de ordem física ou social)

quanto interno (sentimentos) e exercem poder sobre a variação da intensidade do estresse (Faro & Pereira, 2013). Seja real ou imaginária, controlável ou não, a ameaça pode se tornar em um evento capaz de afetar a saúde física e/ou mental (Atkinsons et al, 1995; Sapolsky, 2000; Östeberg, 2014, Marques, Gasparotto, & Coelho, 2015).

Havendo excitação, as reações químicas acontecem no corpo humano, alterando o funcionamento de quase todo o organismo, até porque o sistema nervoso parassimpático tem suas atividades inibidas levando o organismo a reagir, sair do repouso. Em sua fase inicial, as reações do estresse são comuns a praticamente todas as pessoas: taquicardia, sudorese, tensão muscular, boca seca entre outras. A partir daí, o valor dado a essas reações pela pessoa determinará o peso do estresse sobre seu organismo (Lipp & Malagris, 1995; Atkinsons, Atkinsons, Smith & Bem, 1995; Sapolsky, 2000).

Os teóricos concordam que o estresse é um agente neutro, que tem a capacidade de se tornar positivo ou negativo. Onde começa o problema? Quando a resposta para o estressor está ativada por muito tempo, há enormes chances de se desenvolver doenças crônicas. O ser humano tem a capacidade de ligar a mesma resposta ao estresse, por razões fisiológicas, por razões cognitivas, psicológicas e sociais (Sapolsky, 2000). É a percepção e a interpretação de cada indivíduo do evento estressor que o definirá como positivo ou negativo para o organismo. Daí o interesse de muitos pesquisadores em se mensurar de modo objetivo o nível de estresse (Faro & Pereira, 2013).

Lazarus e Folkman (1984) entendem que o desequilíbrio entre as percepções do indivíduo quanto a demanda de uma determinada situação e a capacidade de atendê-los pode ser compreendido como o estresse. Já o estressor funciona como catalizador desse desequilíbrio (Lohman & Jarvis, 2000). Por isso, Lazarus e Folkman (1984) chamam a atenção para a relação entre pessoa e ambiente, ou seja, características da pessoa e natureza do

evento ambiental. Nessa perspectiva, o estresse é constituído pela relação entre o ambiente e a pessoa.

A natureza do estresse pode ser física, psicológica, emocional e/ou social. Os eventos indutores do estresse não só variam de pessoa para pessoa como também variam na mesma pessoa, dependendo da etapa da vida em que se encontre (De Anda et al, 2000). Aplicando esses conceitos a adolescência, por exemplo, pode-se encontrar pesquisas em que o estresse familiar (Justo & Lipp, 2010) e o estresse amoroso (Nieder & Seiffge-Krenke, 2001) tem sua maior incidência nos anos iniciais do adolescente, a partir dos 10 anos. Já na fase final da adolescência, os estressores que envolvem o academicismo são mais prevalentes (Caires & Silva, 2011).

O declínio no bem-estar de maneira geral do adolescente tem despertado interesse e se tornado foco de pesquisas (Caires & Silva, 2011; Tricole & Lipp, 2011; Marques, Gasparotto, & Coelho, 2015). Mesmo considerando que nem todo adolescente tem estresse, há uma real e maior probabilidade de que se desenvolva estresse nesse período da vida do que em qualquer outra faixa etária, devido ao adolescente estar mais frequentemente exposto aos riscos (Leal, Andrade e Lipp, 2003; Cruvinel & Boruchovitch, 2004; Raimundo & Pinto, 2006).

1.4 Adolescência e o Estresse.

Na adolescência, os indivíduos são pressionados a enfrentar e a resolver problemas, com os quais não estavam acostumados a lidar anteriormente. Ademais, são desafiados constantemente por eventos estressores, tais como amadurecimento neurológico que gera reorganizações químicas e estruturais, escolha vocacional e a preparação para o mundo profissional, relacionamento familiar, a descoberta de seu lugar no mundo e o estabelecimento de novas relações de valor fora da conjuntura familiar (Soares & Martins, 2010).

Leal (2001) chama a atenção para o fato de que, mesmo com as intercorrências que podem gerar altos níveis de estresse, é possível identificar formas distintas de respostas. Há adolescentes que veem essa fase como turbulenta e conflituosa e a vivenciam dessa forma, e os que encaram os problemas dessa fase da vida de maneira mais prática, enfrentando as dificuldades a partir de estratégias de enfrentamento adequadas, tornando-se menos vulneráveis ao estresse. Essa diferença é vista também em relação ao gênero, visto que as pesquisas indicam que as meninas são mais estressadas do que os meninos em qualquer fase da adolescência (Leal, 2001; Raimundo & Pinto, 2006; Liu & Lu, 2011; Moksnes, Moljord, Espnes e Byrne, 2010; Östberg et al., 2014).

Um estudo realizado por Guhur, Alberto e Carniatto (2010), que envolve as tensões do período pré-vestibular, exemplifica bem a decorrência do estresse diante das transformações biológicas, emocionais nesse período da vida onde a identidade dos adolescentes ainda está por ser definida. A investigação foi realizada com 37 adolescentes, todos entre 16 e 19 anos, pré-vestibulandos de duas escolas particulares e uma escola pública de Maringá, PR. A coleta se deu através de um questionário sobre a intensidade da experiência de se submeter ao exame do vestibular. A maior parte dos alunos confirmou que esse é um evento que interferiu, de maneira direta, em seus comportamentos e relacionamentos interpessoais, pois geraram ansiedade, angústia e inquietação.

Outro estudo realizado em Portugal por Caires e Silva (2011) com um total de 341 adolescentes do Ensino Secundário, com idade entre 17 e 20 anos, explorou os níveis de estresse experienciados pelos alunos do 12º ano por meio do Inventário de Fatores de Stress. A pesquisa mostrou que os níveis de estresse mais alto nesses jovens estava relacionado às dificuldades e expectativas no academicismo, assim como confirmou o que Leal (2001) já havia indicado, índices mais altos de estresse entre as meninas quando comparadas com os meninos.

Com o objetivo de identificar os fatores relacionados ao estresse, Justo e Lipp (2010) verificaram em um estudo com 100 jovens entre 13 e 18 anos, usando a Escala de Stress para Adolescentes (ESA) e a escala de observação parental que o estilo da relação parental pode influenciar nas causas do estresse adolescente e comprometer suas escolhas futuras. Os resultados indicaram uma associação expressiva entre os estilos parentais e o nível de estresse dos adolescentes, tendo os maiores índices de estresse, os adolescentes cujos pais eram autoritários ou negligentes. Hutz e Bardagir (2006) em um estudo com 467 jovens de ambos os sexos, com idade entre 15 e 20 anos, verificaram que os estilos parentais influenciam no bem-estar psicológico do adolescente, que por sua vez, interfere nas suas escolhas e expectativas para a vida futura.

Em se tratando de bem-estar do adolescente, para que as dificuldades enfrentadas nessa fase e para que o estresse não se transforme em um problema excessivo ao desenvolvimento, é necessário que a pessoa desenvolva forças psicológicas que ofereçam caminhos cognitivos que lhe permita alcançar os objetivos e seu bem estar, dentre essas forças está a esperança (Burrow, O'Dell & Hill, 2010).

1.5 A Adolescência, bem-estar e a esperança.

É na adolescência que as tarefas de reorganização de conceitos e imagem de si próprio bem como atividades de gerenciamento de um novo conjunto de expectativas – dos pais, do sistema educativo, da sociedade – acontecem (Caires & Silva, 2011). Grandes perspectivas são lançadas sobre o adolescente quanto a autonomia, senso de responsabilidade e tomada de decisões referentes ao futuro (Soares & Martins, 2010). Assim, esse período configura-se também como um tempo de experimentar as potencialidades das forças emocionais a serem desenvolvidas.

Estas forças podem promover o olhar mais positivo quanto a expectativa de futuro dos adolescentes. Uma das forças emocionais que mais favorece o desenvolvimento positivo é a chamada Esperança. De acordo com Folkman (2010), a esperança é uma força cognitiva que pode tornar a vida sob estresse mais tolerável. O que um indivíduo espera do futuro em relação ao seu estado presente pode funcionar como um refúgio para o estresse ou estado de desânimo (Dufault & Martocchio, 1985).

Seligman (2001) diz que a essência da esperança passa por duas dimensões relacionadas a eventos positivos e negativos. A esperança é encontrar as causas permanentes e universais de eventos positivos junto com as causas temporárias e específicas dos eventos negativos. Trocar as posições na mesma sentença entre eventos negativos e positivos corresponde a prática do desespero. O lado positivo precisa ser permanente e universal sempre.

Seguindo o princípio de Seligman (2003) e Ed Diener (2012), que defendem a ideia de que a esperança e a expectativa de futuro recebem influência das características pessoais e do contexto, Vasconcelos (2007) realizou uma pesquisa com 698 adolescentes entre 12 e 18 anos, a fim de verificar o nível potencial de funcionamento positivo psicológico nas áreas do desenvolvimento, que acontece na adolescência. Seus resultados apontam para um dado interessante, em que somente 3 em cada 10 adolescentes (30,5%) cumpriu realmente o critério de amadurecimento psicológico atingindo elevados índices de funcionamento psicológico positivo. Entre os itens investigados que mais influenciaram na perda de bem-estar e consequente visão negativa do futuro estão o crescimento biológico, a auto-estima, satisfação escolar e ansiedade social.

No Brasil, mais de 60 milhões da população tem idade menor de 18 anos. Mais precisamente, há cerca de 21 milhões de adolescentes com idade entre 12 e 17 anos (UNICEF,

2014). Isso significa que 1/6 da população brasileira é adolescente. É um percentual alto que deve despertar a atenção devida para investigações de fatores que podem influenciar no desenvolvimento e bem-estar dos indivíduos nessa faixa etária, dentre estes destaca-se o estresse e sua relação com a esperança e com as expectativas de futuro

Assim, considerando a importância da fase da adolescência para a maturação do indivíduo e sua prontidão para a fase adulta e sabendo que há poucos estudos que abordem o estresse e o relacione com a expectativa de futuro dos adolescentes no Brasil, a presente pesquisa se propõe a investigar o estresse e a relação que essa variável tem sobre a esperança.

CAPÍTULO II: Estresse, desesperança e expectativas de futuro na adolescência

Resumo

O presente artigo investigou a correlação dos níveis de estresse, desesperança e expectativas de futuro em uma amostra de 295 adolescentes, alunos do Ensino Médio de uma rede educacional particular confessional (sendo 127 meninos (43,1%) e 168 meninas (56,9%); com idades entre 14 e 18 anos ($M = 15,90$; $SD = 1,21$), na região metropolitana de Belém - Pará. Os instrumentos utilizados foram: questionário sócio demográfico, Escala de Stresse para Adolescentes (ESA), Escala BECK de Desesperança (BHS) e questionário sobre expectativas futuras. Observou-se que as meninas estavam mais estressadas que os meninos e que adolescentes com moderado estresse apresentaram alto nível de desesperança. Também verificou-se que adolescentes com altos níveis de estresse apresentaram baixa ou muito baixa expectativa de ser respeitado na comunidade. Esse estudo sugere que o estresse pode comprometer as expectativas de futuro e o bem estar do adolescente.

Palavras-chave: adolescente; estresse; desesperança; expectativas

Abstract

This paper investigated the correlation levels of stress, hopelessness and future expectations in a sample of 295 teenagers, high school students of a private confessional education network (with 127 boys (43.1%) and 168 girls (56.9 %)); 14-18 years ($M = 15.90$; $SD = 1.21$), in the metropolitan region of Belém - Pará. The instruments used were: demographic questionnaire, Stress Scale for Adolescents (ESA), Beck Hopelessness Scale (BHS) and questionnaire about future expectations. It was observed that the girls were more stressed than children and adolescents with moderate stress had high levels of hopelessness. Also found that adolescents with high levels of stress have low or very low expectation of being respected in the

community. This study suggests that stress can compromise the future of expectations and well-being of adolescents.

Keywords: adolescent; stress; hopelessness; expectations; adolescence

Resumen

En este trabajo se investigó los niveles de correlación de estrés, la desesperanza y las expectativas de futuro en una muestra de 295 adolescentes, estudiantes de secundaria de una red de educación confesional privado (con 127 niños (43,1%) y 168 niñas (56,9 %)); 14-18 años ($M = 15,90$; $DE = 1,21$), en la región metropolitana del Belém - Pará. Los instrumentos utilizados fueron: cuestionario demográfico, Escala de Estrés para Adolescentes (ESA), Beck Escala de Desesperanza (BHS) y el cuestionario sobre las expectativas futuras. Se observó que las niñas estaban más estresados que los niños y adolescentes con estrés moderado tenían altos niveles de desesperanza. También encontrado que los adolescentes con altos niveles de estrés tienen baja o muy baja expectativa de ser respetado en la comunidad. Este estudio sugiere que el estrés puede comprometer el futuro de las expectativas y el bienestar de los adolescentes.

Palabras clave: adolescente; estrés; desesperación; expectativas

Introdução

No mundo globalizado, a lógica contemporânea tem afetado as concepções atuais sobre o trabalho, a família, as relações. As mudanças sócio-econômicas muito rápidas, especialmente nos últimos 20 anos, geraram benefícios e problemas à vida humana (Khan, 2013), promovendo o desequilíbrio entre as capacidades da pessoa e as demandas do ambiente (Marques, Gasparotto & Coelho, 2015). Ao olhar para o passado, sugere-se que a humanidade avançou alcançando uma vida melhor. No entanto os custos emocionais também parecem maiores agora do que antes, especialmente para adolescentes que ainda estão construindo sua identidade (Khan, 2013).

A adolescência, uma etapa da vida caracterizada por várias transformações de ordem biológica, psicológica e social e com uma tendência a ser naturalizada como um período problemático e turbulento tem recebido uma atenção especial nas últimas décadas por pesquisadores do desenvolvimento humano (Bock, 2004; Steinberg & Morris, 2001). Bock (2004) propôs olhar esse período sob uma perspectiva mais crítica, valorizando os sentimentos dos adolescentes a fim de ajudar os indivíduos a melhor se adaptarem nessa fase da vida, com a compreensão justa das dimensões que favorecem o percurso rumo à vida adulta (vida familiar, e educação formal).

No Brasil, de acordo com o Censo Demográfico (IBGE, 2010), os jovens correspondem a terça parte da população. Os pré-adolescentes e adolescentes (indivíduos entre 10 a 19 anos) perfazem um total de 34.257.621, a saber: 9,0% na faixa de 10 a 14 anos (4,6% do sexo masculino e 4,4% do sexo feminino) e 8,9% na faixa de 15 a 19 anos (4,5% do sexo masculino e 4,4% do sexo feminino). Essa parcela de pessoas representa o futuro de uma nação, sendo portanto fundamental considerar seu bem-estar e suas perspectivas de vida.

Saber como os adolescentes estão vivendo as transições em suas vidas na contemporaneidade urbana e o que esperam do futuro quando consideram seu presente pode contribuir com a construção de políticas públicas compatíveis com suas reais necessidades. É na adolescência que o indivíduo é capaz de estabelecer um projeto de vida (Lens, Simons, & Dewitte, 2002). Ao final da adolescência, espera-se que o jovem tenha estabelecido metas a respeito do futuro em termos profissionais e pessoais.

As preocupações com o bem-estar, com o crescimento futuro e a estabilidade financeira, objetivos tão comuns às pessoas urbanas e pós-modernas, podem gerar problemas psicológicos. Estes, por sua vez, podem acarretar estresse, impactando a vida, inclusive no período da adolescência (Khan, 2012).

O estresse pode ser conceituado como uma resposta do organismo diante de agentes que ameaçam a sua integridade (Marques, Gasparotto e Coelho, 2015). Inclusive, no que se refere a adolescência e de acordo com as pesquisas mais recentes, níveis elevados de estresse nesse período da vida, podem desencadear males como depressão e suicídio (Caires & Silva, 2011; Schraml et al., 2011; Landstedt & Gadin, 2012).

O estresse pode comprometer as forças psicológicas do indivíduo que podem ser acionadas para enfrentar as dificuldades, a esperança, por exemplo. Folkman (2010) afirma que para enfrentar o estresse grave e prolongado a esperança é uma ferramenta essencial para as pessoas embora não seja uma forma permanente, podendo estar ausente, indisponível em alguns momentos na vida. Quando a esperança está ausente, então há a desesperança que é caracterizada por pensamentos autoderrotistas, uma visão pessimista, negativa ou nula frente ao futuro, e está intensamente relacionada à depressão (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1997).

Yarcheski, Mahon e Yarcheski (2011), em um estudo com 134 adolescentes euro-americanos sobre estresse, coping e solidão, relatou uma correlação moderada e inversa entre

estresse e esperança, e uma correlação positiva entre estresse e solidão. Chou, Chao, Yang, Yeh e Lee (2011) examinaram as relações entre o estresse, estratégias de enfrentamento, e sintomas depressivos em 756 estudantes universitários chineses em Taiwan. Os resultados do estudo sugerem que forte estresse está associado a sintomas depressivos e também com as estratégias de enfrentamento.

A esperança é uma vantagem significativa sobre o estresse e tem relação com o enfrentamento, segundo Folkman (2010). A autora ainda sugere que é a esperança que tem o papel de sustentar e promover o enfrentamento. A esperança consiste no processo de pensamento a respeito dos objetivos de um indivíduo seguido da motivação para atuar nesse sentido. Assim, ela é a energia cognitiva para estabelecer e alcançar os objetivos (Snyder, 1995), colaborando com o desenvolvimento positivo.

As perspectivas futuras tem sido associadas com o comportamento no presente, assim as expectativas para o futuro desempenham um papel importante no desenvolvimento positivo do jovem (Callina, Johnson, Buckingham, & Lerner, 2014). Os estudos revelam também que a perspectiva de tempo, seja curta ou longa, influencia positivamente as tarefas presentes além de ressaltar que a atitude positiva em relação ao próprio futuro, como ter esperança, é uma variável relevante (Locatelli, Bzneck, & Guimarães, 2009).

Um estudo realizado por Burrow, O'Dell e Hill (2010) com 318 adolescentes entre 14 e 18 anos, investigou o papel do propósito (objetivo ou projeto) na vida do jovem utilizando a Escala de Propósito para Jovens, de Bundick et al (2006), e a Escala da Esperança de Snyder et al (1991). Os dados revelaram que a afinidade entre exploração e compromisso com o projeto de vida tem implicações importantes no desenvolvimento da identidade e bem-estar do adolescente, levando-o a capacidade de engajamento.

Assim sendo, o presente estudo tem por objetivo relacionar estresse e desesperança com as expectativas de futuro e características sócio demográficas de adolescentes que não se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Método

Trata-se de um estudo quantitativo com método transversal, de caráter descritivo e exploratório.

Participantes

A presente pesquisa contou com a participação de 295 adolescentes. Esta amostra foi calculada tomando como referência uma população de 651 estudantes, com técnica de amostragem probabilística aleatória.

A amostra foi composta por 295 alunos do ensino médio, sendo 120 da 1ª série (40,68%), 90 alunos da 2ª série (30,51%) e 85 alunos da 3ª série (28,81%). Com idades entre quatorze e dezoito anos ($M = 15,90$ anos; $SD = 1,21$), a saber: 14 anos (14,58%), 15 anos (24,75%), 16 anos (27,11%), 17 anos (23,05%) e 18 anos (10,51%). 127 adolescentes eram do sexo masculino (43,05%) e 168 do sexo feminino (56,95%). Todos os participantes tem residência fixa, a saber: 61,70% moram com os pais, 23,05% moram com o pai ou a mãe, 9,15% moram com os avós, e os demais (6,1%) vivem com outros parentes ou adultos não familiares.

Foram excluídos da amostra participantes que não apresentaram até a data da aplicação dos instrumentos na unidade de ensino, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado.

Ambiente

A pesquisa foi realizada em três unidades de uma rede confessional religiosa, estabelecidas na região metropolitana de Belém - Pará. As unidades são colégios, com Ensino Infantil até o Ensino Médio.

Instrumentos

- *Questionário Sócio-Deomográfico*: Elaborado pelos pesquisadores para obtenção de informações pessoais tais como: sexo, idade, naturalidade, escolaridade e demais detalhes que auxiliem na compreensão das necessidades reais de cada participante.

- *Questionário sobre expectativas futuras*: Elaborado a partir do item 76 do Questionário Juventude Brasileira, de Dell'Aglio, Koller, Cerqueira-Santos, e Colaço (2011), este instrumento teve por objetivo avaliar 9 expectativas de futuro (Concluir o Ensino Médio, Entrar na Universidade, Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida, Ter minha casa própria, Ter um trabalho que me dará satisfação, Ter uma família, Ser saudável a maior parte do tempo, Ser respeitado na minha comunidade, ter amigos que me darão apoio). Estes itens eram avaliados dentro de uma escala Likert de cinco pontos, a saber: 1 (muito baixas), 2 (baixas), 3 (cerca de 50%), 4 (altas) e 5 (muito altas)..

- *Escala de Estresse para Adolescentes - ESA* (Tricolli e Lipp, 2011): Instrumento de avaliação psicológica aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia no Brasil, em 2005, que permite verificar a existência ou não de estresse nos adolescentes pesquisados. É uma escala composta por 44 itens que objetiva identificar a frequência em que os sintomas do estresse aparecem a partir das reações em quatro domínios, a saber: psicológicas, cognitivas fisiológicas e interpessoais. Consta de uma escala do tipo Likert de cinco pontos, que revela a intensidade com que o adolescente experimenta as reações do estresse apontadas pelos itens.

Escala Beck de Desesperança – BHS (Cunha, 2011): Criada por Aaron T Beck e colaboradores, foi adaptada no Brasil por Jurema Alcides Cunha (2011). É um instrumento

estruturado de auto-administração composto por afirmativas que medem, a partir das atitudes negativas referentes ao futuro, o seu grau de pessimismo e, conseqüentemente, a desesperança. É uma escala dicotômica (certo e errado) e seus itens são pontuados em 0 ou 1, com intervalo de pontuação de 0-20, onde a soma de seus itens individuais resulta em um escore total, e a partir desse escore dá-se a classificação da desesperança em mínimo, leve, moderado e grave.

Procedimento

Procedimentos Éticos.

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética de Medicina Tropical da Universidade Federal do Pará, conforme resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sob o número CAAE 40645414.0.0000.5172 e aprovado pelo parecer 1.069.887. A coleta de dados foi iniciada somente após parecer de aprovação do Comitê e autorização das instituições participantes.

Os participantes e seus pais foram esclarecidos quanto ao sigilo das informações e de identidade, objetivos, riscos e benefícios da pesquisa e só então foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelo participante e pelo responsável legal, quando este era menor de idade.

Procedimentos de coleta de dados.

A pesquisa foi dividida em 4 etapas, a saber: 1) contato com as instituições (três unidades de Ensino Médio da rede educacional) e solicitação de autorização para realização da pesquisa; 2) seleção dos participantes (visita às salas de aulas para entrega das cartas explicativas com os objetivos da pesquisa e os Termos de Consentimento – TCLE - para serem assinados); 3) Conferência dos TCLE e marcação da data para aplicação dos

instrumentos nas salas de aula; 4) Coleta de dados (aplicação dos instrumentos nas salas de aula). Os instrumentos foram aplicados aos participantes em um período de aula que corresponde a 45 minutos.

Análise de Dados.

Após a realização de todas as etapas da coleta de dados os testes foram corrigidos e os dados catalogados e lançados no programa Statistical Package for the Social Sciences – SPSS 20. As técnicas estatísticas utilizadas no trabalho foram Análise descritiva, Análise Fatorial (AF), Análise de Correspondência (ANCOR), Análise de Variâncias (ANOVA), além da Análise Exploratória de Dados (AED).

Inicialmente, foi realizada a análise descritiva da população sobre as variáveis sócio demográficas e as respostas ao questionário de expectativas de futuro buscando o registro das frequências e percentis destas variáveis (tabelas 1 e 2).

Seguidamente, foi aplicada a técnica estatística multivariada denominada Análise Fatorial (AF) aos instrumentos ESA e BHS, usando os seguintes procedimentos: Primeiro, avaliou-se a viabilidade da AF a partir de medidas que averiguaram se o conjunto de itens dos instrumentos estava adequado à técnica proposta. Desta forma, foi realizado um exame visual da matriz de correlações que indicou um número substancial de correlações com valores de nível descritivo (p) menores que 0,05 (5%) tanto para a ESA quanto para a BHS, indicando que todas as variáveis são adequadas à aplicação da AF. O passo seguinte foi a aplicação do Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do Teste de Esfericidade de Bartlett (MAA). Pôde-se observar que os valores da estatística KMO para BHS ($KMO = 0,828$) e ESA ($KMO = 0,922$), são superiores a 0,50, indicando que há adequação da Análise Fatorial ao conjunto de variáveis (perguntas). Além disso, o nível descritivo do teste de esfericidade de Bartlett ($p = 0,000$) acarreta na rejeição da hipótese de a matriz de correlações ser uma matriz de

identidade. Estes resultados respaldam o emprego da Análise Fatorial para a extração de fatores e a estimação dos escores fatoriais, e posterior construção de Índices para a Escala de Desesperança de Beck (BHS) e para Escala de Estresse para Adolescentes (ESA).

Com o objetivo da construção de um índice para cada uma das escalas, precisou-se verificar se todos os valores do MAA para as variáveis (perguntas), necessárias a construção dos Índices para a Escala de Desesperança de Beck (BHS) e para Escala de Estresse para Adolescentes (ESA), individualmente encontravam-se em domínio aceitável para a aplicação da técnica de Análise Fatorial ($r \geq 0,50$), o que foi feito. Concluiu-se que os fatores obtidos conseguiram restituir mais que 50% da informação do conjunto de variáveis (perguntas). Porém, vale lembrar que o critério utilizado para retenção dos fatores não foi o %Var restituído e sim o critério de Kaiser. Assim, um fator foi retido pelo critério de Kaiser, ou seja, aquele com autovalor superior a 1.

As variáveis (perguntas) utilizadas na construção do Índice para a Escala de Desesperança de Beck (BHS) e, também, Índice para Escala de Estresse para Adolescentes (ESA) tiveram sua informação restituída de forma satisfatória pelo fator retido, já que apresentaram a maioria dos valores de comunalidade igual ou superior a 0,30 (30%), cujas variáveis para ambos os instrumentos também apresentaram em sua maioria, no mínimo, correlação moderada ($r \geq 0,50$) com o fator (índice) retido.

Nos Índices (IBHS e IESA) os valores positivos dos coeficientes das variáveis (perguntas), indicam que quanto maior for o valor score obtido para um determinado adolescente, maior é o seu estresse e desesperança. Após a obtenção do Índice para a Escala de Desesperança de Beck (IBHS) e do Índice para Escala de Estresse para Adolescentes (IESA), foi possível calcular os escores fatoriais para cada adolescente. A partir dos escores fatoriais de cada indivíduo foi realizada a padronização dos valores obtidos, para que os mesmos pudessem ser avaliados em uma escala de 0 a 1 ou 0 a 100%.

Após a obtenção dos escores fatoriais padronizados de cada adolescente para os 2 (dois) Índices (IBHS e IESA), foi realizada com base na teoria dos quartis amostrais (Bussab, & Morettin, 2013), uma classificação dos adolescente em três grupos distintos. Os escores dos índices gerados com os dados de estresse e desesperança foram divididos em: de 0% a 24,99% (Baixo Estresse/Baixa desesperança), 25% a 75% (Medianos níveis de estresse/Medianos níveis de desesperança) e de 75,01 a 100% (Maiores níveis de estresse/Maiores níveis de desesperança).

A segunda etapa da análise foi realizada com a técnica de análise de correspondência (AC), a fim de verificar a dependência das categorias (BHS, ESA, expectativas de futuro e dados sociodemográficos) a partir dos valores do nível descritivo (p), se estes eram menores que o nível de significância (5%) e o Critério Beta (β) maior que 3.

Para saber qual era a probabilidade de uma categoria de variável estar associada com outra, foi necessário calcular o coeficiente de confiança, utilizando um procedimento baseado nos resíduos que é definido pela diferença entre as frequências esperadas e as observadas (Ramos et al., 2008). A análise de correspondência foi realizada com o auxílio do aplicativo Statistica, versão 6.0. Em todos os testes, fixou-se $\alpha = 5\%$ ($p \leq 0,05$) para rejeição da hipótese nula.

Resultados

Caracterização da amostra

Na tabela 1 é possível encontrar informações relativas a análise descritiva relacionadas ao gênero, idade, série e moradia dos adolescentes participantes do estudo.

Tabela 1: : Caracterização da amostra

	Valor Bruto	Porcentagem
Gênero		
Masculino	127	43,05%
Feminino	168	56,95%
Idade (M=15,90; SD 1,21)		
14 anos	43	14,58%
15 anos	73	24,75%
16 anos	80	27,11%
17 anos	68	23,05%
18 anos	31	10,51%
Série		
1ª Série	120	40,68%
2ª Série	90	30,51%
3ª Série	85	28,81%
MORADIA		
Com os pais	182	61,70%
Com o pai ou a mãe	68	23,05%
Com os avós	27	9,15%
Com outros parentes ou adultos não-familiares	18	6,1%

A média de idade dos adolescentes foi 15,90 anos (SD 1,21), a maior parte dos adolescentes (40,68%) eram estudantes da 1ª série do Ensino Médio, moravam com os pais, e eram do gênero feminino. As raças foram representadas, a saber: Branca (28,47%), Parda (60%), negra (6,10%), amarela (4,41%), indígena (1,02%). Ressalta-se que 39,91% dos adolescentes declararam ser portadores de deficiências, a saber: visual (68,97%), auditiva (7,76%), motora (7,76%), intelectual (4,31%), sendo que a maioria dos que relataram deficiência também relatou grau de deficiência entre leve e moderada.

Expectativas de Futuro.

As expectativas de futuro foram levantadas a partir das respostas dos adolescentes ao questionário de expectativas de futuro, com escala Linkert de 5 pontos a saber: 1 (muito baixas), 2 (baixas), 3 (cerca de 50%), 4 (altas) e 5 (muito altas) Os dados apresentaram os seguintes resultados:

Tabela 2: Expectativas de futuro dos adolescentes

Variáveis das Expectativas de Futuro em Porcentagens	Muito Baixas	Baixas	Cerca de 50%	Altas	Muito Altas
Concluir o Ensino Médio	0,16	0,32	10,48	36,22	52,82
Entrar na Universidade	2,23	0,00	17,27	47,42	33,08
Ter emprego	0,08	0,83	15,50	44,00	39,59
Ter casa própria	0,97	0,00	12,09	37,39	49,55
Trabalho e satisfação	0,08	2,08	9,36	33,28	55,20
Ter uma família	0,49	1,96	13,70	25,12	58,73
Ser saudável	0,26	3,31	19,60	37,63	39,20
Ser respeitado na comunidade	0,25	1,32	13,11	39,57	45,75

Os adolescentes apresentaram boas expectativas de futuro, havendo um destaque percentualmente maior na pontuação muito altas (maior escore para a expectativa), aplicada as categorias ter uma família (58,73%), trabalho e satisfação (55,20%), e concluir o Ensino Médio (52,82%).

Resultado da Aplicação da Análise de Correspondência (AC).

Os valores do nível descritivo (p) menores que o nível de significância de 0,05 (5%) e do Critério Beta (β) maior que 3, indicaram que tanto os índices como suas categorias são dependentes. Além disso, pôde-se observar que a soma dos percentuais de inércia indicaram que mais de 70% da informação foi restituída pela AC. Desta forma todos os pressupostos

para utilização da técnica de AC foram satisfeitos. Assim, procedeu-se a correlação dos índices BHS, ESA com as variáveis sócio demográficas e as expectativas de futuro dos adolescentes, que resultou em 4 (quatro) probabilidades fortemente significativas, apresentadas na Tabela 3:

Tabela 3 – Resíduo (Probabilidade) Resultante da Análise de Correspondência Aplicada ao Índice para Escala de Estresse para Adolescentes (ESA) e ao Índice para a Escala de Desesperança de Beck (BHS).

		ESA		
		Baixo	Moderado	Alto
BHS	Baixo	-0,23(0,00)	-0,59(0,00)	1,06(71,04) *
	Moderado	0,31(24,28)	-0,75(0,00)	0,75(54,45) **
	Alto	-0,13(0,00)	1,60(89,09) *	-2,12(0,00)
Sexo	Masculino	2,24(97,47)	-0,11(0,00)	-2,10(0,00)
	Feminino	-1,95(0,00)	0,09(7,46)	1,83(93,22)
Série	1 ^a	2,62(99,13)	-1,48(0,00)	-0,57(0,00)
	2 ^a	-1,23(0,00)	0,82(58,65)	0,09(7,11)
	3 ^a	-1,85(0,00)	0,91(63,96) **	0,58(43,81)
Concluir o Ensino Médio	Muito Baixas	-0,71(0,00)	-0,99(0,00)	2,12(96,56) *
	Baixas	-0,71(0,00)	-0,99(0,00)	2,12(96,56) *
	Cerca de 50%	-1,85(0,00)	1,12(73,70) *	0,29(22,80)
	Altas	1,30(80,76) *	-0,99(0,00)	0,08(6,01)
	Muito Altas	0,03(2,56)	0,51(39,33)	-0,76(0,00)
Ser Respeitado	Muito Baixas	-0,87(0,00)	-1,22(0,00)	2,59(99,04) *
	Baixas	-1,43(0,00)	-0,48(0,00)	2,11(96,54) *
	Cerca de 50%	-0,67(0,00)	0,54(41,13)	-0,08(0,00)
	Altas	0,27(21,29)	-0,18(0,00)	-0,02(0,00)
	Muito Altas	0,71(52,32) **	0,14(11,42)	-0,92(0,00)

Nota: *Probabilidades fortemente significativas, pois $\gamma \times 100 \geq 70\%$.

**Probabilidades moderadamente significativas, pois $50 \leq \gamma \times 100 < 70\%$.

Pode-se observar que Adolescentes classificados com moderado estresse a partir do Índice ESA foram classificados com alta desesperança a partir do Índice BHS ($p = 1,60$). Adolescentes classificados com alto estresse a partir do Índice ESA foram classificados com baixo ($p = 1,06$) e moderado ($p = 0,75$) desesperança a partir do Índice BHS .

Adolescentes do sexo Masculino foram classificados com baixo estresse ($p = 2,24$) e adolescentes do sexo Feminino foram classificados com alto estresse ($p = 1,83$) a partir do Índice ESA. Já adolescentes com altas expectativas de concluir o Ensino Médio foram classificados com baixo estresse ($p = 1,30$) a partir do Índice ESA. Adolescentes com cerca de 50% de expectativas de concluir o Ensino Médio foram classificados com Moderado Estresse ($p = 1,12$) a partir do Índice ESA. Adolescentes com Baixas e Muito Baixas expectativas de concluir o Ensino Médio foram classificados com Alto Estresse ($p = 2,12$) a partir do Índice ESA.

Adolescentes com expectativas muito alta de Ser Respeitado foram classificados com baixo estresse ($p = 0,71$). Adolescentes com Baixas ($p = 2,59$) ou Muito Baixas ($p = 2,11$) expectativas de Ser Respeitado foram classificados com Alto Estresse a partir do Índice ESA.

Pode-se observar que não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre os níveis (Baixo, Moderado e Alto) do Índice ESA e: Idade ($p = 0,1402$), Estado Civil dos Pais ($p = 0,8454$), Com Quem Mora ($p = 0,8407$), Raça/Etnia ($p = 0,1382$), Renda ($p = 0,2454$), Religião ($p = 0,6827$), Desabilidade ($p = 0,5503$), Tipo de Desabilidade ($p = 0,7549$), Grau de Desabilidade ($p = 0,0872$), Entrar na Universidade ($p = 0,1613$), Ter Emprego ($p = 0,5880$), Ter Casa Própria ($p = 0,2234$), Trabalho e Satisfação ($p = 0,1276$), Ter Família ($p = 0,5880$), Ser Saudável ($p = 0,0770$) e Ter Amigos ($p = 0,0514$).

Também não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre os níveis (Baixo, Moderado e Alto) do Índice BHS e: Sexo ($p = 0,8652$), Idade ($p = 0,3069$), Estado Civil dos Pais ($p = 0,9837$), Com Quem Mora ($p = 0,6129$), Raça/Etnia ($p = 0,7769$), Renda ($p = 0,1652$), Religião ($p = 0,3612$), Série ($p = 0,1608$), Desabilidade ($p = 0,4253$), Tipo de Desabilidade ($p = 0,6690$), Grau de Desabilidade ($p = 0,6989$), Concluir o Ensino Médio ($p = 0,2300$), Entrar na Universidade ($p = 0,1269$), Ter Emprego ($p = 0,1796$), Ter Casa Própria ($p = 0,9288$), Trabalho e Satisfação ($p = 0,9288$), Ter Família ($p = 0,4051$), Ser Saudável ($p = 0,5416$), Ser Respeitado ($p = 0,4213$) e Ter Amigos ($p = 0,5804$).

Discussão

Embora a literatura disponível seja escassa quanto a estudos que estabeleçam a relação entre estresse, desesperança e expectativas de futuro na adolescência, os estudos que tratam sobre este tema auxiliam na compreensão dos dados obtidos neste trabalho.

Os adolescentes investigados, em sua maioria, apresentaram tendências positivas de desenvolvimento, especialmente no tocante as respostas aplicadas a expectativas de futuro quando relacionadas ao nível de desesperança. Isso vem ao encontro das contribuições colocadas por Hoffman, Paris e Hall (1995) e o estudo de Oliveira-Monteiro et al. (2012) que defendem a ideia de que os mitos negativos que se formam a respeito da adolescência, não refletem a maioria dos indivíduos que se encontram nessa fase da vida.

Os dados encontrados indicaram que adolescente com moderado estresse também apresentaram alta desesperança (alta esperança), e que adolescentes classificados com alto estresse foram classificados com baixo e moderada desesperança (alta esperança). Ao comparar este dado com aqueles obtidos por Yarcherski, Mohan e Yarcherski (2011), observa-se que há uma discordância entre as informações, já que estes autores identificaram

relação inversa entre estresse e esperança, ou seja, os maiores escores de estresse foram significativamente associados com menores escores de esperança ($r = -.55$).

Considerando as probabilidades fortemente significativas da correlação entre IESA e IBHS, expectativas de futuro e características sócio demográficas dos adolescentes, é possível afirmar que as meninas são mais propensas ao estresse do que os meninos que foram classificados com baixo estresse. Estes dados são compatíveis com a maioria dos estudos sobre estresse que indicam a tendência das meninas de apresentarem maiores escores de estresse quando comparados com os escores dos meninos (Raimundo & Pinto, 2006; Schraml et al., 2011; Landstedt & Gadin, 2012; Liu & Lu, 2012).

Caires e Silva (2011) verificaram em um estudo com 341 estudantes do 12º ano de escolas secundárias, em Portugal, que o estresse era mais elevado em moças do que em rapazes. Também notaram que o estresse era mais elevado a partir de estressores relacionados à área acadêmica e vocacional ($t = 8,288$, $g.l = 194,77$; $p < 0,001$) em ambos os gêneros ($M_{moças} = 2,78$; $M_{rapazes} = 2,31$). As autoras sugerem que quanto maior as dificuldades vivenciadas na área acadêmica, maior o nível de estresse, o que confirma os achados deste estudo, visto que os adolescentes com alto estresse apresentavam baixas ou muito baixas expectativas no que se refere a conclusão do Ensino Médio enquanto o baixo nível de estresse foi associado com alta expectativa em relação à finalização do Ensino Médio.

Outro dado percebido, dentre as expectativas de futuro pesquisadas, foi a relação entre a expectativa de ser respeitado na comunidade com o estresse, sugerindo que adolescentes com alto estresse tem muito baixas ou baixas expectativas de ser respeitado dentro da sua comunidade, ou vice-versa. Essa expectativa está diretamente ligada a percepção positiva das qualidades do adolescente. O estudo de Oliveira-Monteiro et al. (2011) verificou em uma população de 50 adolescentes estudantes que a maioria deles tinha uma percepção positiva de

si mesmo, o que apontou para a positividade no desenvolvimento daqueles adolescentes, confirmando a ideia de que a imagem mais positiva que os jovens parecem ter de si mesmos pode funcionar como uma defesa perante a negatividade presente na visão que a sociedade adulta tem sobre a juventude, dando-lhes competência social.

Conclusões

A principal contribuição desse estudo é que os dados apresentados apontaram uma adolescência marcada não apenas pelo pessimismo e desesperança, mas por aspectos positivos, contribuindo para o rompimento da associação entre adolescência e crise ou turbulência.

Os instrumentos utilizados para o levantamento dos dados foram sensíveis a aplicação das técnicas de análise descritiva e fatorial, sendo satisfatórios em termos de resultado pretendido. Como esta pesquisa objetivava identificar as relações existentes no conjunto das variáveis, a análise fatorial, como técnica estatística, possibilitou a identificação de índices que indicaram os relacionamentos entre o conjunto das muitas variáveis inter-relacionando-as entre si de maneira eficaz.

Notou-se, que estresse e desesperança são variáveis relacionadas com as expectativas de futuro mais curtas, já que nesse item foram associados o estresse alto e moderado de adolescentes com baixas ou muito baixas expectativas de concluir o Ensino Médio. Pode-se perceber, com base nos resultados, que as meninas estão mais propensas ao estresse e a desesperança do que os meninos o que pode indicar a necessidade de serviços direcionados especificamente para este grupo social com vistas a auxiliarem neste processo de transição para a vida adulta.

Refletindo sobre as expectativas do adolescente e suas necessidades, também é possível afirmar que a valorização e a imagem positiva de si podem estar relacionadas com as

expectativas e o estresse na adolescência e podem comprometer o bem estar do adolescente. Neste sentido, os dados aqui relatados ressaltam a necessidade dos profissionais da saúde atuarem com vistas a promover a saúde mental nesta população por meio da construção da auto imagem positiva dos adolescentes.

Este trabalho apresenta duas limitações que precisam ser consideradas. A primeira por se tratar de um estudo transversal e a segunda por investigar uma população que representa apenas um grupo específico. Neste sentido, sugere-se que pesquisas futuras adotem uma abordagem longitudinal com vistas a obter dados que melhor revelem o estresse, desesperança e sua relação com as expectativas de futuro e as características sociodemográficas dos adolescentes. Por fim, sugere-se estender o estudo com populações diferentes tais como adolescentes em situação de risco, adolescentes de outras regiões do Pará ou do Brasil, adolescentes institucionalizados, não escolarizados, ou mesmo realizar um comparativo transcultural.

Referências

- Augustine, L. F., Vazir, S., Rao, S. F. M., Rao, V. V., Laxmaiah, A., Nair, K. M. (2011). Perceived stress, life events & coping among higher secondary students of Hyderabad, India: A pilot study. *Indian Journal Medical Research*, New Delhi, v. 134, n. 1, p. 61–68. pmcid: PMC3171919
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1997). *Terapia cognitiva da depressão [Cognitive therapy of depression]* (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.[Links].
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Cadernos Cedes*, 24(62), 26-43.

- Bundick, M., Andrews, M., Jones, A., Mariano, J. M., Bronk, K. C., & Damon, W. (2006). Revised youth purpose survey. *Unpublished instrument, Stanford Center on Adolescence, Stanford, CA.*
- Bussab, W.O.; Morettin, P.A. (2013). *Estatística Básica [Basic Statistics]*. 8. ed., São Paulo: Editora Saraiva.
- Burrow, A. L., O'Dell, A. C., & Hill, P. L. (2010). Profiles of a developmental asset: Youth purpose as a context for hope and well-being. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(11), 1265-1273. doi:10.1007/s10964-009-9481-1
- Caires, S., & Silva, C. (2011). Fatores de stresse e estratégias de coping entre adolescents no 12º ano de escolaridade [Stress factors and coping strategies amongst 12th grade adolescents]. *Estudos de Psicologia, 28*(3), 295-306. Retrived from <http://hdl.handle.net/1822/16153>
- Callina, K. S., Johnson, S. K., Buckingham, M. H., & Lerner, R. M. (2014). Hope in context: Developmental profiles of trust, hopeful future expectations, and civic engagement across adolescence. *Journal of youth and adolescence, 43*(6), 869-883. doi:10.1007/s10964-014-0096-9
- Chou, P. C., Chao, Y. M. Y., Yang, H. J., Yeh, G. L., & Lee, T. S. (2011). Relationships between stress, coping and depressive symptoms among overseas university preparatory Chinese students: a cross-sectional study. *BMC public health, 11*(1), 352. doi:10.1186/1471-2458-11-352
- Cunha, J. A. (2011). *Escalas Beck [Beck Scale]*. 1ª ed. Editora Casa do Psicólogo.
- Folkman, S. (2010). Stress, coping, and hope. *Psycho-Oncology, 19*, 901–908. Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com). doi: 10.1002/pon.1836

- Hoffman, L., Paris, S., Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy [psicologia do desenvolvimento hoje]*. Madri: McGraw-Hill.
- IBGE, I. (2010). Cidades@. Available from: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>, 1.
- Khan, A. (2013). Predictors of positive psychological strengths and subjective well-being among north Indian adolescents: Role of mentoring and educational encouragement. *Social indicators research*, 114(3), 1285-1293.
- Landstedt, E., & Gådin, K. G. (2012). Seventeen and stressed: Do gender and class matter?. *Health Sociology Review*, 21(1), 82-98. doi:10.5172/hesr.2012.21.1.82
- Lipp, M. E. N., Arantes, J. P., Buriti, M. D. S., & Witzig, T. (2002). The stress of elementary schools students. *Psicologia escolar e educacional*, 6 (1), 51-56.
- Liu, Y., & Lu, Z. (2012). Chinese high school students' academic stress and depressive symptoms: Gender and school climate as moderators. *Stress and Health*, Malden, 28, 340-346. doi:10.1002/smi.2418
- Marques, C. P., Gasparotto, G. da S., & Coelho, R. W. (2015). Fatores relacionados ao nível de estresse em adolescentes estudantes: Uma revisão sistemática [Stress level related factors in adolescent students: A systematic review]. *SALUSVITA*, 34(1), 99-108. Retrieved from: http://www.usc.br/biblioteca/salusvita/salusvita_v34_n1_2015_art_07.pdf.
- Oliveira-Monteiro, N. R. D., Aznar-Farias, M., Nava, C. D. A., Nascimento, J. O. G., Montesano, F. T., & Spadari-Bratfisch, R. C. (2012). Estresse, competência e problemas psicológicos de adolescentes estudantes [Stress, competence and psychological problems in adolescent students]. *Arquivos Brasileiros de Ciências da Saúde*, 37(1), 23-29.
- Raimundo, R. C. P., & Pinto, M. A. P. M. (2006). Stress e estratégias de coping em crianças e adolescentes em contexto escolar [Stress and coping strategies in children and

- adolescents in the school contexto]. *Aletheia*, (24), 09-19. Recuperado em 17 de setembro de 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000300002&lng=pt&tlng=pt.
- Ramos, E. M. L. S., Almeida, S. S., Araújo, A. R. (Orgs.). (2008). *Segurança Pública: Uma abordagem Estatística e Computacional [Public Security: A Statistical and Computational approach]*. Belém: Editora Universitária EDUFPA, v.1, p.101.
- Schraml, K., Perski, A., Grossi, G., & Simonsson-Sarnecki, M. (2011). Stress symptoms among adolescents: The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem. *Journal of adolescence*, 34(5), 987-996. doi:10.1016/j.adolescence.2010.11.010
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development*, 73 (1), 355-360. Article first published online: 23 DEC 2011. doi: 10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x
- Soares, A. B.; & Martins, J. S. R. (2010). Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular. *Paidéia*, 20(45):57-62.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 2 (1), 55-87. doi: <http://dx.doi.org/10.1891/194589501787383444>.
- Tricoli, V. A. C., & Lipp, M. E. N. (2011). *Escala de Estresse para Adolescentes- ESA[stress scale for teenagers - ESA]*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Yarcheski, A., Mahon, N. E., & Yarcheski, T. J. (2011). Stress, hope, and loneliness in young adolescents. *Psychological Reports*, 108 (3), 919-922. doi:10.2466/02.07.09.PR0.108.3.919-922.

CAPÍTULO III: Estresse e Expectativas de Futuro na Percepção de Adolescentes

Resumo

A adolescência tem sido descrita como uma fase do desenvolvimento marcada por desafios, tensões e incertezas que podem gerar, além de estresse, o rebaixamento das expectativas futuras no adolescente. Este trabalho tem por objetivo investigar a percepção do estresse e as expectativas de futuro na adolescência. É um estudo quanti/qualitativo realizado com dezessete estudantes do Ensino Médio, selecionados de uma amostra de 295 adolescentes, com idades entre 14 e 18 anos, alunos de uma rede particular de ensino, na região metropolitana de Belém - PA. Os resultados indicaram níveis de estresse mais alto em adolescentes do sexo feminino (71,4%). Notou-se ainda que os participantes que não apresentaram estresse revelaram possuir um bom relacionamento familiar e expectativas de futuro bem definidas. No entanto, os adolescentes que apresentaram estresse associaram o contexto familiar à fatores estressores, bem como revelaram ausência de expectativas quanto ao futuro.

Palavras-chave: adolescência, stress, expectativas, família

Abstract

Adolescence has been described as a phase of development marked by challenges, tensions and uncertainties that could generate, in addition to stress, lowering of future expectations in adolescents. This work aims to investigate the perception of stress and future expectations in adolescence. It is a quantitative/qualitative study of seventeen high school students, selected from a sample of 295 adolescents aged between 14 and 18 years old, children from a private school system in the metropolitan region of Belém – PA. The results indicated levels higher

stress in female adolescents (71.4%). It was noted also that participants who did not have stress shown to have good family relationships and well-defined future expectations. However, teens who had stress associated family background to stressors and revealed no expectations about the future.

Keywords: adolescence, stress, expectations, family

Resumen

La adolescencia ha sido descrito como una fase de desarrollo marcado por desafíos, tensiones e incertidumbres que podrían generar, además de estrés, disminución de las expectativas futuras adolescentes. Este trabajo tiene como objetivo investigar la percepción de estrés y las expectativas futuras en la adolescencia. Se trata de un estudio cuantitativo / cualitativo de diecisiete estudiantes de secundaria, seleccionados a partir de una muestra de 295 adolescentes de edades comprendidas entre 14 y 18 años, los niños de un sistema escolar privado en la región metropolitana de Belém - PA. Los resultados indicaron niveles mayor estrés en mujeres adolescentes (71,4%). Se señaló también que los participantes que no tenían estrés demostrado que tienen buenas relaciones familiares y las expectativas futuras bien definidos. Sin embargo, los adolescentes que tenían antecedentes familiares estrés asociado a factores de estrés y no reveló las expectativas sobre el futuro.

Palabras clave: adolescencia, estrés, expectativas, familia

Introdução

A adolescência é um período do curso da vida essencial ao desenvolvimento humano (Steinberg & Lerner, 2004), com diferentes possibilidades de trocas dinâmicas entre o indivíduo e seus diversos contextos (Lerner & Overtom, 2008). É uma fase de grandes mudanças com efeitos para o próprio adolescente bem como para a família e comunidade (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvaes, 2010). Seu início se dá na puberdade com alterações biológicas, culminando com a inserção social, profissional e econômica do indivíduo na sociedade (Formigli, Costa, & Porto, 2000).

Nos últimos 30 anos houve um aumento nas pesquisas sobre o desenvolvimento humano na área da psicologia. O interesse científico pela adolescência é uma resposta a compreensão de que informações geradas a partir destes estudos podem contribuir com ações promotoras do desenvolvimento saudável desta população (Steinberg & Lerner, 2004). Além deste aspecto, a sistematização de modelos teóricos que integram diferentes componentes que atuam no desenvolvimento tem contribuído para o crescimento de interesse pela adolescência; este é o caso do modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner.

Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano

Entende-se que o desenvolvimento do indivíduo é marcado por aspectos de ordem biológica, contextual e psicológica. Cada pessoa tem uma maneira de lidar com as experiências vivenciadas no curso da vida, é um sujeito passivo e ativo tanto quanto é produto e produtor do desenvolvimento (Senna & Dessen, 2012). O modelo bioecológico do desenvolvimento propõe que as pesquisas sobre o desenvolvimento considerem quatro elementos de forma inter-relacionados (conceitos-chave): Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (modelo PPCT) (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O *processo*, primeiro conceito-chave, ocorre através de ações progressivas e cada vez mais complexas de interações mútuas entre o ser humano em desenvolvimento evolutivo e

ativo e as pessoas, objetos e símbolos dentro de um ambiente externo e imediato, cujas interações mais duradouras recebem o nome de relações proximais (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Tudge, Mokrova, Hatfield e Karnik (2009) afirmam que estas são as engrenagens do desenvolvimento, devido a função de levar ao indivíduo a capacidade de compreender o mundo, ocupar o seu lugar nele e transformá-lo.

O segundo conceito-chave da teoria bioecológica diz respeito à *pessoa*. Neste elemento, Bronfenbrenner especifica a importância das características próprias à pessoa em desenvolvimento (Tudge et al., 2009), e as divide em três grupos: (a) *Demanda*, que constituem qualidades pessoais capazes de promover ou evitar reações do ambiente social, favorecendo ou não a operação dos processos proximais no desenvolvimento psicológico (exemplo: hiperatividade contra passividade) (Cecconello, De Antoni, & Koller, 2003); (b) *Recurso*, referente às características relacionadas aos recursos cognitivos e emocionais, são deficiências ou habilidades psicológicas que influenciam a competência da pessoa para participação efetiva nos processos proximais; (c) *Força*, são atributos que envolvem as diferenças de temperamento, motivação, persistência e geram características generativas (auto-eficácia, esperança, resiliência, etc.) ou inibidoras (apatia, timidez excessiva, impulsividade, etc.) diante da ocorrência dos processos proximais. (Cecconello et al., 2003). O conceito da Pessoa fornece a ideia de que, com os mesmos recursos, os indivíduos podem seguir trajetórias diferentes a partir do estímulo que receberam (Tudge et al., 2009).

O *contexto*, terceiro conceito-chave, é analisado por Bronfenbrenner (1996) sob a ótica da interação de quatro níveis ambientais: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O primeiro nível, microssistema, é o contexto imediato, onde o indivíduo passa boa parte do tempo e está engajado nas atividades e interações, como na família ou na escola, por exemplo. O mesossistema refere-se ao conjunto de relações entre dois ou mais microssistemas onde o indivíduo em desenvolvimento participa ativamente, como a família e

a escola juntas (Poletto & Koller, 2008). Os dois últimos níveis correspondem à influência indireta sobre a pessoa, sendo o exossistema os núcleos relacionais em que a pessoa não frequenta, mas que influencia indiretamente nos processos, e o macrosistema, nível mais distante da pessoa, que representa o padrão global de ideologias, crenças, sistema de valores, estilo de vida, religião, forma de governo, cultura e subcultura, compartilhado pelos seus membros através de padrões de intercâmbio social (Bronfenbrenner, 1996).

O *tempo*, quarto conceito-chave, incorporado ao modelo a partir de 1986, admite analisar mudanças e continuidades e suas influências no desenvolvimento ao longo do ciclo da vida (Bronfenbrenner, 1996). Bronfenbrenner e Morris (1998) propõem o estudo do tempo a partir de três níveis: microtempo (episódios das relações proximais); o mesotempo (periodicidade dos episódios de processo proximal); e o macrotempo (expectativas e eventos constantes e mutantes inclusos na sociedade ampliada). A perspectiva bioecológica é útil na medida em que permite a reflexão do desenvolvimento humano em diferentes momentos, como na adolescência. Nesta fase, diversos contextos, situações e relações, exercem influência crescente e decisiva (Senna & Dessen, 2012), podendo, em algumas circunstâncias, gerar estresse.

O Estresse na Adolescência

Tendo em vista os diversos processos de transformação e adaptação relacionados ao desenvolvimento humano é possível que os adolescentes apresentem, em situações eventuais o estresse, devido a vulnerabilidade peculiar desta fase (Poletto & Koller, 2008). Os eventos estressores podem causar disfunções de ordem endócrinas, metabólicas, imunológicas e comportamentais (Charmandari, Tsigos, & Chrousos, 2005), afetando o bem estar dos adolescentes. O estresse se desenvolve quando as exigências são superiores aos recursos disponíveis que permitem superá-lo, levando o indivíduo a impossibilidade de resistir e criar estratégias para enfrentá-las (Kristensen, Schaeffer, & Busnelo, 2010).

Liu e Lu (2011), em uma amostra de 368 estudantes chineses, identificaram uma correlação positiva entre o estresse acadêmico com depressão e sensação de falta de conquistas. Landstedt e Gâdin (2012) analisaram o estresse em uma amostra com 1.663 adolescentes com 17 anos e constataram, entre outras correlações, que o nível de estresse percebido independe do status socioeconômico.

Sendo assim, os fatores de estresse podem interferir na formação e desenvolvimento desta população, frente à vulnerabilidade psicológica própria à esse período da vida causando impacto à saúde e bem-estar do adolescente (Marques, Gasparotto, & Coelho, 2015), bem como podem contribuir para a falta de expectativas de futuro (Eisenstein, Jorge, & Lima, 2009).

As Expectativas de Futuro na Adolescência

As expectativas para o futuro estão relacionadas às diferentes forças psicológicas do indivíduo, entre elas a esperança que tem a finalidade de prover objetivos e traçar ações eficazes para alcançar as metas estabelecidas no presente (Burrow, O'Dell, & Hill, 2010), que minimizam os efeitos de eventos estressores atuais. É a partir dos conceitos e experiências do presente que os adolescentes organizam o autoconceito, as metas e as referências sobre as quais compreendem o mundo social e projetam o futuro.

Barros-Oliveira (2010) investigou os sentimentos de esperança, otimismo, felicidade e perdão, em uma amostra com três grupos em idades diferentes, a saber: 162 adolescentes, 150 adultos e 115 idosos. Notou-se que os jovens demonstraram ser mais esperançosos, felizes e otimistas do que os idosos.

A partir do contexto apresentado entende-se que a influência e a extensão do estresse e da esperança são aspectos importantes no desenvolvimento humano e sua investigação pode gerar conhecimentos promotores de bem-estar aos adolescentes. Sendo assim, a presente

pesquisa visa investigar a percepção de adolescentes quanto ao estresse e suas atuais expectativas de futuro.

Método

Desenvolveu-se um estudo misto (quanti-quali) com método transversal, de caráter descritivo e exploratório. A abordagem quantitativa-qualitativa favoreceu a aproximação com a realidade, possibilitando uma combinação particular entre a teoria e os dados. Considera-se que tais abordagens juntas permitiram diferentes formas de descrever um fenômeno, de maneira complementar.

Participantes

Inicialmente a presente pesquisa contou com a participação de 295 adolescentes, todos alunos de três unidades de Ensino Médio da mesma rede escolar, privada e confessional, situadas na região metropolitana de Belém. Esta amostra foi calculada com referência numa população de 651 estudantes, com técnica de amostragem probabilística aleatória. Posteriormente selecionou-se, por conveniência (considerando o aceite à participação no estudo), nova amostra a partir dos 295 adolescentes pré-selecionados, resultando em 10 adolescentes do sexo masculino e 7 do sexo feminino.

Estes 17 participantes foram selecionados de forma homóloga e não restritiva, sendo sujeitos não familiares que apresentaram características comuns. Desta forma, os critérios de inclusão considerados foram: idade entre 14 e 18 anos; ambos os sexos; alunos das 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio. Para assegurar o anonimato dos participantes, foram preservadas suas identidades, atribuindo-lhes nomes fictícios.

Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos, sendo dois para a fase quantitativa e um para a fase qualitativa, a saber (respectivamente): (a) Questionário sociodemográfico; (b) Escala de estresse para adolescentes (ESA); (c) Roteiro – grupo focal.

Questionário Sócio-Deomográfico. Elaborado pela pesquisadora para obtenção de informações pessoais tais como: sexo, idade, naturalidade, escolaridade e demais detalhes que auxiliem na descrição dos participantes e de suas necessidades.

Escala de Estresse para Adolescentes - ESA (Tricolli & Lipp, 2011). É um instrumento de avaliação para verificar a existência ou não de estresse. É uma escala composta por 44 itens que objetiva identificar a frequência em que os sintomas do estresse aparecem a partir das reações em quatro domínios, a saber: psicológicas, cognitivas fisiológicas e interpessoais. Consta de uma escala do tipo Likert de cinco pontos, registrada com números ordinais que vão de 1 a 5, marcando a intensidade com que o adolescente experimenta as reações do estresse apontadas pelos itens. O indivíduo é considerado com estresse se nos itens referentes a frequência dos sintomas obtiver médias acima do ponto de corte, a saber: $> 3,11$ para meninas e $> 2,64$ para meninos.

O tempo de aplicação dos dois instrumentos relacionados à fase quantitativa deste estudo variou entre 25 a 30 minutos. De forma geral nesta etapa os participantes responderam a 62 itens nos dois instrumentos supracitados.

Roteiro de questões para Grupo Focal: Elaborado pela pesquisadora com base na perspectiva bioecológica do desenvolvimento, é constituído por sete questões abertas para discussão do tema proposto, sendo seis referentes a percepção do estresse e uma questão final relacionada à expectativa de futuro. O tempo de duração do grupo focal variou entre 20 a 30 minutos.

Procedimento

Coleta de dados.

Inicialmente, foram aplicados o Questionário sociodemográfico e a escala de Stresse para Adolescentes - ESA (Tricolli & Lipp, 2011). Posteriormente, os 17 participantes que aceitaram participar da última etapa da pesquisa tomaram parte no Grupo Focal sendo

divididos em dois grupos, a saber: (a) adolescentes que apresentaram estresse; (b) adolescentes que não apresentaram estresse.

O grupo focal é uma técnica de coleta utilizada essencialmente em pesquisas qualitativas. Sua particularidade está na interação entre pesquisador e participantes com o objetivo de coletar dados a partir do debate focado nas questões dirigidas (Iervolino & Pelicioni, 2001), bem como oportuniza a investigação da percepção dos participantes em relação a um tema proposto através da interação grupal (De Antoni & Koller, 2000).

As sessões com os grupos focais foram divididas em quatro etapas, semelhante a estrutura descrita no trabalho de De Antoni e Koller (2000), a saber: (a) primeira etapa - apresentação dos objetivos e procedimentos referentes à realização de cada passo do focal; (b) segunda etapa - técnica de dinâmica de grupo para favorecer a descontração e, ao mesmo tempo, introduzir o tema “Estresse e Expectativa de Futuro”; (c) terceira etapa - discussão do tema a partir das sete questões propostas; (d) quarta etapa - avaliação sobre os sentimentos surgidos frente ao tema. A moderação dos grupos foi realizada pela pesquisadora, com o apoio da psicóloga escolar da rede institucional.

Análise dos dados.

Na etapa da análise quantitativa foi aplicada a técnica estatística de análise descritiva para encontrar medidas de tendência central (Dancey & Reidy, 2006). Neste estudo foi utilizada a média aritmética como medida básica de duas formas: (a) com a finalidade de identificar os indivíduos com estresse e sem estresse a partir dos 295 adolescentes pré-selecionados; (b) para caracterizar, por meio de dados sociodemográficos (idade, sexo e série), os 17 estudantes da amostra final. O software utilizado foi SPSS, versão 20.

Com vistas a analisar os dados relativos às percepções dos adolescentes sobre o Estresse e a Expectativa de Futuro, a partir das falas dos participantes, optou-se pela aplicação de Análise de Conteúdo, utilizando o software Nvivo 10. Desta forma, foram cumpridas as

seguintes fases, com base nas etapas da Análise de Conteúdo (Bardin, 2006), aplicadas à utilização do software Nvivo 10 (Lage, 2011): (a) Pré-análise - organização e gerenciamento das fontes de dados (fala dos participantes) no software; (b) Exploração do material - codificação das fontes; (c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação – organização, visualização e interpretação dos resultados de codificação. Para a categorização dos dados ou codificação (criação de nós, informação codificada) pautou-se no Modelo Teórico Bioecológico do Desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1996; Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Na visualização dos dados codificados utilizou-se a técnica de análise de cluster por valor atribuído disponível no software NVIVO 10. O coeficiente escolhido foi o Jaccard, pois agrupa elementos por similaridade, utilizando dados binários, onde entende-se que: 1= presença; 0 = ausência. Neste caso específico foram inseridas características categóricas (atributos) que serviram de elementos comuns entre determinados nós, formando clusters. Outra técnica utilizada, a partir do software Nvivo 10, foi a análise de busca agrupada que permitiu a visualização dos nós (categorias) associados às fontes (trechos das falas dos participantes).

Considerações Éticas

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética de Medicina Tropical da Universidade Federal do Pará, conforme resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. A coleta de dados foi iniciada somente após emissão do parecer favorável deste Comitê sob o número CAAE 40645414.0.0000.5172 e autorização das instituições participantes.

Após serem esclarecidos quanto ao sigilo das informações e de identidade, os objetivos, possíveis riscos e benefícios, os participantes ou um de seus responsáveis, quando menor, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Resultados e Discussão

Características dos Participantes

Inicialmente participaram desta pesquisa 295 adolescentes que responderam a ESA (Escala de Estresse para adolescentes). Os resultados obtidos com este instrumento permitiu classificar os participantes em dois grupos: estressados e não estressados.

Os dados gerados com a aplicação da ESA foram analisados calculando as médias dos sintomas e fases do estresse nos 295 participantes pré-selecionados. Foram considerados com estresse significativo os adolescentes que apresentaram a média dos escores no grupo de sintomas acima do ponto de corte $> 3,11$ para meninas e $> 2,64$ para meninos.

Notou-se que dos 295 participantes, 30% apresentou estresse e 70% não indicou tais características, com a prevalência maior do estresse em adolescentes do gênero feminino (71,4%). Tal resultado vai ao encontro dos estudos apresentados por Guhur, Alberto e Carniatto (2010), e Schraml, Perski, Grossi e Simonsson-Sarnecki (2011) que indicaram frequência maior do estresse em meninas do que em meninos. Após esta avaliação, os adolescentes foram convidados a participar de um grupo focal; no entanto destes apenas 17 compareceram na atividade com os termos de consentimento devidamente assinados.

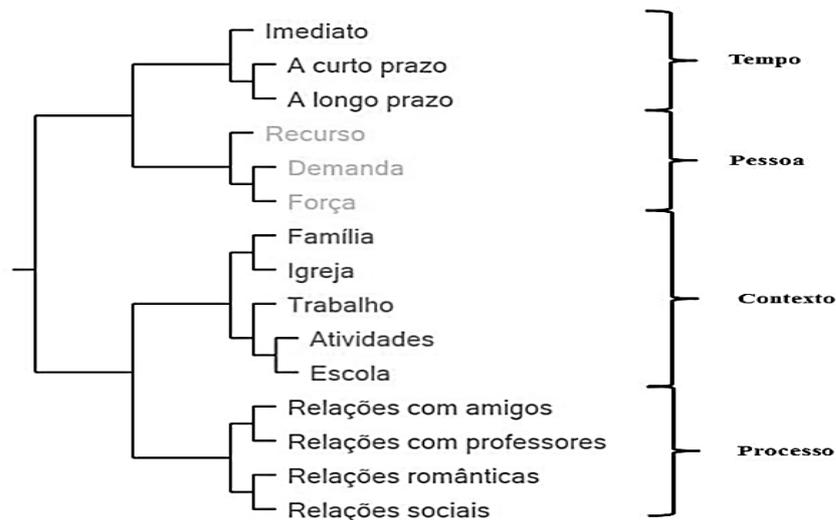
O grupo de adolescentes que não apresentou estresse foi formado por 10 indivíduos, dos quais oito eram do sexo masculino e dois do sexo feminino. O grupo de adolescentes que apresentou estresse foi formado por sete indivíduos, sendo que dois eram do sexo masculino e cinco foram do sexo feminino.

Estresse na Perspectiva dos Adolescentes

Para o estudo do Estresse em adolescentes foram construídas macrocategorias (atributos) que serviram como elementos conectores para formação de grupos de categorias, classificadas em *tempo*, *processo*, *contexto*, *pessoa*, baseadas na perspectiva da teoria bioecológica do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Quando os nós ou subnós criados no Nvivo 10 recebem atributos os mesmos passam a ser denominados *Cases*, sendo assim cada categoria é um *Case*, pois foi associada à uma característica. Foram criados quatro atributos para qualificar os *Cases* no Nvivo 10 (tempo, processo, contexto, pessoa). Após a construção dos atributos buscou-se associá-los aos *Cases* envolvidos no estudo para posterior realização de análise de cluster por valor atribuído. Sendo assim os *Cases* foram agrupados considerando suas associações com os atributos supracitados (Figura 1).

Figura 1. Dendograma resultante da análise de cluster por valor atribuído.



A análise de cluster por valor atribuído aplicada aos *Cases* representativos das variáveis exploradas pelas verbalizações dos investigados resultou em quatro agrupamentos, a saber: (a) Tempo - com 3 nós associados; (b) Pessoa - 3 nós ; (c) Contexto - 5 nós; (d) Processo - 4 nós. Os clusters e respectivos nós relacionados foram formados considerando os participantes dos dois grupos formados nesta pesquisa (NE - não estressados; E - estressados). Ressalta-se que se optou descrever apenas as categorias mais frequentes de cada grupo.

Grupo de adolescentes com estresse.

Tempo.

Em relação ao grupo dos participantes com estresse a macrocategoria tempo ficou assim estruturada: Imediato (uma fala), curto prazo (três falas) e longo prazo (uma fala). Notou-se que a categoria *curto prazo* foi a mais destacada pelos participantes e refere-se aos intervalos de tempo em dias e semanas, podendo ser notada na fala “Uma razão para o estresse é uma rotina diária sem descanso” (Carlos, 16 anos).

De acordo com a percepção desses adolescentes sobre o tempo e as atividades realizadas durante o curso da vida, o grupo expressou a ideia de que a falta de tempo pode contribuir para o estresse. Calais et al. (2007) verificaram, em estudo com calouros universitários, que a falta de tempo para realização de atividades acadêmicas, por exemplo, atuou como evento estressor.

Pessoa.

Notou-se 12 ocorrências de falas que expressaram atributos pessoais, sendo *demandas* (quatro ocorrências), *força* (duas ocorrências) e *recurso* (seis ocorrências). Recurso, a mais destacada, está relacionada à habilidade, experiência e conhecimento para efetivar os processos proximais na fase da adolescência. Esse conceito pode ser identificado em falas como “Se sentir incapaz, é uma razão, eu acho, para o meu estresse” (Elisa, 18 anos).

A incapacidade é apresentada como um forte recurso para justificar o estresse, o que indica que as características pessoais, sejam de origem interna ou externa, podem atuar como fatores de proteção ou risco. Amparo, Galvão, Alves, Brasil e Koller (2008) verificaram, em um estudo com 852 adolescentes, que as características da pessoa podem representar fator de risco ou proteção diante de eventos estressores, e tem a capacidade de criar o suporte emocional necessário ao bem estar do indivíduo.

Contexto.

Os adolescentes com estresse referiram-se a influência negativa do contexto com um total de seis verbalizações. O contexto familiar recebeu o maior número de ocorrências de falas (4) e o contexto escolar recebeu duas ocorrências. Os demais não foram citados pelos adolescentes deste grupo: “Em casa eu posso dizer que é o meu pai que me estressa. Ele passa o dia fora e não me dá atenção. Minha irmã só me dá trabalho e minha mãe não tá nem aí pra mim” (Bianca, 14 anos).

O contexto familiar é apresentado pela maioria dos sujeitos desse grupo como um fator gerador de estresse devido às dificuldades de relacionamento. Kristensen, Leon, D’Incao e Dell’Aglia (2004) identificaram, em um estudo com 330 adolescentes, que o cumprimento das ordens dos pais e as brigas entre irmãos, que acontecem dentro do contexto familiar, configuraram-se como um dos maiores estressores para os adolescentes.

Processo.

Todos os relatos dos adolescentes deste grupo foram negativos no que se refere às relações com os familiares (cinco falas), com seus amigos (uma fala), com os professores (nenhum relato) e românticas (uma fala). Notou-se que a categoria *relações familiares* obteve o maior número de referências, como é possível verificar no seguinte relato: “No meu caso, a minha relação com meus familiares é bem ruim. [...] Eu não sinto vontade de ficar no meio de todo mundo, da minha família [...] Prefiro ficar sozinho no meu quarto. (Carlos, 16 anos).

O adolescente vê a relação familiar como estressante e expressa a ideia de que pra ficar bem, é melhor ficar sozinho. Esse comportamento foi verificado em outros adolescentes do grupo, indicando que o estresse nas relações familiares, nesses indivíduos, também gerou o isolamento. Justo e Lipp (2010), por sua vez, investigaram, em uma pesquisa quantitativa com 100 adolescentes, a influência da responsividade (que se refere a bi-direcionalidade na comunicação), na relação pais-filhos sobre o estresse do adolescente. Houve uma correlação negativa significativa entre a responsividade e o estresse ($r = -0,33, p = 0.00$), indicando que

quanto menor for a reponsividade dos pais nas relações com seus filhos, maior o estresse vivenciado por eles.

Grupo de adolescentes que não apresentou estresse.

A partir da análise das falas dos participantes, pôde-se observar que nas três últimas categorias (pessoa, contexto, processo) os adolescentes não se referiram a essas como fontes de estresse.

Tempo.

No cluster tempo, primeiro atributo da Figura 1, as falas dos participantes do Grupo Focal NE indicaram três categorias temáticas: imediato (uma fala); curto prazo (quatro falas) e longo prazo (cinco falas).

Neste grupo a categoria mais destacada foi *longo prazo*, que faz referência à história de vida do adolescente e as expectativas de mudanças e de ocorrência de eventos que possam influenciar seu desenvolvimento durante o ciclo vital, o que pode impactar diretamente o projeto de vida e perspectivas de futuro (De Antoni & Koller, 2000). As expectativas quanto aos planos futuros para uma profissão e futura atuação profissional podem interferir no desenvolvimento. Esse aspecto pode ser percebido a partir do seguinte relato: “Eu acho que o sucesso acadêmico e os pensamentos sobre o futuro podem estressar uma pessoa” (Eva, 14 anos).

Embora não se remeta a si, a adolescente demonstra em sua fala a noção conceitual de que as expectativas futuras podem levar o indivíduo a um quadro de estresse. Comparando as falas dos participantes dos dois grupos em relação ao Tempo, notou-se que os adolescentes não estressados enfatizaram a categoria longo prazo, enquanto que os participantes com estresse destacaram o curto prazo, possivelmente por estarem vivenciando eventos estressantes no tempo presente. Bronfenbrenner e Morris (1998) defendem que a passagem do

tempo e a maneira como é percebido em termos históricos tem efeitos na pessoa e no contexto em que está inserido.

Pessoa.

O segundo cluster visualizado no dendograma refere-se à macrocategoria Pessoa que se refere às características pessoais do indivíduo. Esta gerou três categorias, também presentes no modelo bioecológico: recurso (uma fala), demanda (uma fala) e força (uma fala). As três categorias receberam o mesmo número de referências dos participantes caracterizados como não estressados.

Contexto.

O agrupamento contexto refere-se aos quatro níveis ambientais da teoria bioecológica (micro, meso, exo e macrossistemas). Foram geradas cinco categorias sobre as quais foram registradas 27 referências distribuídas nos contextos, a saber: escola (sete falas), família (7), atividades (9), trabalho (1), igreja (3). O destaque maior foi dado para a categoria atividades, exemplificado no relato: “Música é relaxante, me acalma. Praticar artes marciais, também” (Davi, 15 anos).

As atividades realizadas em micro e mesossistemas diferenciados são percebidas por este grupo como fator protetivo ao estresse. Esculcas e Mota (2005) indicaram, em estudo com 594 sujeitos, que a prática de atividades físicas e de lazer, a partir da estruturação do tempo livre do adolescente, favorece o seu desenvolvimento positivo.

Processo.

O último cluster denominado processo, está relacionado às relações interpessoais (proximais) vivenciadas pelo indivíduo nos diferentes contextos, e gerou quatro categorias, onde todas foram citadas pelos adolescentes que não apresentaram estresse, a saber: relações com amigos (duas falas), relações familiares (3), relações com professores (1), relações românticas (2). Notou-se o destaque para a categoria *relações familiares*, que pode ser

verificado no seguinte relato: “Ficar com minha irmã é legal... Eu me sinto bem com minha irmã” (Fernanda, 15 anos).

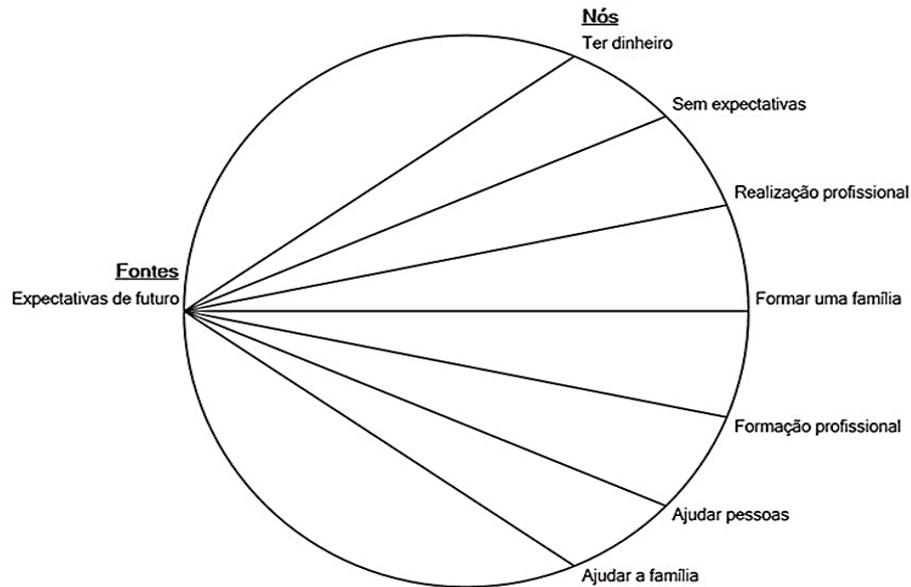
Na fala da adolescente, a relação familiar, aqui relacionada à figura da irmã, é agradável e positiva, o que representou a percepção geral deste grupo, visto que a maioria das falas ressaltou o papel positivo das relações familiares para o seu desenvolvimento.

Notou-se que tanto os adolescentes com estresse e os que não apresentaram tal característica destacaram a categoria *relações familiares*, no entanto com percepções diferenciadas diante destas relações. Enquanto os indivíduos não estressados expressaram sentimentos de positividade, os adolescentes estressados demonstraram sentimentos negativos, evidenciando situações relacionadas à desestrutura familiar, circunstâncias de conflito, negligência e abandono. Peixoto (2004) afirma que a percepção da qualidade nas relações familiares produz efeitos nas dimensões interpessoais, físicas e acadêmicas do indivíduo, sugerindo que o estresse pode estar associado à influência dessas no desenvolvimento.

Expectativas de Futuro

Para o estudo da percepção dos participantes referente às expectativas de futuro, foi aplicada a técnica de análise de codificação agrupada para identificar que categorias (nós) foram associadas às *Expectativas de Futuro*, (Figura 2). Ressalta-se que os nós que emergiram das falas dos participantes se aplicam aos dois grupos de adolescentes investigados neste estudo (não estressados - NE e estressados - E).

Figura 2. Representação da codificação agrupada entre a fonte Expectativas de Futuro e nós categóricos.



Grupo de adolescentes estressados.

Neste grupo, apenas três categorias foram referenciadas, a saber: Ter dinheiro (uma fala), formação profissional (duas falas) e sem expectativas (cinco falas), sendo esta última a categoria mais destacada. Nesse grupo, a maioria dos adolescentes demonstrou ausência de objetivos, indicando a falta de esperança. Essa ideia pode ser exemplificada pelo relato de Eliza: “Eu não penso muito. Eu sempre tentei ter expectativa, mas nada nunca deu certo. Não sei nem o que esperar do vestibular. Tô perdida no meio do tiroteio” (Eliza, 18 anos).

Yarcheski, Mahon e Yarcheski (2011) indicaram, em estudo com 134 adolescentes, que altos níveis de estresse foram significativamente associados a baixos escores de esperança ($r = -.55, p < .001$). De Antoni e Koller (2000) alertam que a falta de expectativas futuras pode estar associada a fatores de risco.

Grupo de adolescentes que não apresentaram estresse.

As ocorrências dos nós referentes às expectativas de futuro neste grupo foram as seguintes: ter dinheiro (uma fala); realização profissional (quatro falas); formar uma família (cinco falas); formação profissional (cinco falas); ajudar pessoas (uma fala); ajudar a família (quatro falas). Notou-se que duas categorias (nós) foram mais referenciadas, ambas com cinco

ocorrências: formar uma família e formação profissional. A primeira categoria, *formar uma família*, revela o desejo futuro de casar e ter filhos. Esta expectativa pode ser identificada no seguinte relato: “Quero ter minha família. Quero muito!” (Diana, 15 anos).

Essa ideia é compatível com a pesquisa de De Oliveira (2014) que buscou investigar, em uma amostra de 28 adolescentes, as expectativas quanto à atuação cidadã desses indivíduos. Os resultados indicaram que, apesar de não ser a categoria de maior relevância, 6% deles priorizaram para o futuro a formação de uma família.

A segunda categoria destacada neste grupo foi a *formação profissional*. Notou-se que os adolescentes que não apresentaram estresse demonstraram ter em mente profissões já definidas. Isto sugere que a ausência do estresse e a confiança no processo de desenvolvimento facilita as escolhas futuras. Sobre isso, José (17 anos) afirma: “Quero fazer doutorado na área da computação. Quero desenvolver máquinas”.

Importante ressaltar que todos os participantes citaram suas opções de profissões ou áreas de estudo para a graduação de forma clara e objetiva. Valore e Viaro (2007) revelaram em uma pesquisa com 114 estudantes, entre 15 e 18 anos, que o principal aspecto a compor o projeto de vida dos adolescentes pesquisados refere-se à profissão.

Observou-se que, em relação às expectativas de futuro, o grupo de indivíduos estressados não apresentou expectativas quanto ao futuro, já os adolescentes não estressados apresentaram metas bem definidas. Ademais, enquanto no grupo dos não estressados apareceu com frequência a meta formar uma família, para os adolescentes estressados este objetivo não parece ser relevante, visto que não foi citado por nenhum dos participantes em suas verbalizações.

As relações familiares aparecem como fonte de apoio para o grupo de não estressados, diferentemente do grupo de estressados que visualizou as relações familiares como fonte

estressora, confirmando que a qualidade das relações familiares produzem efeitos nas dimensões interpessoais (Peixoto, 2004; Justo & Lipp, 2010).

O presente estudo investigou o estresse e as expectativas de futuro na percepção de adolescentes, alunos do Ensino Médio, através de dados quantitativos e qualitativos. Os dados quantitativos apontaram níveis de estresse mais altos em meninas do que em meninos.

A análise qualitativa, realizada através de dois grupos focais, revelou comportamento diferenciado entre os participantes. O Grupo Focal com adolescentes que não apresentaram estresse apresentou evidências de bom relacionamento com seus familiares e expectativas de futuro definidas. Já o grupo focal de adolescentes que apresentou estresse exibiu relatos de conflito nas relações familiares, configurando tal contexto como gerador de estresse, bem como ausência de objetivos e conseqüentemente de estratégias para alcançar qualquer meta para o futuro.

Esse estudo tem como limitação o fato de ser aplicado em indivíduos que não estão em situação de risco, onde o estresse pode ser mais evidente. Futuras pesquisas podem explorar fatores estressores em comunidades vulneráveis e que ofereçam risco ao desenvolvimento, bem como realizar estudos comparativos entre estudantes de diferentes contextos, como por exemplo, entre escolas públicas e privadas, zona rural e urbana.

Referências

Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Alves, P. B., Brasil, K. T., & Koller, S. H. (2008).

Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: Redes de apoio social e fatores pessoais de proteção [Adolescence and youth at risk situation: social network and personal protective factors]. *Estudos em Psicologia (Natal)*, 13(2), 165-174. doi:10.1590/S1413-294X2008000200009

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa, Portugal: Edições 70.

- Barros-Oliveira, J. H. (2010). Felicidade, optimismo, esperança e perdão em jovens, adultos e idosos. *Psychologica*, *1*(52), 123-148. Retrived from: <http://iduc.uc.pt/index.php/psychologica/article/view/993/442>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados [The ecology of human development]*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U., & Morris. P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, 1* (pp. 993-1027). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Burrow, A. L., O'Dell, A. C., & Hill, P. L. (2010). Profiles of a developmental asset: Youth purpose as a context for hope and well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*(11), 1265-1273. doi:10.1007/s10964-009-9481-1
- Calais, S. L., Carrara, K., Brum, M. M., Batista, K., Yamada, J. K., & Oliveira, J. R. S. (2007). Stress entre calouros e veteranos de jornalismo [Journalism freshmen and veterans' stress]. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *24*(1), 69-77. doi:10.1590/S0103-166X2007000100008
- Cecconello, A. M., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar [Socialization practices, parenting styles and physical abuse in familiar contexto]. *Psicologia em Estudo*, *8*(esp), 45-54. [doi:10.1590/S1413-73722003000300007](https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300007)
- Charmandari, E., Tsigos, C., & Chrousos, G. (2005). Endocrinology of the stress response. *Annual Review of Physiology*, *67*, 259-284. doi:10.1146/annurev.physiol.67.040403.120816
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia [Statistics without maths: For psychology using SPSS for Windows]*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- De Antoni, C., & Koller, S. H. (2000). A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar [Family view among adolescents who suffered intrafamilial violence]. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 5(2), 347-381. doi:10.1590/S1413-294X2000000200004
- De Oliveira, A. C. G. (2014). O Jovem: Cultura e cidadania, os movimentos sociais e a educação [Young: Citizenship and Culture, Education and Social Movements]. *UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação*, 14(3), 173-181. Retrieved from: <http://www12.unopar.br/unopar/pesquisa/rcArtigos.action>
- Eisenstein, E., Jorge, E., & Lima, L. A. (2009). Transtorno do estresse pós-traumático e suas repercussões clínicas durante a adolescência [Post traumatic stress disorder and clinical repercussions during adolescence]. *Revista Adolescência e Saúde*, 6(3), 7-15. Retrieved from: http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=13
- Esculcas, C., & Mota, J. (2005). Actividade física e práticas de lazer em adolescentes [Physical and leisure activities in adolescents]. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5(1), 69-76. Retrieved from: http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.5_nr.1/1.07.carlos_esculcas.pdf
- Formigli, V. L. A., Costa, M. C. O., & Porto, L. A. (2000). Avaliação de um serviço de atenção integral à saúde do adolescente [Evaluation of a comprehensive adolescent health care servisse]. *Cadernos de Saúde Pública*, 16(3), 831-841. doi: 10.1590/S0102-311X2000000300031
- Guhur, M. de L. P., Alberto, R. N., & Carniatto, N. (2010). Influências biológicas, psicológicas e sociais do vestibular na adolescência [Biological, psychological and social influences of university entrance test during adolescence]. *Roteiro*, 35(1), 115-138. doi:10.18593/r.v35i1.230

- Iervolino, S. A., & Pelicioni, M. C. F. (2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde [The utilization of focal group a quality methodology on health promotion]. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 35(2), 115-121. doi: 10.1590/S0080-62342001000200004
- Justo, A. P., & Lipp, M. E. N. (2010). A influência do estilo parental no stress do adolescente [The influence of parenting styles on the stress of adolescents]. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 30(79), 363-378. Retrieved from <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/handle/987654321/278826>
- Kristensen, C., Leon, J., D’Incao, D., & Dell’Aglia, D. (2004). Análise da frequência e do impacto de eventos estressores em uma amostra de adolescentes [Analysis of the frequency and impact of stressful life events in a sample of adolescents]. *Interação em Psicologia*, 8(1), 45-55. doi:10.5380/psi.v8i1.3238
- Kristensen, C. H., Schaefer, L. S., & Busnello, F. D. B. (2010). Estratégias de coping e sintomas de stress na adolescência [Coping strategies and stress symptoms in adolescence]. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(1), 21-30. doi:10.1590/S0103-166X2010000100003
- Lage, M. C. (2011). Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD [Using NVivo software in qualitative research: a distance learning experience]. *ETD: Educação Temática Digital*, 12, 198-226. Retrieved from: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/2313>
- Landstedt, E., & Gådin, K. G. (2012). Seventeen and stressed: Do gender and class matter?. *Health Sociology Review*, 21(1), 82-98. doi:10.5172/hesr.2012.21.1.82
- Lerner, R. M., & Overton, W. F. (2008). Exemplifying the integrations of the relational developmental system: Synthesizing theory, research, and application to promote positive development and social justice. *Journal of Adolescent Research*, 23(3), 245-255. doi: 10.1177/0743558408314385

- Liu, Y., & Lu, Z. (2012). Chinese high school students' academic stress and depressive symptoms: Gender and school climate as moderators. *Stress and Health*, Malden, 28, 340-346. doi:10.1002/smi.2418
- Marques, C. P., Gasparotto, G. da S., & Coelho, R. W. (2015). Fatores relacionados ao nível de estresse em adolescentes estudantes: Uma revisão sistemática [Stress level related factors in adolescent students: A systematic review]. *SALUSVITA*, 34(1), 99-108. Retrieved from: http://www.usc.br/biblioteca/salusvita/salusvita_v34_n1_2015_art_07.pdf
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento acadêmico. *Análise Psicológica*, 22(1), 235-244. doi:10.14417/ap.144
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção [Ecological contexts: Furthering resilience, risk and protection factors]. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(3), 405-416. doi:10.1590/S0103-166X2008000300009
- Senna, S. R. C. M., & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência [Contributions of human development theories to a contemporary concept of adolescence]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 101-108. doi:10.1590/S0102-37722012000100013
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. D. M. (2010). Adolescência através dos séculos [Adolescence through the centuries]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227-234. doi:10.1590/S0102-37722010000200004
- Schraml, K., Perski, A., Grossi, G., & Simonsson-Sarnecki, M. (2011). Stress symptoms among adolescents: The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem. *Journal of adolescence*, 34(5), 987-996. doi:10.1016/j.adolescence.2010.11.010
- Steinberg, L., & Lerner, R. M. (2004). The scientific study of adolescence: A brief history. *The Journal of Early Adolescence*, 24, 45-54. doi:10.1177/0272431603260879

- Tricoli, V. A. C., & Lipp, M. E. N. (2011). *Escala de Estresse para Adolescentes- ESA*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210. doi:10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x
- Valore, L.A, & Viaro, R.V. (2007). Profissão e sociedade no projeto de vida de adolescentes em orientação profissional [Profession and society in the life project of adolescents receiving vocational guidance]. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(2), 57-70. Retrieved from: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902007000200006&lng=pt&nrm=i&tlng=pt
- Yarcheski, A., Mahon, N. E., & Yarcheski, T. J. (2011). Stress, hope, and loneliness in young adolescents. *Psychological Reports*, 108 (3), 919-922. doi:10.2466/02.07.09.PR0.108.3.919-922

CAPÍTULO IV: Conclusões da Dissertação

O presente estudo objetivou investigar o estresse, a desesperança e suas relações com as expectativas de futuro em adolescentes. Os dados obtidos realçam um perfil de adolescentes, em sua maioria, com desenvolvimento positivo, embora percebam e enfrentem eventos estressores no tempo presente de suas vidas.

No estudo quantitativo, o estresse foi mais frequente entre as meninas e se destacou em seus discursos.. Além disso, o estresse esteve relacionado com as expectativas para um tempo mais curto. Isto foi verificado na relação do estresse com a baixa expectativa de concluir o Ensino Médio e de ser respeitado na comunidade. Destacou-se no estudo qualitativo o papel desempenhado pela família uma vez que tanto os adolescentes que apresentaram altos escores no estresse como os que apresentaram escores baixos se remeteram ao grupo familiar para justificar este resultado.

No que se refere a desesperança, relacionou-se positivamente com o estresse moderado presente em adolescentes no estudo quantitativo. A desesperança também é um sentimento verbalizado pelos adolescentes no estudo qualitativo que apresentaram poucas expectativas para o futuro, ressaltando que os participantes com níveis de estresse não expressaram interesse em formar uma família. Isto talvez seja justificado pelas dificuldades de relacionamento na família pontuadas em suas falas. Os adolescentes sem estresse apresentaram boas e definidas expectativas de futuro especialmente no que diz respeito a escolha profissional e a formação de uma família.

Desta forma, os resultados evidenciam a relação positiva entre estresse e desesperança em adolescentes altamente estressados, bem como a relação negativa entre as mesmas variáveis em adolescentes com baixo índice de estresse. Os dados evidenciam o que os estudos mais recentes sobre adolescência afirmam: o desenvolvimento do adolescente é social

e histórico. De acordo com a vivência de cada um, os percursos em direção à vida adulta podem ser diferentes de indivíduo para indivíduo em razão do contexto e das demandas individuais que o adolescente precisa dar conta.

Algumas das limitações encontradas neste trabalho incluem a população pesquisada, visto que ela está restrita a um grupo de adolescentes com perfil semelhante. Uma possibilidade de contornar essa dificuldade é aplicar os testes em adolescentes em diferentes situações. Outra limitação é que o estresse e a desesperança foram medidos por escalas de percepção, onde o próprio adolescente responde as questões sobre o que lhe incomoda.

Para futuros estudos sugere-se a ampliação da pesquisa, com testes aplicados em diferentes grupos de adolescentes como em situação de vulnerabilidade, não escolares, institucionalizados, etc. Sugere-se ainda que este estudo seja replicado em um outro período de tempo com o mesmo grupo de adolescentes.

Finalmente, espera-se que essa pesquisa possa contribuir com o desenvolvimento de conhecimento científico acerca do estresse, a desesperança e o desenvolvimento positivo na adolescência alertando para a necessidade da elaboração de políticas públicas, incluindo diretrizes educacionais, que considerem o bem estar do adolescente em qualquer situação como ponto fundamental à sua elaboração, a fim de que as expectativas futuras desses, ao tornar-se realidade no tempo futuro, possa torná-los adultos capazes de contribuir com a sociedade, influenciando positivamente desde o sistema mais simples e direto com o qual tenha relação (família) até o mais distantes (cultura, crenças, etc.).

REFERÊNCIAS

- Adams, G. R. (1998). The objective measure of ego identity status: A reference manual. sl:se.
- Alsaker, F.D. (1996). Annotation: The impact of puberty. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37 (3), 249-258.
- Batista, M. A., & Sisto, F. F. (2005). Estudo para a construção de uma escala de ansiedade para adolescentes. [A study of an anxiety scale for adolescents]. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22 (4), 347-354. doi: 10.1590/S0 103-166X2005000400002.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* [The ecology of human development]. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U., & Morris. P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, 1 (pp. 993-1027). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Brooks-Gunn, J., & Petersen, A. (Orgs.). (1983). *Girls at puberty: Biological and psychosocial perspectives*. New York: Plenum Press.
- Brown, B. B. (1990). *Peer groups and peer cultures*. In S.S. Feldman & G.R. Elliott (Orgs.). *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burrow, A. L., O'Dell, A. C., & Hill, P. L. (2010). Profiles of a developmental asset: Youth purpose as a context for hope and well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(11), 1265-1273. doi:10.1007/s10964-009-9481-1

- Caires, S.; Silva, C. (2010). Inventário de Fatores de Estresse nos alunos do 12º ano: construção e validação de um instrumento. *Psico-USF*, v. 15, n. 3, p. 405-413, set./dez.
- Caires, S.; Silva, C. (2011). Fatores de stress e estratégias de coping entre adolescentes no 12º ano de escolaridade. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 28(3), 295-306, julho – setembro.
- Cole, Michael; Cole, Sheila. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Trad. Magda França Lopes. 4.ed. Porto Alegre : Artmed, 2003.
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2004). Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia em estudo*, 9(3), 369-378.
- De Anda, D.; Baroni, S.; Boskin, L.; Buchwald, L.; Morgan, J.; Ow, J.; & Weiss, R. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and youth services review*, 22(6), 441-463. doi:10.1016/S0190-7409(00)00096-7
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590. doi.org/10.1037/a0029541
- Digiácomo, M. J.; Digiácomo, I. A. (2013). *Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado*. Curitiba. Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 6ª Edição.
- Duncan, P. D., Ritter, R. L., Dombusch, S. M., Gross, R.T., & Calrsmith, J. M. (1985). The effects of pubertal timing on body image, school behavior, and deviance. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 227-235.

- Dufault, K. , & Martocchio, B. C . (1985). Hope: Its spheres and dimensions. *Nursing Clinics of North America*, 20(2), 379-391.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Graber, J.A., Lewinsohn, P.M., Seeley, J.R., & ■ Brooks-Gunn, J. (1997). Is psychopathology associated with the timing of pubertal development? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(12),1768-1776. doi:10.1097/00004583-199712000-00026
- Faro, A., & Pereira, M. E. (2013). Estresse: Revisão narrativa da evolução conceitual, perspectivas teóricas e metodológicas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14(1), 78-100. Recuperado em 30 de novembro de 2015, de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862013000100006&lng=pt&tlng=p .
- Fonseca, H. (2005). *Compreender os adolescentes: um desafio para pais e educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Formigli, V. L. A., Costa, M. C. O., & Porto, L. A. (2000). Avaliação de um serviço de atenção integral à saúde do adolescente [Evaluation of a comprehensive adolescent health care servisse]. *Cadernos de Saúde Pública*, 16(3), 831-841. doi: 10.1590/S0102-311X2000000300031
- Guhur, M. de L. P., Alberto, R. N., & Carniatto, N. (2010). Influências biológicas, psicológicas e sociais do vestibular na adolescência [Biological, psychological and social influences of university entrance test during adolescence]. *Roteiro*, 35(1), 115-138. doi:10.18593/r.v35i1.230

- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hutz, C. S., & Bardagir, M. P. (2006). Vocational indecision, anxiety and depression in adolescence: The influence of parenting styles. *Psico-USF*, 11(1), 65-73.
- IBGE, I. (2010). *Cidades@*. Available from: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>, 1.
- Justo, A. P.; Lipp, M. E. N. (2012). A influência do estilo parental no stress do adolescente. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, vol. 30, núm. 79, julio-diciembre, 2010, pp. 363-378
- Keating, D. (1990). Adolescent thinking. In S.S. Feldman & G.R. Elliott (Orgs.). *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress. Appraisal, and coping*, 725.
- Leal, E. Q. (2001). *Stress em adolescentes: Avaliação dos principais sintomas*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Ciências do Desenvolvimento Humano. Paraíba: UFPB, Centro de Ciências da Saúde.
- Leal, S. C.; Andrade, L. M. B.; Lipp, M.E.N. (2003). Diferenças de Sexo e Escolaridade na Manifestação de Stress em Adultos Jovens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), pp. 257-263.
- Lipp, M. E. N. (1984). Stress e suas implicações. *Estud. psicol.*(Campinas), 5-19.
- Lipp, M. E. N., & Malagris, L. N. (1995). *Manejo do stress: psicoterapia comportamental e cognitiva*. Campinas. Editora Psy II.

- Lipp, M. E. (2000). *Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp (ISSL)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Liu, Y., & Lu, Z. (2012). Chinese high school students' academic stress and depressive symptoms: Gender and school climate as moderators. *Stress and Health*, Malden, 28, 340-346. doi:10.1002/smi.2418
- Lohman, B. J., & Jarvis, P. A. (2000). Adolescent stressors, coping strategies, and psychological health studied in the family context. *Journal of youth and adolescence*, 29(1), 15-43. doi: 10.1023/A:1005117020812
- Marques, C. P., Gasparotto, G. da S., & Coelho, R. W. (2015). Fatores relacionados ao nível de estresse em adolescentes estudantes: Uma revisão sistemática [Stress level related factors in adolescent students: A systematic review]. *SALUSVITA*, 34(1), 99-108. Retrieved from:
http://www.usc.br/biblioteca/salusvita/salusvita_v34_n1_2015_art_07.pdf
- Marshall, W.A., & Tanner, J.M. (1974). *Puberty*. In J.A. Davis & J. Dobbing (Orgs.), *Scientific foundations of pediatrics*. Philadelphia: Saunders.
- Moshman, D. (1998). *Cognitive development beyond childhood*. Educational Psychology Papers and Publications, 48.
- Moksnes, U. K., Moljord, I. E., Espnes, G. A., & Byrne, D. G. (2010). The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 430-435.
doi:10.1016/j.paid.2010.04.012

- Nieder, T.; & Seiffge-Krenke, I. (2001). Psychosoziale determinatiom depressiver symptom im jugendalter: Ein vergleich der Geschlechter. *Praxis der kinderpsychologie und kinderpsychiatrie*, 50(5), 342-359.
- Östberg, V., Almquist, Y. B., Folkesson, L., Låftman, S. B., Modin, B., & Lindfors, P. (2014). The complexity of stress in mid-adolescent girls and boys. *Child Indicators Research*, 8(2), 403-423. doi: 10.1007/s12187-014-9245-7
- Raimundo, R. C. P., & Pinto, M. A. P. M. (2006). Stress e estratégias de coping em crianças e adolescentes em contexto escolar. *Aletheia*, (24), 09-19
- Ribeiro, M. F. (2008). *Relações familiares, humor deprimido e comportamentos de risco para a saúde nos adolescentes*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Salles, L. M. F. (2005). Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22 (1), 33-41. doi: 10.1590/S0103-16 6X2005000100005.
- Sapolsky, R. M. (2000). Stress hormones: good and bad. *Neurobiology of disease*, 7(5), 540-542. doi:10.1006/nbdi.2000.0350
- Scott, D. (1998). Rites of passage in adolescent development: A reappraisal. *Child and Youth Care Forum*, 27(5), 317-335. doi: 10.1023/A:1022349312391
- Seligman, M. (2004). *Felicidade autêntica: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: Mc Graw-Hill.
- Selye, H. (1959). *Stress, a tensão da vida*. 2ª ed. São Paulo: Ibrasa.

- Selye, H. (1965). The Stress Syndrome. *AJN The American Journal of Nursing*, 65(3), 97-99.
- Simmons, R. G., & Blyth, D.A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change in school context*. New York: Aldine de Gruyter,
- Sinclair, D. C., & Dangerfield, P. (1998). *Human growth after birth* (Vol. 2). Oxford: Oxford University Press.
- Small, S. A., Eastman, G., & Cornelius, S. (1988). Adolescent autonomy and parental stress. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(5), 377-391. doi: 10.1007/BF01537880
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annu. Rev. Psychol.*, 57, 255-284. doi: 10.1146/annurev.psych.57.102904.190124
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2001). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: OUP.
- Stattin, H., & Magnusson, D. (1990). *Pubertal maturation in female development*. Hillsdale, N J: Bribaum.
- Steinberg, L., & Lerner, R. M. (2004). The scientific study of adolescence: A brief history. *The Journal of Early Adolescence*, 24, 45-54.
- Tricoli, V. A. C., & Lipp, M. E. N. (2006). *Manual da escala de stress para adolescentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210. doi:10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x
- Weisteld, G. (1999). *Evolutionary principles of human adolescence*. New York: Basic Books. doi.org/10.1037/0012-1649.28.3.522

Windle, M. (1992). A longitudinal study of stress buffering for adolescent problem behaviors. *Developmental psychology*, 28(3), 522.

Apêndice A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: Estresse e expectativa de futuro na adolescência

Caro participante,

Estamos convidando você a participar da pesquisa intitulada “**Estresse e expectativa de futuro na adolescência**”, realizada pelo Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento, da Universidade Federal do Pará. A pesquisa em questão tem como objetivo descrever os padrões de estresse e expectativa de futuro em adolescentes, verificando estes padrões através da Escala de estresse para adolescentes (ESA), bem como correlacionando o nível de estresse com o grau de expectativa no futuro dos adolescentes através da escala de desesperança de Beck.

Sua **participação é voluntária**, ou seja, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Caso decida aceitar o convite, você responderá a um questionário que busca identificar seus dados sócio-demográficos, com duração média de 10 minutos. Em seguida, serão aplicadas as duas escalas no mesmo com duração de, no máximo, mais 20 minutos, perfazendo um total de 30 minutos. Além disso, informamos que o tempo estimado para realização da pesquisa é de 24 meses, sendo que o tempo de sua participação é restrito ao período de aplicação dos instrumentos.

Há **riscos** de você se sentir fragilizado(a) por estar relatando as suas dificuldades ou cansado pelo tempo em que ficará respondendo aos questionários. Portanto, caso necessário, você pode ser encaminhado(a) ao serviço de Psicologia da Clínica-Escola da UFPA. Não haverá **benefícios** diretos para você. Entretanto, esperamos que a pesquisa forneça dados importantes sobre aspectos relativos ao estresse na adolescência assim como o papel da expectativa no futuro diante da realidade presente.

Todas as informações obtidas serão **sigilosas** e seus nomes não serão identificados em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você poderá solicitar o que preza a lei.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode contatar a pesquisadora responsável neste estudo pelos telefones (91) 3323-3072 ou 9280-9732 (aluna de mestrado - Profa. Esp. Cybelle Florêncio).

Convido você a tomar parte da pesquisa apresentada. Ressalto que em qualquer momento da pesquisa, será possível interromper sua participação sem qualquer problema ou retaliação, solicita-se apenas que seja avisada sua desistência.

Pesquisadora Responsável: Prof. Esp. Cybelle Bezerra Sousa Florêncio
Endereço: Rodovia BR 316, Km 11, Nº 3528 – Marituba / PA - CEP: 67200-000
Fone: (91) 33233072/ (91) 92809732

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente, consentindo que os questionários e instrumentos por mim respondidos sejam registrados e os dados utilizados para análise e discussões científicas.

Belém, ____/____/____

Assinatura do(a) Participante

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-CCS/UFPA)
Complexo de Sala de Aula/CCS – Sala 14 – Campus Universitário, no. 1, Guamá, CEP: 66.075-110 – Belém, Pará.
Tel/Fax: 3201-8028, E-mail: cepccs@ufpa.br

Apêndice B

FORMULÁRIO BIOSOCIODEMOGRÁFICO

DATA: ____/____/____

1. Nome:	
2. Sexo: M () F ()	3. Idade: 14 () 15 () 16 () 17 () 18 () + de 18 ()
4. Endereço:	
5. Telefone: ()	6. Naturalidade: _____ 7. Nacionalidade: _____
8. Estado Civil	() Solteiro () Casado () Concubinato () Outros
9. Estado Civil dos pais	() Solteiros () Casados () Concubinatos () Sepadados
10. Tem irmãos?	() Sim () Não Quantos? _____ M () F ()
11. Profissão dos Pais	Mãe: _____ Pai: _____
12. Cor, raça ou etnia	() Branca () Negra () Parda () Amarela () Indígena
13. Com quem mora?	() Pais () Pai ou Mãe () Avós () Companheiro(a) () Parente () Sozinho () Outros
14. Quantas pessoas moram na sua casa?	() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () Mais de 5 pessoas
15. Quem mais contribui para o sustento na sua casa?	
16. Qual o total da renda mensal da sua família? Média de R\$ _____ () não sabe	
17. Moradia	() Casa própria () Casa Alugada () Casa de parentes () Outros
18. Religião	() Sem informação () Católica () Evangélica () Espírita () Adventista () Sem religião () Outra. Qual? _____
19. Local onde estuda?	() Pública () Particular
20. Série/Turno do Ensino Médio	() 1ª Série () 2ª Série () 3ª Série/Convênio () Matutino () Vespertino () Noturno () Integral
21. Reprovação	() Sim () Não Quantas vezes? _____
22. Expulsão	() Sim () Não Quantas vezes? _____ Por quê? _____
23. Trabalha?	() Sim () Não Renda Mensal do seu trabalho R\$ _____
24. Tem alguma doença?	() Sim () Não Qual? _____
25. Tem alguma	() Deficiência Visual () Deficiência Auditiva () Deficiência

desabilidade?	Motora () Deficiência Mental/Intelectual () Outros Qual?	
26. Como considera sua desabilidade?	() Leve () Moderada () Grave () Incapacitante	
27. Sua Assistência a saúde é por meio de:	() SUS – Sistema Único de Saúde () Plano de saúde () Atendimento Particular () Outros	
28. Você participa de alguma das atividades abaixo? <input type="checkbox"/> Grêmios estudantis ou diretório acadêmico <input type="checkbox"/> Grupo de escoteiros, bandeirantes ou desbravadores <input type="checkbox"/> Grupo ou movimentos religiosos <input type="checkbox"/> Grupos musicais (coral, bandas, etc.) <input type="checkbox"/> Grupo de dança, teatro ou arte <input type="checkbox"/> Grupos ou movimentos políticos <input type="checkbox"/> Grupo de trabalho voluntário <input type="checkbox"/> Equipe esportiva		
29. Use a seguinte escala para indicar suas chances de: 1. Muito Baixas 2. Baixas 3. Cerca de 50% 4. Altas 5. Muito Altas		
		Nº na Escala
Concluir o ensino médio (segundo grau)		
Entrar na Universidade		
Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida		
Ter minha casa própria		
Ter um trabalho que me dará satisfação		
Ter uma família		
Ser saudável a maior parte do tempo		
Ser respeitado na minha comunidade		
Ter amigos que me darão apoio		

Apêndice C: Classificação da Análise Fatorial pela Estatística KMO.

Valor de KMO		Recomendação à AF
0,90	1,00	Excelente
0,80	0,90	Boa
0,70	0,80	Média
0,60	0,70	Razoável
0,50	0,60	Mau mas ainda aceitável
0,00	0,50	Inaceitável

Apêndice D: Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção do Índice BHS.

Variável	KMO	Esfericidade Bartlett	% Var.	MAA	Comum.	Correlação (<i>r</i>)	Escores Fatoriais
BHS1	0,828	$\chi^2 = 1177,51$ $p = 0,000$	69,01	0,812 ^a	0,450	-0,482	-0,096
BHS2				0,804 ^a	0,127	0,341	0,060
BHS3				0,812 ^a	0,705	0,786	0,780
BHS4				0,764 ^a	0,954	0,963	0,719
BHS5				0,586 ^a	0,997	0,991	0,960
BHS6				0,614 ^a	0,122	0,310	0,170
BHS7				0,807 ^a	0,345	0,553	0,076
BHS8				0,614 ^a	0,984	0,968	1,127
BHS9				0,841 ^a	0,394	0,582	0,150
BHS10				0,827 ^a	0,869	0,878	0,807
BHS11				0,836 ^a	0,596	0,759	0,415
BHS12				0,881 ^a	0,415	-0,462	-0,101
BHS13				0,720 ^a	0,151	0,370	0,151
BHS14				0,723 ^a	0,993	0,979	1,109
BHS15				0,843 ^a	0,622	0,598	0,114
BHS16				0,853 ^a	0,436	0,621	0,268
BHS17				0,845 ^a	0,371	0,482	-0,026
BHS18				0,856 ^a	0,668	0,590	0,733
BHS19				0,897 ^a	0,394	0,439	0,147
BHS20				0,855 ^a	0,478	0,662	0,149

Nota: KMO - Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin; χ^2 - Valor do Qui-quadrado; p - Nível Descritivo; % Var. - % Variância Explicada pelo Fator; MAA - Medida de Adequação da Amostra; Comum. - Comunalidade.

Apêndice E: Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise Fatorial as Variáveis Necessárias à Construção do Índice ESA.

Variável	KMO	Esfericidade Bartlett	% Var.	MAA	Comum.	Correlação (<i>r</i>)	Escores Fatoriais
ESAS1	0,922	$\chi^2 = 6302,64$ $p = 0,000$	63,91	0,883 ^a	0,517	0,466	0,009
ESAS2				0,947 ^a	0,478	0,623	0,071
ESAS3				0,931 ^a	0,684	-0,557	0,435
ESAS4				0,946 ^a	0,561	0,605	0,088
ESAS5				0,953 ^a	0,529	0,581	-0,035
ESAS6				0,928 ^a	0,718	0,648	0,033
ESAS7				0,923 ^a	0,784	0,595	0,057
ESAS8				0,920 ^a	0,395	0,512	0,153
ESAS9				0,871 ^a	0,657	0,453	0,145
ESAS10				0,927 ^a	0,491	0,538	0,025
ESAS11				0,965 ^a	0,658	0,703	-0,099
ESAS12				0,947 ^a	0,719	0,687	0,204
ESAS13				0,967 ^a	0,675	0,744	0,005
ESAS14				0,908 ^a	0,783	0,439	0,858
ESAS15				0,956 ^a	0,697	0,749	0,093
ESAS16				0,924 ^a	0,519	0,420	0,105
ESAS17				0,905 ^a	0,620	0,578	0,133
ESAS18				0,930 ^a	0,588	0,652	0,144
ESAS19				0,914 ^a	0,534	0,528	0,172
ESAS20				0,937 ^a	0,642	0,637	0,004
ESAS21				0,915 ^a	0,669	0,648	-0,079
ESAS22				0,841 ^a	0,860	0,507	0,619
ESAS23				0,843 ^a	0,268	0,303	0,060
ESAS24				0,869 ^a	0,802	-0,551	0,153
ESAS25				0,971 ^a	0,694	0,692	0,158
ESAS26				0,935 ^a	0,553	0,618	0,028
ESAS27				0,919 ^a	0,813	0,709	0,078
ESAS28				0,948 ^a	0,700	0,753	-0,026
ESAS29				0,910 ^a	0,743	0,561	0,096
ESAS30				0,813 ^a	0,753	0,465	0,383
ESAS31				0,933 ^a	0,696	0,648	0,205
ESAS32				0,936 ^a	0,612	0,657	0,012
ESAS33				0,916 ^a	0,710	0,701	-0,107
ESAS34				0,835 ^a	0,554	-0,393	-0,030

ESAS35				0,945 ^a	0,434	0,458	0,248
ESAS36				0,917 ^a	0,590	0,573	0,319
ESAS37				0,919 ^a	0,512	0,486	0,365
ESAS38				0,915 ^a	0,758	0,660	0,101
ESAS39				0,946 ^a	0,611	0,588	0,147
ESAS40				0,704 ^a	0,071	0,186	-0,015
ESAS41				0,817 ^a	0,529	0,496	0,097
ESAS42				0,872 ^a	0,592	0,428	0,163
ESAS43				0,812 ^a	0,696	0,568	0,181
ESAS44				0,819 ^a	0,609	-0,428	0,412

Nota: KMO - Estatística de Kaiser-Meyer-Olkin; χ^2 - Valor do Qui-quadrado; p - Nível Descritivo; % Var. - % Variância Explicada pelo Fator; MAA - Medida de Adequação da Amostra; Comum. - Comunalidade.

Apêndice F: Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência ao Índice para Escala de Estresse para Adolescentes (ESA) e ao Índice para a Escala de Desesperança de Beck (BHS).

Variáveis	χ^2	Linhas	Colunas	Critério β	% Inércia	p -valor
ESA versus HBS	10,01	3	3	3,01	100	0,0437
ESA versus Sexo	16,56	3	2	10,31	100	0,003
ESA versus Série	16,18	3	3	6,09	100	0,0028
ESA versus Concluir o Ensino Médio	20,22	3	5	4,32	100	0,0095
ESA versus Ser Respeitado	17,92	3	5	3,51	100	0,0219

Nota: χ^2 - Valor do Qui-quadrado; p - Nível Descritivo; β - Valor do Critério Beta.

Anexo A



Data: _____

Nome: _____ Estado Civil: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Ocupação: _____ Escolaridade: _____

Este questionário consiste em 20 afirmações. Por favor, leia as afirmações cuidadosamente, uma por uma. Se a afirmação descreve a sua atitude na **última semana, incluindo hoje**, escureça o círculo com "C", indicando CERTO, na mesma linha da afirmação. Se a afirmação não descreve a sua atitude, escureça o círculo com "E", indicando ERRADO, na mesma linha da afirmação. **Por favor, procure ler cuidadosamente cada afirmação.**

- | | | |
|---|-------------------------|-------------------------|
| 1. Penso no futuro com esperança e entusiasmo. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 2. Seria melhor desistir, porque nada há que eu possa fazer para tornar as coisas melhores para mim. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 3. Quando as coisas vão mal, me ajuda saber que elas não podem continuar assim para sempre. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 4. Não consigo imaginar que espécie de vida será a minha em dez anos. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 5. Tenho tempo suficiente para realizar as coisas que quero fazer. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 6. No futuro, eu espero ter sucesso no que mais me interessa. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 7. Meu futuro me parece negro. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 8. Acontece que tenho uma sorte especial e espero conseguir mais coisas boas da vida do que uma pessoa comum. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 9. Simplesmente não consigo aproveitar as oportunidades e não há razão para que consiga, no futuro. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 10. Minhas experiências passadas me prepararam bem para o futuro. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 11. Tudo o que posso ver à minha frente é mais desprazer do que prazer. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 12. Não espero conseguir o que realmente quero. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 13. Quando penso no futuro, espero ser mais feliz do que sou agora. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 14. As coisas simplesmente não se resolvem da maneira que eu quero. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 15. Tenho uma grande fé no futuro. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 16. Nunca consigo o que quero. Assim, é tolice querer qualquer coisa. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 17. É pouco provável que eu vá obter qualquer satisfação real, no futuro. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 18. O futuro me parece vago e incerto. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 19. Posso esperar mais tempos bons do que maus. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |
| 20. Não adianta tentar realmente obter algo que quero, porque provavelmente não vou conseguir. | <input type="radio"/> C | <input type="radio"/> E |

PEARSON

Copyright © 1991 by NCS Pearson, Inc.
Copyright © 1993 Aaron T. Beck - Tradução para a Língua Portuguesa
Todos os direitos reservados.



© 2001 Casapal Livraria Editora e Gráfica Ltda
Tradução e adaptação brasileira.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para
qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
BHS é um logotipo da NCS Pearson, Inc.

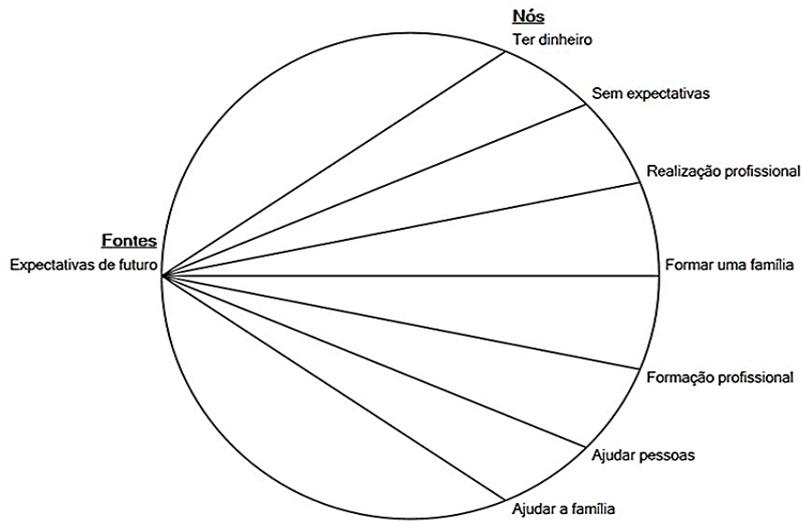


Figura 2. Representação da codificação agrupada entre a fonte Expectativas de Futuro e nós categóricos.