



Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA – Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias N°. 84 de 22.12.94 da Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e No. 694 de 13.06.95 do Ministério da Educação e do Desporto. Doutorado autorizado em 1999.

ESPERANÇA, EXPECTATIVAS DE FUTURO, ESTRESSE E DEPRESSÃO:

IMPACTO SOBRE A SAÚDE MENTAL NA ADOLESCÊNCIA

CYBELLE BEZERRA SOUSA FLORÊNCIO

Belém/PA

Dezembro/2022



ESPERANÇA, EXPECTATIVAS DE FUTURO, ESTRESSE E DEPRESSÃO:

IMPACTO SOBRE A SAÚDE MENTAL NA ADOLESCÊNCIA

CYBELLE BEZERRA SOUSA FLORÊNCIO

Tese doutoral apresentada ao Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento/UFPA, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor(a) em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

Orientadora: Prof.^a Dra. Simone Sousa da Costa Silva

Belém/PA

Dezembro/2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F632e Florêncio, Cybelle Bezerra Sousa.
Esperança, expectativas de futuro, estresse e depressão:
Impacto sobre a saúde mental na adolescência / Cybelle Bezerra
Sousa Florêncio. — 2022.
178 f. : il.
- Orientador(a): Prof. Dr. Simone Souza da Costa Silva
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de
Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação
em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2022.
1. Adolescência e ensino médio. 2. estresse . 3. depressão.
4. esperança. 5. expectativa de futuro (ENEM). 1. Título.

CDD 150.77



Programa aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA – Resolução 2545/98. Reconhecido nos termos das Portarias N.º. 84 de 22.12.94 da Presidente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e No. 694 de 13.06.95 do Ministério da Educação e do Desporto. Doutorado autorizado em 1999.

Defesa de Doutorado

“Esperança, Expectativas de Futuro, Estresse e Depressão: Impacto Sobre a Saúde Mental na Adolescência.”

Aluna: Cybelle Bezerra Sousa Florêncio.

Data da Defesa: 20 de dezembro de 2022.

Resultado: Aprovada.

Banca Examinadora:

Profª Drª Simone Souza da Costa e Silva (orientadora – NTPC/UFPA).

Profª Drª Daniela Castro Reis (membro 1 – NTPC/UFPA).

Profª Drª Sandra Elisa de Assis Freire (membro 2 – UFDPAr).

Profª Drª Jonas Carvalho e Silva (membro 3 – Technische Universität Dortmund).

Profª Drª Cláudia Cristina Fukuda (membro 4 – Universidade Católica de Brasília).



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Finance code 001.

Cybelle Bezerra Sousa Florêncio, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, Brasil.

Contato: Cybelle Bezerra Sousa Florêncio.

Mail: cybelle.flor2@gmail.com

**IDENTIFICAÇÃO DO
AUTOR E DA OBRA**

Autor*: Cybele Bezerra Sousa Florêncio

Vínculo com a UFPA: () Servidor; (X) Discente Unidade: Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento

Sub Unidade: Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Tipo do documento: (X) Tese; () Dissertação; () Livro; () Capítulo de Livro; () Artigo de Periódico; () Trabalho de Evento; ()

Outro. Especifique: _____

Título do Trabalho: **Esperança, expectativas de futuro, estresse e depressão: impactos sobre a saúde mental na adolescência**

Data da Defesa: 20/12/2022 Área do Conhecimento: Ecoetologia

Agência de Fomento: _____

*Para cada autor, uma autorização preenchida e assinada.

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA

O referido autor:

a. Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos

contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b. Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Federal do Pará os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros, está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal do Pará, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a UFPA a disponibilizar de acordo com a licença pública *Creative Commons* Licença 3.0 *Unported*, e de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra citada, conforme permissões abaixo por mim assinaladas, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a partir desta data.

Permitir o uso comercial da obra?

(X) Sim

() Não

Permitir modificações em sua obra?

(X) Sim, contanto que compartilhem pela mesma licença

() Não

O documento está sujeito ao registro de patente?

() Sim

(X) Não

A obra continua protegida conforme a Lei Direito Autoral.

Belém(PA), 10/02/2023

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos do Autor



Para Painho (Marcos José de Aquino Sousa – In Memoriam)

É preciso agradecer!

Ao Deus da minha vida, meu Senhor e Salvador, o grande Eu Sou! Ele me sustém.

A minha família de longe e de perto, pela torcida, pelo apoio quando preciso, pelas orações e amor dedicados a mim e meus queridos.

Aos meus filhos, meu coração fora de mim, meninos que já foram adolescentes e que hoje são jovens que me dão muita alegria, por todo o apoio que me deram durante toda a jornada. E a Camila, minha nora, que também é filha. Eu amo vocês!

Ao meu esposo, meu companheiro há 28 anos, que divide comigo dores e alegrias em todos os momentos da minha vida, pelo amor, por pular e sorrir primeiro sempre, por dizer: Vai!

Em todo o tempo, *in your heart i was in home*. Eu te amo... mais!

À minha orientadora! Prof^a Dr^a Simone Silva, a senhora me forçou, me puxou e buscou sempre o melhor de mim. Lhe admiro, lhe considero e rogo a Deus por sua vida. Você mora em meu coração!

Ao Prof^o Dr^o Edson Ramos, pelo apoio nas análises estatísticas.

À minha amiga-irmã Edimeire Tavernard. Não há como pensar nessa caminhada longa sem você. Entramos juntas e estamos terminando juntas. Você sabe o quanto amo você e sua família! Obrigada por me receber e me abençoar com sua amizade.

À Universidade Federal do Pará, da qual tenho um imenso orgulho de dizer que sou aluna. Minha gratidão eterna por estar na melhor universidade do Norte do Brasil.

À todos os membros do PPGTPC, docentes, discentes, colaboradores e funcionários.

À CAPES, pelo suporte financeiro à essa pesquisa.

Às escolas, aos pais e professores que participaram da pesquisa, e especialmente aos nossos adolescentes, minha gratidão. E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que a ideia, hoje concreta, desta pesquisa fosse real para mim.

Florêncio, C. B. S. (2022). Esperança, expectativas de futuro, estresse e depressão: impacto sobre a saúde mental na adolescência. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém-PA. 178 p.

RESUMO

A saúde mental na adolescência, especialmente no último ano do ensino médio, é considerada complexa, multifatorial, e sofre influência das condições emocionais, das demandas pessoais, e contextuais, que podem se constituir como fatores de risco e proteção. Investigar variáveis que atuam nessas duas direções (proteção e risco) pode auxiliar no processo de desenvolvimento mais positivo do adolescente. O objetivo geral desta tese foi avaliar a esperança, expectativa de futuro, estresse e depressão na adolescência em contextos escolares diferentes (escola pública, particular laica e confessional) em alunos da 3ª série do Ensino Médio, comparando o impacto que essas variáveis têm sobre a saúde mental na adolescência. Foram realizados quatro estudos com metodologias distintas, porém complementares. O primeiro estudo teve como objetivo descrever os instrumentos utilizados em pesquisas sobre expectativas de futuro para medir ou qualificar essa variável em populações de adolescentes por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura – RSL. A revisão não encontrou uma padronização dos instrumentos utilizados para medir as expectativas de futuro, apontou uma insuficiência de instrumentos para avaliar as expectativas de futuro em adolescentes, especialmente no Brasil. Apenas um instrumento validado para pesquisas com adolescentes brasileiros foi notado, a FESA (Future expectations scale of adolescents), de McWhirter e McWhirter (2008), que sofreu adaptação para amostras no Brasil. O segundo estudo descreveu as expectativas de futuro em uma amostra de 123 estudantes Pré-ENEM, da 3ª série do Ensino Médio, em contextos escolares diferentes. Estudantes das escolas particular laica e confessional apresentaram expectativas de futuro mais positivas em relação aos estudantes da escola pública, onde foram encontradas as expectativas de futuro mais baixas, indicando que seus alunos estavam mais expostos a fatores de risco comprometedores de suas expectativas de futuro. Com a mesma amostra, o terceiro estudo descreveu a relação entre estresse, depressão e esperança entre si, e com características sociodemográficas, em alunos concluintes do Ensino Médio. Foi apontada a forte associação das variáveis, numa relação do estresse alto, depressão alta e baixa esperança, como também o baixo estresse, baixa depressão e alta esperança. O estudo também apontou a importante associação das variáveis sexo, tipo de escola e religião com as variáveis emocionais. O sexo feminino apresentou indicativos mais altos de vulnerabilidade emocional, e a escola particular confessional foi associada ao estresse alto e depressão alta. O quarto estudo examinou a saúde mental dos 123 adolescente pré-ENEM da amostra e sua relação com características sociodemográficas dentro do contexto escolar, a partir de um índice de saúde mental, construído com as variáveis estresse, depressão, esperança e expectativas de futuro. O estudo apontou associação do ISMG alto (Índice de Saúde Mental Geral) com as escolas particular laica e a escola pública, assim como com a religião evangélica e o sexo masculino. O ISMG baixo esteve fortemente associado a escola particular confessional, aos adolescentes que declararam ser espíritas ou não terem religião, e ao sexo feminino. Expectativas de futuro e esperança se configuraram não somente como fatores protetivos, mas também como fatores promotores da saúde mental do adolescente. E as variáveis sociodemográficas associadas a esperança e expectativas de futuro podem agregar ainda mais valor protetivo ao adolescente pré-ENEM.

Palavras-chave: adolescentes; estresse; expectativas de futuro; depressão; esperança

Florêncio, C. B. S. (2022). Hope, future expectations, stress and depression: impact on mental health in adolescence. Doctoral thesis. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém-PA. 178 p.

ABSTRACT

Mental health in adolescence, especially in the last year of high school, is considered complex, multifactorial, and is influenced by emotional conditions, personal and contextual demands, which can constitute risk and protective factors. Investigating variables that act in these two directions (protection and risk) can help in the process of a more positive development of the adolescent. The general objective of this thesis was to evaluate hope, expectation for the future, stress and depression in adolescence in different school contexts (public school, private secular and confessional) in students of the 3rd year of high school, comparing the impact that these variables have on the adolescent mental health. Four studies were carried out with different but complementary methodologies. The first study aimed to describe the instruments used in research on future expectations to measure or qualify this variable in populations of adolescents through a Systematic Literature Review - SLR. The review did not find a standardization of the instruments used to measure future expectations, pointing out a lack of instruments to assess future expectations in adolescents, especially in Brazil. Only one instrument validated for research with Brazilian adolescents was noted, the FESA (Future expectations scale of adolescents), by McWhirter and McWhirter (2008), which was adapted for samples in Brazil. The second study described future expectations in a sample of 123 Pre-ENEM students, from the 3rd year of high school, in different school contexts. Students from secular and confessional private schools had more positive future expectations compared to public school students, where lower future expectations were found, indicating that their students were more exposed to risk factors that compromised their future expectations. With the same sample, the third study described the relationship between stress, depression and hope among themselves, and with sociodemographic characteristics, in high school seniors. The strong association of variables was pointed out, in a relationship between high stress, high depression and low hope, as well as low stress, low depression and high hope. The study also pointed out the important association of gender, type of school and religion with emotional variables. Females showed higher indicators of emotional vulnerability, and private confessional school was associated with high stress and high depression. The fourth study examined the mental health of the 123 pre-ENEM adolescents in the sample and its relationship with sociodemographic characteristics within the school context, based on a mental health index, built with the variables stress, depression, hope and expectations for the future. The study pointed to an association of high ISMG (General Mental Health Index) with secular private schools and public schools, as well as with evangelical religion and male gender. The low ISMG was strongly associated with confessional private school, with adolescents who declared themselves to be spiritists or not having a religion, and with the female gender. Future expectations and hope were configured not only as protective factors, but also as factors that promote adolescent mental health. And the sociodemographic variables associated with hope and expectations for the future can add even more protective value to pre-ENEM adolescents.

Keywords: teenagers; stress; future expectations; depression; hope

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama do processo de seleção dos estudos	50
Quadro 1 – Classificação dos adolescentes a partir dos escores padronizados dos índices de depressão; estresse; esperança	104

LISTA DE TABELAS

Estudo 1

- | | | |
|---|--|----|
| 1 | Tabela 1 – Demonstrativo dos instrumentos avaliativos das expectativas de futuro | 51 |
| 2 | Tabela 2 – Evidência de validação dos instrumentos validados | 56 |

Estudo 2

- | | | |
|---|--|----|
| 3 | Tabela 1 – Descrição dos dados sociodemográficos (n=123) | 77 |
| 4 | Tabela 2 – Distribuição dos escores médios, desvio padrão e mediana obtidos pelos alunos avaliados a partir dos instrumentos, em três escolas. | 79 |
| 5 | Tabela 3 – Distribuição dos alunos segundo a classificação obtida no questionário de expectativas de futuro nas três escolas investigadas. | 80 |

Estudo 3

- | | | |
|---|---|-----|
| 6 | Tabela 1. Descrição dos dados sociodemográficos (n=123) | 105 |
| 7 | Tabela 2. Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Estresse <i>versus</i> Depressão, Esperança; Depressão <i>versus</i> Estresse; Esperança; e Esperança <i>versus</i> Estresse; e Depressão, Esperança e Estresse <i>versus</i> Sexo; Raça; Religião e Escola. | 107 |

Estudo 4

- | | | |
|----|---|-----|
| 8 | Tabela 1. Estatísticas resultantes da aplicação da técnica de análise fatorial as variáveis necessárias à construção do Índice de Saúde Mental Geral (ISMG) . | 133 |
| 9 | Tabela 2. Descrição dos dados sociodemográficos (n=123) | 134 |
| 10 | Tabela 3. Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Saúde Mental Geral <i>versus</i> Sexo; Raça; Religião e Escola X Quantitativo por escola | 136 |
| 11 | Tabela 4. Associação ISMG por contexto escolar | 137 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPGTPC	Programa de pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento
UFPA	Universidade Federal do Pará
CAPES	Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Médio
LED	Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento
WHO	World Health Organization
PPCT	Processo, pessoa, contexto, tempo
PP	Psicologia Positiva
SGA	Síndrome Geral de Adaptação
SAL	Síndrome de Adaptação Local
NIMH	Instituto Nacional de Saúde Mental dos Estados Unidos da América
BES	Bem-estar subjetivo
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
USA	United States of América
EEFA	Escala de Expectativas Futuras em la Adolescência
FESA	Future Expectations Scale for Adolescents
FEQ	Future Expectations Questionnaire
AFES	Adolescent Future Expectations Scale
SER	Self Esteem Scale
SLSS	Escala de Satisfacción com la vida
EF	Expectativa de Futuro
HVS	Escala de Valores Humanitários
RMR	Região Metropolitana do Recife
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
ANCOR	Análise de Correspondência
AF	Análise Fatorial
ANOVA	Análise de Variâncias
AED	Análise Exploratória de Dados
IES	Instituição de Ensino Superior
BDI	Escala Beck de Depressão
ESA	Escala de Estresse para Adolescentes
EEH	Escala de Esperança de Herth
HBSC	Health Behavior in School0aged Children
EI	Estrutura Interna
SATEPSI	Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos
CFP	Conselho Federal de Psicologia

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	14
2 INTRODUÇÃO	17
PARTE 1 – REVISÃO SISTEMÁTICA	40
3 CAPÍTULO 1 - Estudo 1: Expectativas de Futuro e Adolescência: Revisão Sistemática sobre instrumentos avaliativos	41
PARTE 2 - ESTUDOS EMPÍRICOS	66
4 CAPÍTULO 2 - Estudo 2: Expectativas de futuro em estudantes pré- ENEM: sua associação com o contexto escolar	67
5 CAPÍTULO 3 - Estudo 3: Estresse, depressão e esperança em concluintes do Ensino Médio	92
6 CAPÍTULO 4 - Estudo 4: A saúde mental dos adolescentes pré- ENEM: fatores de risco e proteção	122
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
8 REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE	169
ANEXO	174

1 APRESENTAÇÃO

A tese ora apresentada é composta de 4 (quatro) artigos científicos elaborados a partir da pesquisa macro intitulada “Esperança, expectativas de futuro, estresse e depressão: impacto sobre a saúde mental na adolescência”, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC) da Universidade Federal do Pará (UFPA), com apoio da CAPES (Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), no Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento (LED). As pesquisas desenvolvidas no LED são dirigidas para temáticas relacionadas ao desenvolvimento humano, a partir de pressupostos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner, porém também considera outros modelos e linhas de pesquisa que envolvam a compreensão do processo de desenvolvimento humano, tal como a psicologia positiva (Seligman, 2019).

Como educadora e gestora, a comunidade adolescente, seu comportamento, suas relações e o próprio desenvolvimento de meninos e meninas sempre me despertaram o interesse. Lidar com adolescentes em espaços escolares privados e públicos faz parte da minha história desde que me tornei professora. No meio deles, comecei a despertar para suas necessidades que, muitas vezes não eram percebidas e, quando percebidas, eram tratadas de forma pontual.

Com o advento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e a possibilidade mais restrita de realizar outra prova que fizesse o adolescente adentrar nas instituições superiores, os estudantes pré-universitários começaram a se cobrar ainda mais em seus estudos para que o ano não fosse “perdido”. Ouvi muito choro, vi muitos adolescentes ansiosos, tensos, cobrando preparo e resultados a si mesmos que nem sempre se traduziam no que esperavam ao final do ano. Porém, mesmo com pressões e tensões semelhantes entre adolescentes, seja em contexto escolar público ou privado, percebia que havia estudantes que sabiam lidar com as pressões e outros não. Qual a diferença entre eles? Era uma pergunta pertinente para mim. Como ajudá-

los nesse processo, para que fosse menos doloroso e mais proativo era uma discussão, para mim, necessária.

Ao ingressar no programa de pós-graduação do Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento (NTPC) da Universidade Federal do Pará, essa população se tornou objeto de meus estudos. Decidi pesquisar o desenvolvimento positivo do adolescente diante de indicativos de estresse e depressão, por mim visualizados nos ambientes escolares, em estudantes do ensino médio, especialmente nos concluintes. A esperança e as expectativas de futuro diante do estresse no ensino médio foram meus primeiros passos para entender o complexo mundo adolescente, tão cheio de variáveis influentes. No mestrado foi possível investigar as variáveis estresse, expectativas de futuro e desesperança, em escolares de uma rede particular. Avançando nas pesquisas, com a chegada do doutorado, mais variáveis foram acrescidas a pesquisa, incluindo os indicativos de depressão, a esperança e fatores sociodemográficos, em contextos escolares diferentes. A saúde mental do adolescente tornou-se o foco principal desta tese, na busca por respostas que possam fundamentar e inspirar práticas mais produtivas de saúde mental nessa população.

Proposta de Tese

Os estudos para esta tese foram realizados em uma amostra composta por 123 adolescentes, estudantes da 3ª série do Ensino Médio, estudantes de contextos escolares diferentes. Diante da população que se pretendeu analisar, onde o protagonista da pesquisa foi o indivíduo adolescente, buscou-se compreender as variáveis que podem influenciar no processo de desenvolvimento. Compreende-se que a adolescência no seu todo corresponde a uma década ou um tempo chave no curso da vida. Os problemas de saúde e comportamentos relacionados especificamente a essa fase do desenvolvimento moldam a saúde e bem-estar do indivíduo na idade adulta. Muito do que será observado na adultez quanto a essas variáveis (saúde e comportamento) é obviamente reflexo do que foi vivido na adolescência (WHO,

2014). Daí a importância de investigar o desenvolvimento do adolescente e das variáveis que influenciam seu bem-estar e suas expectativas para o futuro.

Objeto de estudo da pesquisa

Sob a influência da psicologia positiva, esta tese teve como objeto de estudo a saúde mental. De fato, pretendeu-se investigar os efeitos da esperança, expectativas de futuro, estresse, depressão e características sociodemográficas dos adolescentes que estão concluindo o ensino médio em contextos escolares distintos.

A proposta desta pesquisa é relevante academicamente, pois (a) foi realizada em três contextos escolares diferenciados, em um estado do Nordeste brasileiro, entendendo que são poucas as pesquisas relacionadas ao tema nessa região; (b) contribuir para a minimização das lacunas apontadas na literatura desta área, que indica escassez de pesquisas realizadas com estudantes pré-ENEM.

Em termos práticos, a presente pesquisa se torna relevante pois possibilitou: (a) identificar aspectos que influenciam o desenvolvimento positivo do adolescente no enfrentamento aos indicativos de adoecimento mental; (b) descrever as características sociodemográficas que podem ser fatores contributivos quando agregados a variáveis emocionais positivas, potencializando o desenvolvimento saudável do adolescente.

2 INTRODUÇÃO

2.1 Desenvolvimento e Adolescência

O teórico Urie Bronfenbrenner (1992) compreende o desenvolvimento humano como “um 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). Bronfenbrenner defende que o desenvolvimento é um fenômeno, que se estende ao longo de toda a vida do indivíduo, e ultrapassa gerações. O tempo é parte importante no curso da vida, o desenvolvimento se dá em períodos em que mudanças comportamentais acontecem.

Erikson (1987) distribui o desenvolvimento humano em períodos, ou fases, e afirma que a pessoa cresce, se desenvolve, a partir de dois tipos de exigência, a saber exigências internas e exigências do meio (contexto). O ciclo vital, que se caracteriza por ser contínuo, também é dividido em fases na sua teoria, Erikson ressalta que um estágio anterior influencia no que virá a seguir (Rabello, 2001), pois em cada estágio o ego passa por uma crise que culmina em um desfecho, que pode ser positivo ou negativo. O desfecho positivo produz um ego mais rico e mais forte. O desfecho negativo produz ego mais frágil (Erikson, 1987).

Entre esses estágios encontra-se a adolescência. Nas fases anteriores a adolescência, alguns componentes essenciais ao desenvolvimento são adquiridos, tais como confiança, autonomia, respeito às regras sociais, iniciativa, diligência. Na adolescência, o indivíduo passa por diversas transformações de ordem biopsicossocial. Nessa fase, o adolescente necessita de segurança, que é um fator não só necessário, mas também encontrado no processo de construção da identidade, a partir do avanço das habilidades adquiridas nos estágios anteriores (Erikson, 1987). Assim, o produto da adolescência é a estabilidade de sua identidade, diante de todas as suas exigências, sejam elas internas ou externas.

Considerada uma das fases mais rápidas do desenvolvimento humano (WHO, 2014), a adolescência é hoje estimada como uma década chave no curso da vida (WHO, 2014). Este período do desenvolvimento envolve aspectos cronológicos ou biológicos e recebe influência das condições sociais, culturais, históricas e psicológicas do indivíduo. Siegel (2016) afirma que há na adolescência uma experimentação de alterações no desenvolvimento do cérebro e que o conhecimento de como essas alterações acontecem podem contribuir com a construção de ganhos desenvolvimentais para o sujeito.

A adolescência aparece como período distinto desde o início do século XX. A primeira expressão relacionada a adolescência surgiu em uma reportagem de revista, em abril de 1941, com o uso da palavra inglesa “teenager” (adolescente). Um dos primeiros pesquisadores que previu a adolescência como uma fase distinta do desenvolvimento usou a palavra ‘Adolescence’. Hall (1904) considerava a adolescência uma época de exuberância, mais controlada do que a infância e menos evoluída do que a adultez (Jensen & Nutt, 2016), um período de transição universal e inevitável (Arnett, 1999, em Senna & Dessen, 2012).

Hall descreve a importância da adolescência como sendo:

Esses anos são a melhor década da vida. Nenhuma idade é tão receptiva a tudo que há de melhor e mais sábio no esforço adulto. Em nenhum solo psíquico, além disso, as sementes, tanto boas quanto más, criam raízes tão profundas, crescem com tanto vigor ou dão frutos com tanta rapidez ou tanta certeza (Hall, 1904).

Ele também afirmou que nesse período o caráter e a personalidade ganham formas mais rígidas, o egocentrismo e a ambição aumentam, e todos os outros pontos do desenvolvimento ainda são plásticos, ou seja, sofrem alterações de acordo com as impressões que recebem (Jensen & Nutt, 2016). É uma etapa da vida de transição e de transformações a partir de três diferentes aspectos, a saber biológico, psicológico e social (Dourado, Arruda, Ferreira Jr., & Aguiar, 2020). Já para Feixa (2011), a adolescência corresponde a uma

construção cultural, com base biológica, um estágio de evolução humana natural, comum e fixo a todas as sociedades e épocas.

Reconhecendo a influência da cultura e valorizando as diferenças individuais, Hall foi precursor das teorias contextualistas e contemporâneas (Arnett, 1999, em Senna & Dessen, 2012) que contribuíram para os estudos desenvolvidos na adolescência. Nesta perspectiva, o desenvolvimento do indivíduo se dá a partir de fatores interativos que variavam de acordo com o tempo, o contexto e o processo de desenvolvimento (Senna & Dessen, 2012). Assim, o desenvolvimento passou a ser compreendido como epigenético e probabilístico, onde fatores biológicos e contextuais atuavam de maneira interativa e recíproca.

A partir dessa perspectiva, algumas teorias foram construídas com uma visão mais sistêmica do curso da vida que auxiliaram os pesquisadores nas investigações sobre o desenvolvimento humano e conseqüentemente sobre a adolescência. Dentre estas estão a Teoria do Curso da Vida (Elder, 1996) e o modelo teórico de Bronfenbrenner. Para a teoria do curso da vida, o processo desenvolvimental é modelado pelas mudanças históricas, geográficas e ambientais. Para a bioecologia de Bronfenbrenner (1996, 1999), o desenvolvimento humano envolve as mudanças da natureza das características psicológicas e biológicas do indivíduo e a maneira como esse indivíduo se relaciona com o ambiente ao longo do tempo (modelo PPCT – Processo, Pessoa, Contexto e Tempo) (Senna & Dessen, 2012).

As principais mudanças no desenvolvimento humano que acontecem na adolescência são naturais (Siegel, 2016). São estas alterações que marcam a transição de um período para o outro, do ser criança para se tornar adolescente. É uma fase do desenvolvimento em que há transformações em diferentes aspectos da vida, entre estas mudanças físicas, hormonais, emocionais, sociais, entre outras (Santrock, 2014)

Em se tratando de mudanças morfológicas que acontecem no período da adolescência, pode-se notar diversas alterações físicas que envolvem o aumento da altura, a aquisição de tônus muscular, crescimento e espessamento dos ossos, características sexuais mais desenvolvidas de acordo com o gênero, entre outras (WHO, 2014). Ainda envolvendo o desenvolvimento físico, há extensas alterações endócrinas (hormonais) que afetam a produção de esteroides sexuais gonadais, estimulando a fabricação complexa de vários hormônios inter-relacionados. É na adolescência que acontece a regulação da ocitocina e da vasopressina, por exemplo. Alterações nesses hormônios podem afetar a interação social do adolescente (Patton, & Vinner, 2007, em WHO, 2014).

O comportamento social e cultural também sofre alterações. O rubor é mais frequente, a alteração do tom de voz, e sensações de interesse e desejo sexual por alguém. Como descreve Hall, o adolescente tem a capacidade de expressar muita energia e atividade exagerada e alternativamente parecer apático e abatido; pode ir da euforia à depressão, da vaidade à timidez, do egoísmo ao altruísmo idealista (Lozano, 2014).

Mesmo sendo uma fase desafiadora, há que se considerar que o desenvolvimento do adolescente tem dois pólos, o positivo e o negativo (Lazarus, 2003). Neste sentido, observa-se que a juventude é forte tanto por serem fontes de recursos e forças internas quanto pela capacidade que tem de se desenvolverem aproveitando os nutrientes presentes no ambiente ecológico no qual estão inseridos. Juntos, a força interna e os nutrientes externos, podem promover o ‘florescimento saudável’ dos jovens exercendo influência crescente e decisiva no período da adolescência (Theokas & Lerner, 2006; Lerner et al., 2009). Ou seja, a promoção do desenvolvimento positivo do jovem vai exigir, primeiramente, a identificação de seus recursos pessoais (talentos, energias e interesses construtivos) e, depois, a elaboração de programas específicos de estimulação desses talentos (Senna & Dessen, 2012).

Atualmente, compreende-se que a adolescência não precisa ser normativamente turbulenta como se sugeriu nas primeiras pesquisas. É preciso observar suas potencialidades cognitivas tais como a esperança, otimismo, resiliência. Ademais, é necessário compreendê-la como um período em que um mesmo resultado do desenvolvimento pode ser alcançado por diferentes caminhos e em distintos ambientes (Dell’Aglia, Koller & Yunes, 2006).

Considerando a importância da adolescência bem vivida, Siegel (2016) afirma que mesmo a adolescência sendo reconhecidamente uma fase desafiadora e cheia de alterações, tais mudanças que ocorrem no desenvolvimento humano, especialmente no cérebro adolescente, tem a capacidade de construir habilidades favoráveis. Estas habilidades ficarão disponíveis não somente na adolescência, mas também na idade adulta.

A visão positiva sobre a adolescência e juventude preconiza que é justamente nessa etapa da vida que estão a fonte de recursos e forças internas a serem desenvolvidas. Alinhadas aos nutrientes promovidos pela família, escola e comunidade, transformam-se na possibilidade real de florescimento saudável para o adolescente/jovem na atualidade (Lerner, Phelps, Forman e Powers, 2009). Diante da possibilidade de se “adolescer” saudavelmente, essa fase é um período propício para que o foco das ações desenvolvimentais seja obviamente nas forças cognitivas mais positivas, tais como esperança e expectativas de futuro, frente a condições emocionais comuns a esse período, como estresse e depressão.

2.2 O Estresse na adolescência

No período da adolescência, além das mudanças biológicas, os relacionamentos também mudam. É comum que os adolescentes, diante dos desafios da vida contemporânea, estabeleçam padrões tensos de relações com os adultos e até mesmo os excluam de suas relações. É natural que a empatia dos adolescentes se revele com mais frequência nos relacionamentos com seus pares. Todas essas expectativas e estados emocionais causados pelas relações interpessoais com intensa fricção podem desencadear o estresse provocando

sofrimento no adolescente, interferindo no seu bem-estar (Siegel, 2016). Os adolescentes estão mais vulneráveis ao estresse por causa da maneira como reagem ao hormônio do estresse, o THP, que é um hormônio liberado contra a ansiedade, mas que no adolescente age em sentido contrário, provocando mais ansiedade (Jensen & Nutt, 2016).

As emoções mais fortes e mais intensas andam junto com o estresse e no mundo dos adolescentes, há estressores por toda parte (Jensen & Nutt, 2016). A adequação ao ambiente social contemporâneo exige do adolescente um grau elevado de ajustes. Resultados imediatos às metas de estudo, modelos comportamentais propostos pela sociedade, avanços tecnológicos, expectativas de futuro do indivíduo bem como a projeção que os outros fazem dele são processos que podem gerar desequilíbrio entre as capacidades pessoais (recursos) e as exigências do ambiente (demandas, papéis) desencadeando níveis altos de estresse (Marques, Gasparotto, & Coelho, 2015).

O estresse pode ser definido como a resposta que o organismo apresenta frente a agentes que ameaçam a integridade biológica do indivíduo. Quando este não se adapta aos eventos estressores, o equilíbrio quebrado leva o organismo a manifestar sintomas físicos e/ou mentais, podendo desencadear doenças e um quadro de ausência de forças cognitivas (Selye, 1965).

Como uma variável importante que contribui para a condição não saudável do indivíduo, o estresse tem sido amplamente estudado nos últimos tempos nas áreas da saúde, educação e psicologia. Investigado inicialmente por Selye, em 1936, este pontuou em suas descobertas que o organismo quando exposto a um esforço ocasionado por um estímulo ameaçador, seja de ordem física, química, biológica ou psicossocial, reage de maneira uniforme e inespecífica envolvendo todo o organismo. Tal processo, ele chamou de Síndrome Geral de Adaptação (SGA), classificando-o em três fases, a saber: (1) Alarme, que é caracterizada pelo surgimento de uma excitação ou do desejo de fuga do evento estressor; (2)

Resistência, onde o organismo altera os parâmetros de normalidade e reage em um determinado órgão-alvo, desencadeando a Síndrome de Adaptação Local (SAL), representada por sintomas como ansiedade, medo, isolamento social, oscilação de apetite, entre outros; (3) Exaustão, onde o organismo já se encontra esgotado pelo excesso de atividades e alto consumo de energia na busca da homeostase e o organismo entra em colapso.

A pesquisadora brasileira Lipp (2005), identificou outra fase no processo de estresse, a quarta, clinicamente significativa. Colocada entre a fase de resistência e da exaustão, esta etapa foi por ela denominada fase de quase-exaustão, caracterizada pelo enfraquecimento do organismo. Nessa fase, aparecem as patologias não tão graves, causadas pela incapacidade do organismo de resistir ou adaptar-se ao fator estressor.

Diante do exposto, é possível considerar que o estresse, pode levar o indivíduo a impossibilidade de resistência aos eventos estressores bem como de criar estratégias para enfrentá-las, tão necessárias para o fortalecimento do organismo (Kristensen, Schaeffer & Busnelo, 2010), comprometendo seu bem-estar.

Um estudo realizado por Carvalho, Almeida-Santos e Vargas (2019), com 620 estudantes do ensino médio de escolas públicas, cujo objetivo foi construir um modelo preditor de estresse para alunos concluintes do ensino médio, apontou, a partir do uso do Inventário de estresse de Lipp (ISSL), que 55,92% dos adolescentes tiveram estresse revelado, sendo que 49,43% da amostra se encontrava na fase de resistência, mostrando a prevalência do estresse no período escolar da adolescência.

Já o estudo de Lima et al. (2022) buscou identificar o surgimento de transtornos mentais comuns a adolescência e o desempenho ocupacional a partir da percepção de 38 estudantes de um curso preparatório para o ENEM, em Recife – PE. Os dados revelaram que 63,2% dos estudantes apresentaram indícios de transtorno mental, estes mais evidentes nas mulheres da amostra. Foi identificado também prejuízo quanto ao desempenho de hábitos

saudáveis e na rotina de estudo dos estudantes. Problemas como prejuízo do sono, falta de lazer, desorganização do tempo foram apontados como fatores que afetaram o desempenho escolar.

Giollabhui et al. (2018) afirmam que a adolescência em si permite que eventos negativos da vida sejam potencializados em suas causas e consequências. Já Abela et al. (2009) concordam que a vulnerabilidade provável dos adolescentes aumenta facilmente a desesperança. Logo, as vulnerabilidades levam ao estresse, sendo este um dos possíveis preditores da desesperança e falta de expectativas (Florêncio, Silva, & Ramos, 2017).

O estresse pode interferir na formação e desenvolvimento da população adolescente, frente à vulnerabilidade psicológica própria a esse período da vida, causando impacto à saúde e bem-estar da pessoa, gerando transtornos psicológicos (Marques et al., 2015; Jensen & Nutt, 2016). Segundo a WHO (2014), dentre os transtornos psicológicos existentes nessa população, o Transtorno Depressivo é retratado na literatura como um dos mais prevalentes.

2.3 Depressão e a adolescência.

A depressão é um distúrbio que pode atingir indivíduos em qualquer período do desenvolvimento (Melo, Siebra, & Moreira, 2016). É uma doença do organismo que compromete o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico. Altera a maneira como o indivíduo enxerga o mundo e como sente a realidade, prejudica a compreensão dos fatos, a forma como revela as emoções, a disposição e o gozo para com a vida (Monteiro, Coutinho, & Araújo, 2007).

Atualmente, a depressão atinge cerca de 350 milhões de pessoas no mundo. Já é tratada como um problema de saúde pública, além de ser considerada a principal causa de incapacidade, contribuindo muito como um forte aditivo às doenças no globo (WHO, 2014; Gladstone, Beardslee, & O'Connor, 2011). No Brasil, a depressão tem uma prevalência na população geral de 17%, aproximadamente. Entre aos adolescentes, no mundo essa taxa

corresponde a 11,1%, já no Brasil, país de renda média, tem-se a taxa de 18,4% em números percentuais (Molina et al., 2012).

Considerado um fenômeno bastante complexo, a depressão é um transtorno que tem sido reconhecido como recorrente e crescente no período da adolescência (Melo et al., 2016). Por ser uma fase da vida que atravessa uma série de transformações em um espaço de tempo relativamente curto, a vulnerabilidade em relação às doenças psicossomáticas como a depressão em adolescentes existe (Argimon, Terroso, Barbosa, & Lopes, 2013). Um estudo longitudinal com adolescentes em atendimento clínico, realizado em Portugal, notou um crescimento gradativo de casos diagnosticados como depressão em adolescentes num período de 10 anos, mais criticamente em meninos e meninas entre 14 e 15 anos (Resende, Santos, Santos, & Ferrão, 2013).

Apesar desse crescimento da prevalência em adolescentes ser verificado cientificamente, o interesse pelo transtorno depressivo na adolescência é relativamente recente, pois até os anos 70, havia a crença de que este era um transtorno raro entre os jovens (Melo et al., 2016).

Dois aspectos foram importantes para o avanço do olhar científico sobre a depressão no período da adolescência, a saber: a) o reconhecimento pela comunidade científica de que o quadro clínico depressivo era existente em comunidades infantis e adolescentes; b) o desenvolvimento de escalas de avaliação para a depressão infanto-juvenil para aprimorar os diagnósticos de maneira mais descritiva (Monteiro & Lage, 2007). Com isso, em 1975, o Instituto Nacional de Saúde Mental dos EUA (NIMH), legitimou o diagnóstico da depressão para crianças e adolescentes (Bahls & Bahls, 2002). Atualmente, a depressão é a doença mais frequente na fase da adolescência (WHO, 2014) e tem consequências que podem se estender para a vida toda, incapacitando ou debilitando o indivíduo (Avanci, Assis, & Oliveira, 2008).

É importante salientar, ao iniciar uma discussão sobre a depressão na adolescência, que esse período não pode ser tratado sob uma ótica de instabilidade completa da vida, pois essa visão pode dificultar um possível diagnóstico, ou seja, há um padrão normativo positivo do desenvolvimento da adolescência (Oliveira-Monteiro et al., 2012, Senna & Dessen, 2012). Beck (2013) reforça que a compreensão de três padrões cognitivos referentes a si mesmo, ao mundo e ao futuro, facilitará o entendimento sobre o sofrimento associado a depressão no adolescente. A depressão na adolescência tem relação com o pensamento positivo ou negativo do indivíduo, com o contexto, as dimensões de seu desenvolvimento e suas expectativas.

De maneira geral, a depressão na adolescência acarreta um significativo impacto negativo no desempenho escolar, prejudica a auto-estima, causa instabilidade emocional, alterações comportamentais, crises emocionais e risco de suicídio (Argimon et al., 2013). É normalmente de longa duração e recorrente, produz disfunções sociais e ocupacionais ainda mais prolongadas, e pode envolver morbidade e mortalidade em alto grau (Wainer & Piccoloto, 2011). Adicionalmente, é preciso considerar idade e gênero para a compreensão do processo depressivo nesse grupo populacional.

A experiência da depressão é vivenciada de maneira diferente quando se considera o gênero. Os indicativos e preditivos para meninos adolescentes são diferentes quando comparados a meninas adolescentes. No caso das meninas, é comum que a depressão seja indicada pela presença no comportamento de quadros constantes de tristeza, culpa, punição, baixa energia e fadiga. Já nos meninos, a depressão pode ser indicada pela presença de irritabilidade, insônia, dificuldade de concentração e comportamento de risco e distúrbios do sono (Khesht-Masjedi, Shokrgozar, Abdollahi, Golshahi, & Zharif-Ghaziani, 2017).

Os estudos que investigam os fatores de risco e proteção associados a depressão revelam que o gênero feminino é um fator preditivo para a depressão (Bor, Dean, Najman, & Hayatbakhsh, 2014). Uma pesquisa realizada por Campos, Del Prette, e Del Prette (2018) com

642 adolescentes, para verificar o impacto de indicadores de depressão sobre as variáveis habilidades sociais, sexo e status econômico registrou que os indicadores de depressão, quando comparados os sexos, foi maior e mais negativo sobre a amostra feminina.

Ainda há muito para avançar em relação à pesquisa sobre variáveis relacionadas a depressão na adolescência que precisam e devem ser investigadas tendo em vista os avanços terapêuticos contra esta doença. A revisão sistemática realizada por Melo et al. (2016), verificou que houve um aumento gradativo dos estudos sobre a temática passando de quatro a 18 por ano (em média), desde 2003. Vê-se então, o crescimento a partir do século XXI da frequência das pesquisas sobre depressão em adolescentes.

Um estudo realizado por Batista, Hauck Filho e Cardoso (2016) investigou a relação de sintomas de depressão com aspectos do Bem-Estar Subjetivo (BES) em crianças e adolescentes. A pesquisa foi realizada em escolas públicas de São Paulo com a participação de 331 estudantes com idades entre 10 e 16 anos ($M=12,42$). Os achados apresentam uma perspectiva já sustentada pela literatura de que depressão e bem-estar subjetivo são ou estão em pólos opostos, confirmando os diversos estudos que indicam que transtornos mentais, em especial a depressão, envolvem a diminuição dos aspectos positivos do bem-estar subjetivo do indivíduo e intensifica as características negativas. Assim, a depressão promove o rebaixamento de diversas habilidades e pode afetar o desenvolvimento positivo adolescente.

Com o objetivo de verificar o impacto do controle dos indicadores de depressão frente as habilidades sociais, sexo e nível econômico em uma amostra de 642 adolescentes, Campos et al. (2018) verificaram o rebaixamento no escore global das habilidades sociais como empatia e autocontrole, especialmente nas meninas. A depressão então pode trazer danos ao desenvolvimento humano podendo acarretar agravos a sociedade.

Uma vez que a depressão tem profundas implicações na saúde da população adolescente quando manifestada no indivíduo, a doença e os transtornos associados a ela,

como a ansiedade por exemplo, necessitam de uma visão mais atenciosa e particularizada por parte de quem convive com o adolescente depressivo, visto que pode estar associada a comportamentos de risco, como o suicídio. Portanto, deve-se fazer esforços para desenvolver o espírito criativo e inovador dessa população, afinal adolescentes e jovens tem a capacidade de influenciar positivamente o desenvolvimento de um país (Brasil/MEC, 2010). Além de prejudicar o desenvolvimento do adolescente, a depressão e o estresse podem influenciar no rebaixamento das expectativas de futuro do indivíduo (Eisenstein, Jorge & Lima, 2009; Bronfenbrenner & Evan, 2000), bem como limitar sua capacidade cognitiva, tão necessária ao desempenho da esperança para projeção do futuro.

2.4 A Esperança

Paulo e Martinho Lutero, a exemplo do pensamento judaico, trataram a esperança como uma virtude cristã, ou seja, como uma virtude que se associa plenamente com a fé e a caridade (amor). Por outro lado, Snyder (2000) também cita Sófocles com uma visão contrária a esta quando se refere a esperança, visto que ele a retrata como uma das fraquezas humanas, com o objetivo somente de prolongar a dor, o que concorda com a ideia de Eurípedes que a define como uma maldição para a humanidade (Lóios, 2016).

Foi no século XX que novas abordagens a respeito da esperança apareceram. Ela saiu da visão apenas teológica para uma perspectiva mais científica, a partir de exames mais formais. Nas décadas de 50 e 60, psiquiatras e psicólogos concluíram que, baseada nas expectativas de futuro, a esperança poderia ser uma força que contribuiria para alcançar os objetivos estabelecidos pelo indivíduo (Lóios, 2016). Já Erikson, entendeu a esperança como um componente desenvolvimental do ser humano (Esteves et al., 2013). Essa visão mais científica a respeito da esperança no século XX, apesar de parecer promissora, não levantou interesse de pesquisadores nessa época, fato é que a comunidade científica continuou descrente, de maneira relativa, quanto ao conceito e importância da esperança (Lóios, 2016).

Na década seguinte, emerge o interesse por compreender o papel da esperança em situações de doença e estresse. As pesquisas sugeriram que baixos índices de saúde e recuperação médica estavam relacionados com sentimentos e pensamentos negativos. Assim, processos mais positivos, como a esperança e o otimismo, e suas implicações, poderiam representar um foco interessante a ser analisado (Snyder, 2000).

A partir dos anos 70 começaram a surgir as primeiras teorias sobre a esperança. Segundo Snyder, Irving e Anderson (1991) a esperança é *“um estado motivacional positivo que se baseia em uma interação sendo derivado de agência bem-sucedida (a) (energia direcionada à meta) e (b) caminhos (planejamento para cumprir metas)”* (p. 283). Essa definição revela o conceito a partir da percepção geral de que os objetivos podem ser alcançados e assim derivados de um constructo estável da personalidade ou de uma condição de contexto temporária (Ribeiro, Pedro, & Marques, 2006; Snyder, 2002).

Considerando as ideias de Snyder et al. (1991), a teoria da esperança foi desenhada e seus constructos foram apresentados no final do século XX. Assim Snyder et al. (1991) caracterizam a esperança como uma força cognitiva muito forte que se manifesta nas capacidades humanas, exercendo influência na vida. Pode ser definida como a percepção que o indivíduo tem de suas capacidades no sentido e no reconhecimento de caminhos que permitam alcançar os objetivos desejados (Snyder, 2002).

De acordo com a teoria, os objetivos, nomeados de “goals” (metas), representam o componente principal, a âncora da teoria da esperança. São eles que fornecem os alvos das ações sequenciais mentais em direção ao atendimento das expectativas de futuro esperadas (Snyder, 2002). Os objetivos (goals = metas) variam em especificidade bem como em suas estruturas temporais podendo ser classificados, a saber: a) curto prazo (ex: quero dormir agora); b) longo prazo (quero ganhar dinheiro).

Em sua especificidade, Snyder (2002) classifica os objetivos gerais desejados de duas formas: 1) Primeira forma: reflete os objetivos positivos ou de abordagem (comprar uma casa); 2) Segunda forma: envolve a prevenção sobre um resultado objetivo negativo, ou seja, interromper algo antes que aconteça (não quero ser reprovado na escola).

Dois outros constructos fazem parte da teoria juntamente com os objetivos (goals). São os caminhos (pathways) e as agências (agency). Os caminhos (pathways) correspondem a percepção que o indivíduo tem das rotas que ele vai usar para alcançar os objetivos (metas) desejados. O propósito do caminho (pathway) é levar o indivíduo a compreender e antecipar as sequências causais, facilitar o estabelecimento do plano de ação a fim de gerar uma ou mais rotas viáveis que conduzam à realização do objetivo a ser alcançado (Pinker, 1997, em Snyder, 2000). Níveis de esperança mais elevados geram planos de ação alternativos também eficazes. Para atingir os objetivos, pensamentos esperançosos positivos são essenciais na elaboração de planos de ação bem-sucedidos (Snyder, 2000).

O terceiro constructo é a agência (agency), que corresponde ao pensamento motivador (agencial). Esse é o componente motivador da teoria da esperança (Snyder, 2002; Lóios, 2016). Snyder (2002) afirma que o pensamento motivador tem um significado especial, é importante em todos os objetivos, mas assume um papel primordial no alcance das metas, especialmente quando o indivíduo encontra impedimentos, pois o pensamento positivo canaliza a motivação para encontrar o melhor caminho alternativo (pathway) rumo a meta.

Em se tratando de adolescência, a esperança é visualizada como uma crença reconfortante e necessária de que pode haver um futuro pessoal positivo (Hinds, 1984). É a principal base de funcionamento psíquico e do processo para a estruturação da subjetividade. Por meio da esperança os adolescentes podem ser levados a crerem, mesmo em circunstâncias adversas, em resultados positivos (de Faria et al., 2021). No período da adolescência há uma série de enfrentamentos e tomada de decisões que impactarão sobre o futuro do adolescente. É

importante ressaltar que os altos níveis de esperança podem atuar como propulsores que podem levar o indivíduo a estabelecer boas escolhas, com resultados mais positivos para a vida (Moraes, Rodrigues, Darcrose, & Argimon, 2017).

Um estudo realizado por Cihangir, Çankaya e Meydan (2018) na Turquia, com 506 adolescentes do Ensino Médio, investigou o papel dos níveis de esperança dos adolescentes na previsão dos níveis de felicidade. Usando a Escala de Esperança Disposicional, juntamente com o Oxford Happiness Questionnaire, o estudo constatou que a esperança nos adolescentes é um forte e significativo preditor da felicidade.

Já o estudo realizado por Bryce, Alexander, Fraser e Fabes (2019) com 643 adolescentes e que examinou as contribuições da esperança para o funcionamento acadêmico e bem-estar, forneceu evidências muito claras quanto ao papel funcional da esperança como moderador na relação entre eventos estressores da vida e o bem-estar do adolescente. A pesquisa confirma que a esperança, como força psicológica, é essencial a juventude, visto que a esperança funcionou como fator modelador significativo e simultâneo, no espaço escolar, sobre aspectos de engajamento e desempenho escolar. A esperança foi preditora para a diminuição do estresse e ansiedade na amostra no período escolar, o que também aponta para a relação do tempo com o que se espera para o futuro.

A natureza humana trouxe ao ser humano a capacidade de desenvolver um senso de tempo, com a percepção de passado, presente e futuro, noções tão importantes para o estabelecimento dos objetivos, planos de ação e pensamento motivador, para o alcance de metas futuras. A visão de futuro pode influenciar os pensamentos atuais, os pensamentos motivadores e o estabelecimento de metas (Snyder, 2002). Então, é preciso vincular o presente com o futuro imaginado ou desejado, com as expectativas de futuro.

É a partir dos conceitos e experiências no tempo presente que os adolescentes estabelecem o autoconceito, as metas e as referências sobre as quais compreendem o mundo

social e projetam o futuro (Günther & Günther, 1998). Assim, a esperança é um componente necessário para orientar o futuro do indivíduo (Snyder, em Schmid & Lopez, 2011). Há então uma relação muito forte da esperança com as expectativas do adolescente e consequentemente com o seu desenvolvimento positivo (Iovu, Haragus, & Roth, 2018).

2.5 Esperança e Expectativas Futuras na adolescência

Para Seligman (2004) a arte da esperança pode ser encontrada quando o indivíduo consegue reunir duas dimensões: achar as causas permanentes e universais de eventos positivos, juntamente com as causas temporárias e específicas dos eventos negativos.

Apresentada por Folkman (2012) como uma das forças cognitivas mais essenciais para a resistência, a esperança tem a finalidade de prover objetivos e traçar ações eficazes para alcançar as metas estabelecidas no presente que minimizam os efeitos de eventos estressores atuais com previsão para o futuro (Burrow, O'Dell & Hill, 2010).

As expectativas de futuro representam aquilo que se espera hoje para o amanhã. Estas, se bem direcionadas, podem promover o desenvolvimento mais positivo do adolescente, o que contribui para que a chegada à juventude seja mais saudável e tranquila (Stoddard, & Pierce, 2015). As expectativas também estão relacionadas às diferentes forças psicológicas do indivíduo, tais como otimismo, resiliência, auto-eficácia e a esperança, entre outras. São elas que, associadas a esperança, conduzem o jovem a um desenvolvimento positivo (Schmid, Phelps & Lerner, 2011). As expectativas de futuro positivas podem facilitar a transição bem-sucedida para a vida adulta (Schmid et al, 2011).

Ao investigar 472 adolescentes na Filadélfia, Giollabhui et al. (2018) confirmam a hipótese da literatura que quanto mais orientados em relação ao futuro, os adolescentes apresentam níveis mais baixos de desesperança, sugerindo que o declínio da desesperança pode ter relação direta com a orientação das expectativas de futuro associado ao desenvolvimento do sistema cognitivo. O estudo verificou que essa associação favoreceu a

esperança independentemente do estresse de vida. Por outro lado, observaram que os adolescentes com capacidade cognitiva limitada de conceituar e se posicionar quanto ao futuro apresentaram índices maiores de desesperança.

Quando Seligman (2004) cita que a esperança se dá na relação entre duas dimensões: achar as causas permanentes e universais de eventos positivos, juntamente com as causas temporárias e específicas dos eventos negativos, pode acontecer de haver uma inversão nessa ordem e as características negativas serem potencializadas tornando-se permanentes e não temporárias. Assim, transtornos de comportamento que alteram a saúde e bem-estar do adolescente podem ocorrer e desencadear quadros de depressão e desesperança devido a frustração quanto as expectativas de futuro pouco positivas. As expectativas são essenciais no processo de desenvolvimento do adolescente, e podem impactar nos desafios diários presentes nos ambientes ecológicos diversos com os quais ele se relaciona, entre eles a escola.

O estudo realizado por Sharp, Seaman, Tucker, Grundy e Rebellon (2020) demonstra como a escola tem relação com o planejamento futuro e aspirações de sucesso ligadas a carreira e educação. Em uma amostra de 517 estudantes de escolas de Ensino Médio, da Nova Inglaterra, a pesquisa objetivou identificar perfis de orientação futura em adolescentes. O estudo concluiu que o perfil de orientação futura estava associado a diferenças nas experiências vivenciadas pelos adolescentes não somente em suas casas, mas nos contextos escolares e comunitários. Assim, a escola pode se configurar como um ambiente protetivo e promotor do desenvolvimento saudável e positivo do adolescente (Alves, Zappe, Patias, & Dell'Áglio, 2015).

2.6 O adolescente e a escola

Alvo de pesquisas, a educação de adolescentes e jovens tem levantado algumas questões relacionadas ao contexto educacional atual. O processo de transmissão do conhecimento tem acontecido considerando alguns tópicos, a saber: a) os contextos escolares,

b) a relação entre as gerações, c) as configurações institucionais (estado, família e escola), d) e os avanços tecnológicos. Assim, a educação do adolescente precisa ser vista a partir dos laços que se estabelecem entre a escola e o indivíduo, permeados por circuito discursivo de sustentação social das demais instituições sociais, para além dos muros da escola (Tartuce, Moriconi, Davis, & Nunes, 2018).

A escola se apresenta como uma depositária das expectativas de futuro dentro da agenda da sociabilidade e desenvolvimento dos adolescentes e jovens (Nunes, Pontes, Silva, & Dell'Áglio, 2014). Como já descrito anteriormente, o período da adolescência é peculiarmente cheio de mudanças que conduzem o indivíduo a alterações em suas percepções e expectativas (Santrock, 2014). Se levada em conta essa condição, é um período de transicionalidade no qual a escola pode assumir um papel de extrema importância (Coutinho, 2015). Ela tem uma função essencial na constituição das aspirações e expectativas de futuro acadêmicas e profissionais, especialmente em adolescentes (Santos, 2014).

Em termos educacionais, o indivíduo que se encontra nessa fase da vida deve estar na escola, frequentando a parte final do ensino fundamental, todo o Ensino Médio e parte da universidade. Nesse período escolar, o indivíduo é direcionado à finalização dessa primeira etapa dos estudos (ensino básico), escolha profissional, entrada para o estudo universitário, e preparação e expectativas para o mercado de trabalho. Assim, ainda na escola, o adolescente tem que refletir e projetar o seu próprio futuro e é desafiado a estabelecer estratégias que envolvam suas escolhas e percepções futuras (Gonzaga & Lipp, 2014).

Os desafios, especialmente para os estudantes do Ensino Médio, são ainda maiores. Concursos vestibulares, mercado de trabalho, contexto escolar, ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), fazem com que a caminhada seja mais exigente em relação ao tempo e ao bem-estar dos adolescentes. Assim, a percepção que eles têm quanto a escola, bem como o

contexto escolar no qual estão inseridos pode fazer grande diferença e produzir impacto significativo na saúde mental do adolescente (Santos, 2015; Nunes et al., 2014).

Em se tratando dessa percepção quanto ao contexto escolar, é necessário evocar os conceitos desenvolvidos por Bronfenbrenner e Morris (1998) para entender o papel real do microsistema “escola” no desenvolvimento humano. Inicialmente, Bronfenbrenner esquematizou a bioecologia social do ser humano a partir de um grupo de elos enredados e concêntricos, cujas estruturas foram denominadas micro, meso, exo e macrosistema. O microsistema, onde a escola está colocada, diz respeito ao padrão de atividades, relações interpessoais e papéis vivenciados pelos indivíduos em desenvolvimento no ambiente físico e imediato (Günther & Günther, 1998). Nos ambientes bioecológicos as interações acontecem e a teoria aponta dois tipos específicos de interação, que são: a) interação do indivíduo com o ambiente social imediato e este atuando como um conjunto de eventos, processos e relacionamentos, b) o entrelaçamento dos sistemas sociais que existem na ecologia social da criança ou adolescente que pode afetar as suas experiências (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Os conceitos apresentados por esses autores ajudaram a redesenhar a rede de comunicação que se dá entre o desenvolvimento humano e os contextos sociais onde o indivíduo está inserido. Essa comunicação em rede acaba por exigir que o indivíduo se adapte à realidade contextual a partir das interações entre os ambientes social e material, e fortalecem a ideia de que os contextos implicam sobre essas interações (Senna & Dessen, 2012).

Os resultados dessa relação podem ser demonstrados na pesquisa realizada por Günther e Günther (1998) com 335 jovens estudantes do Ensino Médio (M=16 anos) em três contextos escolares diferentes (escolas pública, particular e de apoio a adolescentes em situação de rua). Os autores investigaram como os adolescentes percebiam o futuro dentro desses contextos, e diante das oportunidades que lhes eram oferecidas em cada espaço escolar. A análise comparativa dos dados revelou que estudantes da escola privada tinham mais

expectativas positivas de concluir os estudos e entrar para a universidade. Ao contrário desses, as expectativas dos estudantes das escolas pública e de apoio a adolescentes em situação de rua foram associados a falta de expectativas futuras quanto a ter um emprego ou casa própria, por exemplo. O estudo também sugeriu que os estudantes das escolas particulares revelaram expectativas de futuro mais positivas bem como melhores chances de vida futura.

As expectativas profissionais e de escolarização entre estudantes de escolas públicas do Rio de Janeiro foram investigadas por Costa e Guedes (2009), que examinaram diferenças de expectativas. Embora todas fossem públicas, as escolas pesquisadas tinham perfis diferentes, estavam inseridas em comunidades diferentes e gozavam ou não de prestígio em suas comunidades. As escolas com mais prestígio na comunidade cuja percepção do adolescente sobre elas era mais positiva, se apresentaram como fator motivador para expectativas mais elevadas em relação ao alcance de uma carreira e a profissão desejada. Já os alunos das escolas de baixo prestígio possuíam expectativas acadêmicas menores.

As expectativas de futuro e a esperança para os adolescentes são fortemente marcadas pelas experiências educacionais dos contextos escolar e cultural no qual estão inseridos. Fatores de risco bem como protetivos incidem diretamente sobre essas variáveis dentro dos diferentes contextos. Os ambientes escolares desempenham um papel essencial para a tomada de decisão do indivíduo, aplicando-se aqui ao adolescente (Albert & Steinberg, 2011).

É importante ressaltar que o período escolar ao qual se refere o Ensino Médio, é, possivelmente, o mais relevante no que pauta o processo de decisões quanto ao futuro. É no Ensino Médio que o adolescente precisa ser acolhido com todos os seus processos de escolha multifatoriais, e toda a complexidade que envolve esses procedimentos. Também é no Ensino Médio que a relação do indivíduo com os rumos pessoais e sociais do mundo em que vive é evidenciada, levando-o a refletir sobre seu futuro e o do outro (Araújo & Silva, 2017).

Escolha profissional, testes de vocação, cobrança dos pais e responsáveis, expectativas de aprovação em vestibulares, ENEM, relações afetivas, condutas de risco, são variáveis que fazem parte do curto período que o adolescente vivencia por ocasião do Ensino Médio, intensificado ainda mais no último ano. Essas variáveis influenciam o desenvolvimento sociocognitivo e interferem no processo de escolha profissional (Gonzaga & Lipp (2014). Adicionalmente, este processo de decisões é marcado pela consciência que cresce no indivíduo sobre a necessidade de começar a desenvolver um papel na sociedade, o que pode contribuir com o aumento do estresse, depressão e rebaixamento das expectativas (Florêncio et al., 2017; Hammen, 2018).

Aguiar, Pereira e Lima (2018) pesquisaram, em um grupo de 80 adolescentes, índices de depressão, desesperança e ideação suicida, em alunos da 3ª série do Ensino Médio, no norte do Ceará. Divididos em dois grupos de 40 indivíduos, alunos de duas escolas técnicas de cidades diferentes, a pesquisa revelou índices de depressão e ideação suicida, de moderado a grave, em torno de 27% no primeiro grupo e 30% no segundo grupo, demonstrando as dificuldades que eles têm com a experiência escolar e as pressões desse período escolar.

Daí a importância de se ter ambientes escolares em que o adolescente sinta segurança, acolhimento e satisfação, e que privilegie a compatibilidade entre o perfil tipológico do adolescente com suas escolhas, promovendo o desenvolvimento positivo do indivíduo (Gonzaga & Lipp, 2014). Os contextos sociais, e aqui pode se citar os escolares, desempenham um papel importante no desenvolvimento dos adolescentes (Russel, 2011, em Santrock, 2014) bem como na tomada de decisões (Albert & Steinberg, 2011).

Ao relacionar aspectos da experiência escolar de 144 estudantes da 3ª série do Ensino Médio (turnos diurno e noturno) de uma escola pública de Belo Horizonte, selecionada por seu alto índice de inscrição dos alunos no ENEM, com as expectativas de futuro e aspirações tanto escolares como profissionais, Santos (2015), observou que para os alunos do turno

noturno, cuja realidade social já é de conciliação do trabalho com o estudo, o espaço escolar não influenciou na escolha profissional, embora seja um espaço de formação necessário para o aperfeiçoamento profissional. Para os alunos do turno diurno, onde a dedicação aos estudos é praticamente exclusiva, a escola foi percebida como um espaço importante para o desenvolvimento das habilidades práticas para obter uma visão crítica do mundo, mercado de trabalho e por fim, aquisição do diploma mínimo escolar para alcançar as expectativas futuras. Assim, a pesquisa considerou fundamental o papel da escola na constituição de planos acadêmicos, pessoais e profissionais futuros dos adolescentes.

Diante do exposto, esta pesquisa buscou compreender o desenvolvimento de adolescentes que estão concluindo o Ensino Médio. Neste sentido, este projeto de tese se propõe a avaliar os níveis de esperança, expectativas de futuro, estresse e depressão na adolescência em contextos escolares diferentes (escola confessional, particular laica e pública) em alunos da 3ª série do Ensino Médio e o impacto que essas variáveis têm sobre a saúde mental na adolescência. Este objetivo será alcançado mediante 4 objetivos específicos:

Estudo 1

- Descrever os instrumentos utilizados em pesquisas sobre expectativas de futuro para medir ou qualificar essa variável em populações de adolescentes por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura – RSL

Estudo 2

- Descrever as expectativas de futuro em adolescentes estudantes Pré-ENEM, da 3ª série do Ensino Médio, em contextos escolares diferentes.

Estudo 3

- Descrever a relação entre estresse, depressão e esperança entre si, e com características sociodemográficas, em alunos concluintes do ensino médio.

Estudo 4

- Examinar a saúde mental do adolescente pré-ENEM e sua relação com características sociodemográficas dentro do contexto escolar, a partir de um índice de saúde mental do adolescente.



PARTE 1

REVISÃO SISTEMÁTICA

3 CAPÍTULO 1 - Estudo 1: Expectativa de futuro e adolescência: Revisão sistemática sobre instrumentos avaliativos.

Artigo submetido a revista Avaliação Psicológica (Qualis A1) e aguardando aprovação final após ajustes solicitados pela revista em abril de 2022.

Resumo

Expectativas de futuro na adolescência são importantes para a projeção e planejamento do futuro. Esse estudo é uma revisão sistemática que objetivou descrever os instrumentos utilizados em pesquisas para medir ou qualificar as expectativas de futuro em populações de adolescentes. Revisaram-se artigos publicados no período de 2008 a 2019, em bases de dados das bibliotecas virtuais CAPES, Adolec Brasil e Scielo. As buscas resultaram em 31 estudos para análise. Foi realizada uma descrição das medidas quanto ao estilo, psicométrico ou ideográfico, indicando as escalas e suas características. Foi realizada também uma descrição das evidências de validação dos instrumentos. Os resultados indicaram número reduzido de instrumentos com evidência de validação, entre os instrumentos, para acessar as expectativas de futuro, apontando assim a necessidade de elaboração e validação de novos instrumentos para este fim, especialmente no Brasil.

Palavras-chave: expectativa de futuro; adolescente; avaliação

Abstract

Expectations of the future in adolescence are important for the projection and planning of the future. This study is a systematic review that aimed to describe the instruments used in research to measure or qualify future expectations in adolescent populations.. Articles published in the period from 2008 to 2019 were reviewed, in databases from the virtual libraries CAPES, Adolec Brasil and Scielo. The searches resulted in 31 studies for analysis. A description of the measures in terms of style, psychometric or ideographic, was performed,

indicating the scales and their characteristics. A description of the validation evidence of the instruments was also carried out. The results indicated a reduced number of instruments with evidence of validation, among the instruments, to access expectations for the future, thus pointing out the need for the elaboration and validation of new instruments for this purpose, especially in Brazil.

Keywords: future expectation; adolescent; evaluation

Resumen

Las expectativas de futuro en la adolescencia son importantes para la proyección y planificación del futuro. Este estudio es una revisión sistemática que tuvo como objetivo describir los instrumentos utilizados en la investigación para medir o calificar expectativas de futuro en poblaciones adolescentes. Se revisaron artículos publicados en el período de 2008 a 2019, en bases de datos de las bibliotecas virtuales CAPES, Adolec Brasil y Scielo. Las búsquedas dieron como resultado 31 estudios para el análisis. Se realizó una descripción de las medidas en términos de estilo, psicométricas o ideográficas, indicando las escalas y sus características. También se realizó una descripción de las evidencias de validación de los instrumentos. Los resultados indicaron un número reducido de instrumentos con evidencia de validación, entre los instrumentos, para acceder a las expectativas para el futuro, apuntando así la necesidad de elaboración y validación de nuevos instrumentos para este fin, especialmente en Brasil.

Palabras clave: expectativas de futuro, adolescente, evaluación.

O desenvolvimento humano é um fenômeno que, de acordo com o teórico Urie Bronfenbrenner (1996), se estende ao longo de toda a vida, ultrapassando gerações. É um processo em que as propriedades do indivíduo e dos ambientes com os quais a pessoa estabelece relações, produzem continuidades e mudanças no decorrer do tempo. Sob essa ótica bioecológica então, há uma interdependência do indivíduo com o contexto e uma relação direta desse processo com o tempo (Bronfenbrenner, 1996). Nessa relação complexa, mudanças qualitativas nos pensamentos e no planejamento do adolescente são observadas, especialmente aquelas que se referem às expectativas futuras (Iovu, Hărăguș, & Roth, 2018).

O tempo é parte importante no curso da vida, visto que o desenvolvimento humano se dá em períodos ou fases temporais onde mudanças de diversas ordens acontecem. Entre essas fases está a adolescência que começa com a puberdade e vai até o momento em que o indivíduo se torna autônomo, embora compreenda-se que essa fase não seja algo acabado (WHO, 2020).

Comum a todas as sociedades e épocas, uma construção cultural, este período do desenvolvimento envolve aspectos cronológicos ou biológicos e recebe influência das condições sociais, culturais, históricas e psicológicas do indivíduo. Assim é marcado por aspectos biopsicológicos e sociais, que envolvem riscos e vulnerabilidades (Dourado, Arruda, Ferreira Júnior, & Aguiar, 2020).

Sob a influência dessa complexidade, mudanças qualitativas nos pensamentos e no planejamento do adolescente são observadas, especialmente aquelas que se referem às expectativas futuras (Iovu et al., 2018). As expectativas de futuro dos adolescentes estão relacionadas diretamente ao desenvolvimento positivo e/ou negativo do indivíduo. Atributos psicológicos, tais como autoconfiança e otimismo estão intimamente relacionados com expectativas de futuro positivas. Os adolescentes com imagem forte sobre si mesmo tem

maior propensão na construção de expectativas de futuro mais positivas (McWhirter & McWhirter, 2008).

As expectativas futuras se referem a forma como a pessoa espera que um acontecimento ocorra, são como mapas mentais que cobrem opiniões, preocupações e interesses do indivíduo em relação ao futuro (Şen & Dilmac, 2017). É importante ressaltar que a capacidade de orientação para o futuro, adquire maior importância na adolescência, pois é nessa fase da vida que a tarefa evolutiva para a orientação futura ou expectativas para o futuro atinge sua maior relevância (Iovu et al., 2018).

Preocupações com a tomada de decisões sobre o futuro cresce durante a adolescência (Iovu, 2015). Essenciais na construção de um futuro significativo no processo de desenvolvimento, crenças positivas por exemplo, estão associadas a planos de longo prazo como cursar o ensino superior, ter um trabalho, constituir família (Morais, Leme, Medeiros, Pereira-Guizo, 2021). Adolescentes mais conectados com a família e escola apresentam percepções mais positivas de orientação futura (Sharp, Seaman, Tucker, Gundy, & Rebellon, 2019). Por outro lado, adolescentes que antecipam de modo negativo o futuro são mais propensos a apresentar comportamento de risco e envolvimento com drogas (Iovu, 2015; Sen, & Dilmac, 2017).

É indiscutível a importância do conhecimento acerca das expectativas de futuro dos adolescentes, uma vez que este pode contribuir com a prática de profissionais que atuam junto a este público. No entanto, o acesso a estas expectativas requer o domínio de ferramentas sólidas capazes de revelar como estas se apresentam entre os adolescentes. Sánchez-Sandoval e Verdugo, (2016) destacam a carência de instrumentos que investiguem além destes domínios, outras categorias de representação mental do sujeito, tais como aspectos individuais, relação e reciprocidade, construtos e valores.

Em se tratando de instrumentos, há classificações diferentes através do tempo na literatura, todavia uma forma ainda bastante difundida na comunidade acadêmica é a classificação sustentada na noção de estilo proposta por Cronbach (1996). Nesta perspectiva, os instrumentos podem ser categorizados em dois estilos, a saber: a) *psicométrico*: (*nomotético*), refere-se a instrumentos cujas interpretações têm foco na aplicação de regras rígidas e gerais em casos individuais e são derivados de estudos de validade, envolvem um estudo analítico que faz a prática da semelhança entre as variáveis. Também tem ênfase no instrumento e na padronização dos estímulos com respostas de caráter fechado; b) *impressionistas* (*ideográficos*): tem interpretações focadas na combinação impressionista sobre dados individuais, aplicados em estudos de caráter holístico, faz a sua semelhança entre pessoas e não sobre variáveis. Sua principal ênfase está no profissional e na liberdade de respostas do sujeito da pesquisa com o objetivo de maximizar a abrangência das respostas individuais.

Segundo a American Education Research Society (AERA), American Psychological Association (APA) e National Council on Measurement in Education (NMCE) (2014), a validade psicométrica de um instrumento diz respeito ao quanto as evidências obtidas com o instrumento corroboram com a interpretação pretendida dos escores de dado teste. A validade pode ser acessada por meio das seguintes evidências: 1) baseadas no conteúdo: avalia a relação entre o conteúdo do teste e o construto de interesse, referindo-se a redação, formato, tarefas, perguntas do instrumento; 2) baseadas no processo de resposta: analisa teórica e empiricamente a maneira como os participantes respondem uma escala e pontuam os processos envolvidos; 3) baseadas na estrutura interna: refere-se a avaliação da estrutura interna de uma escala, e se empiricamente ela reflete a estrutura teórica do construto. A análise fatorial é a técnica mais comum para avaliar a estrutura interna, pois gera agrupamentos; 4) baseadas nas relações com outras variáveis: refere-se à medida em que os

escores de um teste podem estar associados teoricamente com medidas externas. Pode ser subdividida em convergente (ex.: positivo e negativo), discriminante (correlações próximas a zero ou não significativas), critério (atesta a validade da medida através de critérios externos). A validade de critério pode ser classificada como concorrente (uma variável, duas medidas distintas) e preditiva, que prediz comportamento futuro; 5) baseada nas consequências da testagem (consequencial): avalia a consequência dos testes e dos procedimentos de aplicação (AERA, APA, & NMCE, 2014).

A partir desses pressupostos e considerando o aumento de interesse sobre as expectativas de futuro na adolescência, novas pesquisas têm buscado formas de mensurá-las através de instrumentos. Em função da importância do tema e da população, entende-se que um estudo de revisão sistemática de literatura (RSL) pode ser útil na medida em que apresentará um panorama atual sobre as pesquisas relacionadas ao tema, apontando tendências, instrumentos, e lacunas que precisam ser preenchidas pela comunidade acadêmica (Gomes & Caminha, 2014). Assim, o objetivo deste estudo foi descrever, através de uma Revisão Sistemática de Literatura, os instrumentos utilizados em pesquisas sobre expectativas de futuro de 2008 a 2019, apresentando um panorama geral sobre os instrumentos em relação à variável, em populações de adolescentes.

3.1 Método

O presente estudo é uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) sobre instrumentos de avaliação das expectativas de futuro na adolescência. Para alcançar os objetivos estabelecidos para o estudo, foram seguidos passos técnicos, a saber: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) análise e apresentação dos dados; (7) aprimoramento e atualização da revisão; (8) redação e publicação dos resultados (Gomes & Caminha, 2014).

3.1.1 Fontes de informação e estratégia de busca.

Elaboração da pergunta de pesquisa.

A pergunta problema investigada nesta RSL, foi elaborada a partir de uma adaptação da técnica PICO, chamado método PVO, utilizado em revisões sistemáticas da área de saúde que não envolvem intervenção e nem controle. PVO corresponde a suas iniciais da seguinte forma: a) P – problema da pesquisa; b) V – variáveis do estudo; e c) O – Resultados alcançados. De acordo com este método, os seguintes norteadores da pesquisa foram delimitados, a saber: P (pergunta): Que instrumentos estão sendo utilizados para medir as expectativas de futuro de adolescentes?; V (Variáveis): Instrumentos de expectativas de futuro; O (Resultados alcançados): Identificar e descrever os instrumentos de expectativas de futuro em adolescentes.

3.1.2 Busca da literatura.

Foram usados os descritores em português (singular e plural), a saber: (1) expectativa de futuro e (2) adolescente; e em inglês (singular e plural), a saber: (3) Future expectation; (4) Adolescent; (5) Teenager; e (6) Teen. Como critério de busca nas bases de dados para a RSL foi feito uso do operador booleano (and), sobre os descritores Future expectation (singular e plural) e expectativa de futuro (singular e plural) que deveriam constar obrigatoriamente no título ou palavras-chave, associado (and) aos descritores adolescente, adolescent, teenager, e teen (no singular e plural), e que poderiam estar presentes no título, resumo, palavras-chave ou no corpo do texto. Os descritores foram definidos a partir da consulta a lista de termos e seus sinônimos no DeCs (Descritores em Ciências da Saúde).

3.1.3 Critérios de elegibilidade.

Para refinamento da busca dos artigos foram considerados os critérios de inclusão, a saber: a) estudos empíricos revisados por pares; b) utilizarem instrumentos específicos para investigar as expectativas de futuro; c) ser realizado com população adolescente; d) trazerem

o termo expectativa de futuro no título e/ou palavras-chaves; e) situarem sua publicação entre os anos de 2008 e 2019¹. Todos os artigos encontrados que não atenderam essas exigências foram excluídos, portanto os critérios de inclusão e exclusão foram sobrepostos. As buscas foram realizadas no Portal de Periódicos da CAPES (uma das maiores bibliotecas virtuais de origem brasileira), nas bases de dados Scopus, Medline/Pubmed, Web of Science, One File e Sociological Abstracts; no Portal AdolecBrasil (biblioteca especializada em publicações com público adolescente), nas bases de dados Medline, Lilacs e Index Psi; e Scielo (portal de acesso aberto e comunicação científica).

3.1.4 Seleção de estudos e extração de dados.

3.1.4.1 Seleção de artigos

A partir da busca avançada nas bases de dados dos portais, foram selecionados os estudos que apresentassem inicialmente o termo expectativa de futuro/future expectation (no título), associado a palavra adolescente/adolescent/teenager e que estivessem dentro dos critérios de inclusão. Após essa primeira localização, os artigos selecionados foram analisados a partir de seus resumos.

3.1.4.2 Avaliação da qualidade metodológica

Os artigos selecionados passaram por testes de qualidade metodológica, com a participação de um juiz no primeiro teste de relevância, e dois juízes independentes no segundo teste de relevância, que seguiram rigorosamente os critérios pré-estabelecidos. O primeiro teste, realizado pela primeira autora, consistiu em identificar se os estudos traziam os descritores no título, resumo ou corpo do texto, e se a pesquisa se tratava de um estudo aplicado a populações de adolescentes. O material aprovado no primeiro teste foi submetido a uma segunda avaliação pelos dois juízes independentes que verificaram, a partir do resumo e

¹ A escolha do período das buscas (2008 a 2019) se deu em função da publicação da FESA (Future expectations scale for adolescents), de McWhirter e McWhirter (2008), por ser esse o único instrumento em que foi feito teste para validação (adaptação) com populações adolescentes brasileiras (Dutra-Thomé et al., 2015). A revisão foi estendida até o ano de 2019, ano em que a RSL foi concluída para submissão.

do método descrito no artigo, se: a) o objetivo do estudo é apresentado claramente; b) utiliza instrumento para medir as expectativas de futuro; c) os instrumentos utilizados para coleta de dados de expectativas de futuro estão identificados e descritos; d) o estudo foi aplicado em população de adolescentes; e) o procedimento de análise dos dados está descrito adequadamente.

Para atenuar o risco de viés, a avaliação dos dois juízes foi submetida ao teste de concordância, de modo que estes deveriam apresentar 66% de acordo em sua avaliação final. Todos os artigos selecionados atingiram os padrões estabelecidos pelo PRISMA (2020). A figura 1 apresenta detalhadamente o processo de seleção desde a busca inicial no banco de dados até o registro final dos artigos identificados para essa revisão sistemática.

3.1.4.3 Extração, análise e apresentação dos dados

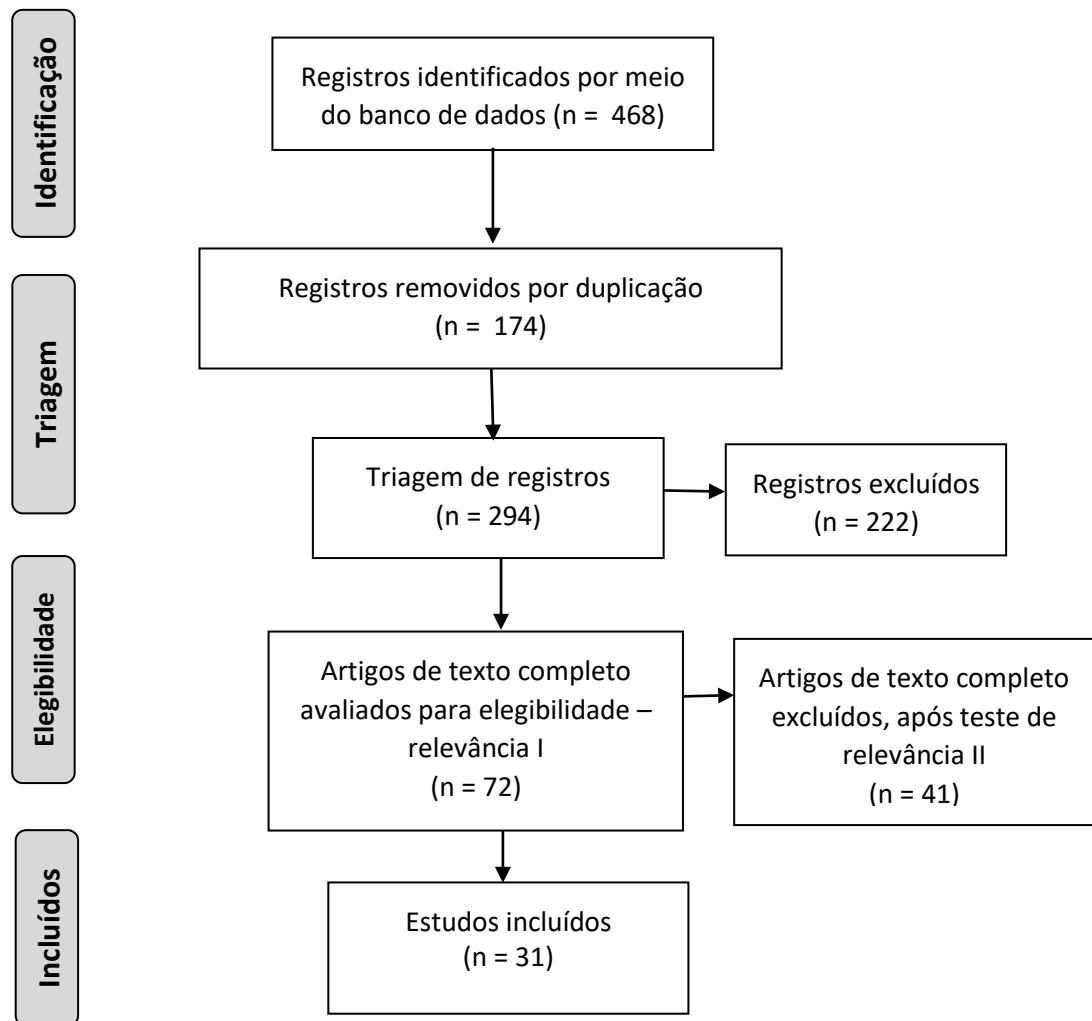
Procedeu-se a extração dos dados das variáveis investigadas dos artigos selecionados. Todos os arquivos foram analisados a fim de descrever e analisar os instrumentos para avaliação das expectativas de futuro.

As análises foram realizadas a partir dos procedimentos, a saber: 1) Mineração: informação sobre a amostra em sua totalidade, ou em média com os dados lançados no software Excel 2015; 2) Descrição: Análise dos instrumentos investigados sobre Expectativas de futuro, a fim de organizar e visualizar os dados em tabelas.

Com a organização e análise dos dados, passou-se à interpretação desses, utilizando-se de conceitos e pesquisas sobre expectativas de futuro. Adicionalmente, os resultados foram analisados com base nas referências levantadas, com destaque para aspectos relativos à avaliação dos instrumentos (Pasquali, 2009; AERA et al., 2014).

3.2 Resultados

Figura 1: Diagrama do processo de seleção dos estudos



Considerando os critérios estabelecidos para validação dos artigos, a primeira seleção nas bases de dados separou 468 registros. Inicialmente foram removidos um total de 174 por duplicação, restando para a triagem inicial um total de 294 estudos, dos quais 222 foram excluídos porque não eram revisados por pares, não correspondiam a artigos empíricos, ou eram artigos que não se encaixavam em algum dos critérios estabelecidos.

As análises iniciais indicaram que 72 estudos estavam aptos para serem avaliados pelos juízes na etapa de elegibilidade, dos quais 31 (43,05%) foram incluídos no banco de dados final atendendo os critérios e objetivos da revisão sistemática proposta. Os artigos excluídos pelos dois testes de relevância apresentavam falhas na descrição do objeto da

pesquisa, na ausência de população adolescente, tipo de pesquisa (não empírica), e ausência do instrumento de avaliação da expectativa de futuro.

3.2.1 Caracterização dos artigos da RSL.

Os estudos analisados adotaram um caráter quantitativo, qualitativo ou ambos, sendo 25 (80,64%) quantitativos, 4 (12,90%) qualitativos, e 2 (6,46%) quantitativos/qualitativos. Dos 31 estudos revisados, 6 (19,3%) foram publicados em língua portuguesa, 2 (6,4%) em espanhol, os demais foram publicados em inglês (74,3%). Em relação a nacionalidade do estudo, 14 (45,2%) foram realizados nos Estados Unidos da América, 1 (3,2%) na Islândia, 2 (6,5%) na Romênia, 1 (3,2%) em Israel, 6 (19,4%) no Brasil, 1 (3,2%) na Espanha, 1 (3,2%) no Chile, 1 (3,2%) na Rússia, 2 (6,5%) na Turquia, e 2 (6,5%) não descreveram o local onde foi realizada a pesquisa. Quanto ao período de publicação, foi observado que entre 2008 a 2012 foram encontrados 33,2% (n=10) dos estudos publicados nesse período, e 67,8% (n=21) foram publicados entre 2013 e 2019. Em se tratando do caráter das pesquisas, 33,2% (n=10) foram estudos longitudinais e 67,8% (n=21) transversais que não consideraram o tempo como variável importante na aplicação dos instrumentos.

3.2.2 Instrumentos de Avaliação das Expectativas de Futuro.

Foram identificadas, no total, 24 medidas usadas para avaliação das expectativas de futuro em adolescentes, conforme pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1: Demonstrativo dos instrumentos avaliativos das Expectativas de Futuro

Instrumento	Autor / Ano	Descrição do instrumento	Tipo de Escala de resposta / N° itens	**Evidência de validade	Aspectos que avalia	População Alvo/Idade das amostras	Estudos com instrumento
1.Questionário Semi estruturado	NLSY 97 – National Longitudinal Study of Youth (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2009)	Instrumento não psicológico	Questões abertas percentuais 8 questões	Não validado	Eventos de vida para o ano seguinte referentes a escola, trabalho, gravidez, bebida, crimes e mortes	Estudo 1: 3.205 adolescentes (15-18 anos) Estudo 2: 3.261 adolescentes (15-18 anos)	2
2.Relatórios Anuais	Beal, Crockett, & Peugh (2016)	Protocolos de observação	Questões subjetivas	Não validado	Expectativas de futuro	626 adolescentes	1

			8 questões		quanto a trabalho, casamento e primeiro filho	e jovens entre 16 e 26 anos (longitudinal)	
3.Entrevistas em díades*	Thompson e Zuroff (2010)	Entrevista	Questões auto-administradas por computador (A-CASI) 4 questões	Não validado	Expectativas de futuro referentes a vida adulta	115 meninas, (12 -18 anos)	1
4.Questionário semi-estruturado	Brumley, Jaffee, & Brumley (2017)	Instrumento não psicológico	Escala Likert de 5 pontos 2 questões	Não validado	Expectativas quanto a ingresso na faculdade e morte na idade adulta	14.800 adolescentes (11 e 17 anos)	1
5.Future Expectations Scale	Bush, Mandel, & Giardino (1998)	Teste psicológico	Escala Likert de 5 pontos 13 questões	Validada	Expectativas de vida futura	68 adolescentes e jovens (12 e 24 anos)	1
6.Expectations for future – Waves I e II	Baseada em Fischhoff et al. (2000) e Marski (2004)	Teste psicológico	Escala Likert de 4 pontos 2 questões	Validada	Percepção das chances de vida e futuro acadêmico	15.197 estudantes a partir da 7ª série	1
7.Script of Questions for the Focus Group	Florêncio, Ramos e Silva, 2017	Entrevista	Questões abertas 2 questões	Não validada	Expectativas de futuro	295 estudantes (estudo quantitativo) e 17 (estudo qualitativo)	1
8.My Future Questionnaire	Ziera & Dekel (2005)	Teste psicológico	Escala Likert de 4 pontos 26 questões	Validada	Expectativas quanto ao próprio futuro	277 adolescentes (17 e 22 anos)	1
9.Future Events Questionnaire (FEQ)	LONGSCAN Runyan, Curtis, & Hunter (1998) Knight, Smith, Martin, Lewis, & The LOGSCAN investigators (2008)	Protocolo de observação	Escala Likert de 5 pontos Escala Likert de 5 pontos 4 questões	Validada	Expectativas sobre a vida adulta Adaptada da primeira versão para 12 itens	Estudo 1: Crianças (0 - 14 anos e seus cuidadores. Estudo 2: 558 adolescentes (14 anos)	2
10.Questionário Pesquisa Juventude na Islândia	Centro de Pesquisa e Análise Social (ICSRA) (2010)	Instrumento não psicológico	Escala Likert de 3 a 5 pontos 8 questões	Não validada	Atitudes pessoais quanto ao futuro	Adolescentes (14 -16 anos)	1
11.Future Expectation	Iovu (2015)	Teste psicológico	Escala Likert de 4 pontos 12 questões	Validada	Crença sobre o próprio futuro	Adolescentes de 15 anos	1
12.Hopeful Future Expectation	Iovu, Hărăguș, & Roth (2018)	Teste psicológico	Escala Likert de 5 pontos 12 questões	Validada	Opinião sobre eventos positivos e negativos da vida	Estudantes de Ensino Médio	1
13.The Satisfaction With Life Scale	Diener, Emmons, Larsen, & Griffin (1985), adaptado por Atienza et al. (2000)	Teste psicológico	Escala Likert de 4 pontos 5 questões	Validada	Mede satisfação e expectativas de vida para o futuro	200 adolescentes entre 11 a 18 anos	1
14.Adolescent Future Expectation Scale (AFES)	Sánchez-Sandoval e Verdugo (2016)	Teste psicológico	Escala Likert de 5 pontos 14 questões	Validada	Avaliação das expectativas de futuro sobre fatores	Estudo 1: 1.125 adolescentes, entre 11 a 15	2

					sociais e familiares	anos Estudo 2: 660 (12 a 16 anos) adolescentes e seus pais	
15. Entrevista Semi-Estruturada	O autor	Entrevista	Questões abertas	Não validada	Sonhos e expectativas de futuro	8 mães adolescentes, entre 15 e 19 anos	1
16. Questionário da Pesquisa Nacional da Juventude Brasileira (questão 76)	Dell'Áglio, Koller, Cerqueira-Santos e Colaço (2011)	Instrumento não psicológico	Escala Likert de 5 pontos 9 questões	Não validada	Expectativas quanto a conclusão do Ensino Médio, casa própria, constituição de nova família, etc.	Estudo 1: 610 jovens (13 e 24 anos) Estudo 2: 143 adolescentes (14 - 20 anos) Estudo 3: 945 adolescentes (14 a 19 anos)	3
17. Questionário da Pesquisa Nacional da Juventude Brasileira	Dell'Áglio, Koller, Cerqueira-Santos e Colaço (2011)	Instrumento não psicológico	Escala Likert de 5 pontos 7 questões	Não validada	Expectativas quanto a reprovação, expulsão, e a escala de Relações com a Escola	610 jovens (13 e 24 anos)	1
18. Questionário semi-estruturado	Aguiar & Conceição (2009)	Instrumento não psicológico	Questões abertas 3 questões	Não validada	Expectativas quanto a ida para o Ensino Médio e escolha da profissão.	40 alunos (14 -15 anos)	1
19. Expectation about the future scale	Ruchkin et al. (2004)	Teste psicológico	Escala Likert de 5 pontos 7 questões	Não validada	Expectativas sobre o futuro	537 adolescentes (12 - 17 anos)	1
20. Future Expectations Questionnaire	Baseado na Escala de Expectativas futuras, de Wyman et al. (1991)	Teste psicológico	Não apresentado 7 questões	Validada	Expectativas de futuro pelo modelo multidimensional para Expectativas	338 adolescentes negros e latinos (12 - 19 anos)	1
21. Expectations for the Future	Daigle, e Hoffman (2018)	Instrumento não psicológico	Escala Likert de 5 pontos 6 questões	Validada	Previsão de sucesso na adultez	1.354 jovens, (M=16 anos)	1
22. Questões sobre aspirações e expectativas	Knight, Ellis, Roark, Henry, Huizinga (2017)	Instrumento não psicológico	Escala Likert de 4 pontos 6 questões	Não validada	Mede as aspirações, expectativas futuras, e moderação dessas variáveis por gênero	1.436 adolescentes (11 e 17 anos) 2ª etapa (Longitudinal, 14 anos depois)	1
23. Future expectations scale for adolescents (FESA)	McWhirter, & McWhirter (2008)	Teste psicológico	Escala Likert de 7 pontos 25 questões	Validada	Avaliar em que grau o indivíduo acredita em uma série de declarações sobre seu próprio futuro	- Estudo 1: 389 estudantes chilenos - Estudo 2: 688 estudantes do 6th a 12th série - Estudo 3: 547 participantes, (18 - 29 anos) - Estudo 4:	4

						277 adolescentes, (17 e 22 anos)	
24. Adolescent future expectation Scale (adaptada)	Adaptação da Adolescent Future Expectations Questionnaire, para o Turco por Tuncer (2011)	Teste psicológico	Não há registro 25 questões	Validada	Avalia as expectativas futuras sobre negócios, educação, casamento e família, religião e sociedade, saúde e vida.	175 estudantes secundários	1

*Entrevista em diádes: entrevista em dupla, entrevistador-entrevistado.

**Validado: Identificou-se registro de evidência de validação no texto; Não validado: não foi identificado registro de evidência de validação no estudo.

A análise dos estudos revelou que as duas medidas com maior índice de ocorrência foram a Future Expectations Scale for adolescents (FESA) (McWhirter, & McWhirter, 2008), que corresponde a 16,6% (n=4), e o *Questionário da Pesquisa Nacional da Juventude Brasileira* – questão 76 (Dell’Áglio, Koller, Cerqueira-Santos, & Colaço, 2011), aparecendo em 12,6% dos estudos (n=3). Em relação aos demais instrumentos, dois deles registraram duas ocorrências, sendo estes as escalas AFES (Sánchez-Sandoval & Verdugo, 2016) e FEQ (LOGSTAN et al, 1998, 2008) obtendo 8,3% (n=2), cada. Os outros instrumentos (n=15) obtiveram apenas 4,2% (n=1) de ocorrência. Com respeito ao ano de elaboração dos instrumentos, 66,7% (n=16) dos estudos foram elaborados nos últimos 10 anos.

No que se refere a descrição ou tipologia do instrumento, de acordo com a Resolução do CFP nº 09/2018, os instrumentos podem ser tecnicamente classificados como testes psicológicos, entrevistas psicológicas, protocolos ou registro de observação, fontes complementares, instrumentos não psicológicos, e documentos técnicos. Entre os instrumentos identificados nesta RSL, observou-se 4 destas categorias, a saber 33,3% (n=8) eram instrumentos não psicológicos, 8,3% (n=2) eram protocolos ou registros de observação, 12,5% (n= 3) foram entrevistas, e 45,9% (n=12) foram classificados como testes psicológicos.

Quanto ao tipo de escala de respostas, 66,7% (n=16) dos instrumentos utiliza escalas tipo Likert, já 8,3% (n=2) não registraram que tipo de método usou para obter as respostas às

questões. Os demais 20,8% (n=5) dos instrumentos utilizou entrevistas e questionários com questões abertas. E 4,2% (n=1) utilizou entrevista em díades (em duplas – entrevistador/entrevistado) com questões auto-administradas pelo computador (A-CASI). Identificou-se também, quanto ao número de itens por escala, 62,5% (n=15) dos instrumentos utilizaram até 9 itens, 24% (n=8) utilizaram mais de 10 itens por instrumento, e 4,2% (n=1) não apresentou na descrição do instrumento o número definido de questões.

3.2.3 Caracterização dos instrumentos.

Dos instrumentos identificados nos estudos analisados, 50% (n=12) são escalas com evidência de validação e 50% (n=12) são instrumentos sem evidência. Todos foram aplicados em populações adolescentes e jovens, cujos participantes variavam em idades entre 11 e 26 anos. Importante ressaltar que foram mantidos todos os estudos que apresentaram populações adolescentes, mesmo que também contemplassem jovens adultos ou crianças.

A análise dos 12 instrumentos com evidência de validação revelou que todos fizeram uso do sistema Likert de resposta, com um quantitativo de até 26 itens na escala, com questões diretas. Desses instrumentos, 5 avaliaram diretamente as expectativas de futuro na adolescência, e os 7 restantes avaliaram a previsão de futuro percebido, a crença diante das declarações quanto ao futuro e a satisfação com as próprias expectativas de futuro, declaradas pelos adolescentes.

3.2.4 Instrumentos com evidência de validação

Dos 12 instrumentos com evidência de validação, 6 foram aplicados e validados para uso nos Estados Unidos da América (USA), 1 foi adaptado para o castelhano e aplicado na Espanha, e 2 instrumentos foram aplicados e validados em estudos na Romênia, 1 foi adaptado para pesquisas na Turquia, 1 foi adaptado para pesquisas no Chile e 1 escala foi adaptada da versão espanhol para ser aplicada em populações adolescentes no Brasil. Não foi

encontrado nenhum instrumento construído especificamente para ser aplicado no Brasil, cuja evidência de validade tenha sido verificada.

Considerando o processo de avaliação, observa-se que os 12 instrumentos que apresentaram nos estudos evidências de validação, adotaram um estilo psicométrico, que enfatizam a padronização de respostas fechadas e objetivas (Pasquali, 2009). A tabela 2 apresenta as evidências de validação dos instrumentos identificados nos estudos, sendo possível encontrar informações referentes as evidências de validade e de fidedignidade (consistência interna e correlação) (AERA et al., 2014).

Tabela 2. Evidência de validação dos instrumentos

Instrumentos				Evidências de validade						
	C	PR	EI	Relações com outras variáveis				CT	Fidedignidade	
				Cv	Cr	D	P		Consistên cia Interna	Correlação
Future Expectations Scale	-	-	-	S	-	S	-	-	Alpha de Cronbach = 0.86	
Expectations for the Future Waves I, II	-	-	-	-	-	S	-	-		R ¼ = 0.37 R ¼ = 0.56
My Future Questionnaire	-	-	-	-	-	S	-	-	Alpha de Cronbach = 0.87	
The Satisfaction with Life Scale	-	-	-	-	-	S	-	-	Alpha de Cronbach = 0.84	
Adolescent future expectation scale (AFES)	-	-	-	S	S	-	-	-	Alpha de Cronbach = 0.85	
Hopeful Future Expectations	-	-	-	S	-	S	-	-	Alpha de Cronbach = 0.72 (resultados positivos) 0.78 (resultados negativos)	
Future Expectations	-	-	-	S	-	S	-	-		Confiabilidade = 0.83 Consistência = 0.75
Expectation for de future scale	-	-	-	-	-	S	-	-	Alpha de Cronbach 0.83	

Future expectation Questionnaire	S	-	-	-	-	S	-	-		Consistên- cia interna 0.73
Future events Questionnaire (FEQ)	S	-	S	S	S	-	-	-	Alpha de Cronbach 0.88	
Adolescent future expectation questionnaire (adaptada)	S	-	-	-	-	S	-	-	Alpha de Cronbach 0.92	
Future expectations scale for adolescents (FESA)	S	-	S	-	-	-	-	-	Alpha de Cronbach 0.87	

Nota: S = Evidências positivas; “-“ = Informação não disponível nos estudos revisados

Legenda: C = conteúdo; PR= Processo de resposta; EI= Estrutura interna; RV=Relações com outras variáveis, sendo Cv=convergente, Cr=critério, D=discriminante, P=preditiva; CT= Consequência de testagem

Das 12 (doze) instrumentos com evidência de validade, 75% (n=9) apresentaram valores de consistência interna positivos e/ou negativos pelo Alpha de Cronbach para fidedignidade, a saber: 1) Future expectations scale, 2) Future expectations scale for adolescents (FESA), 3) My future questionnaire, 4) The satisfaction with life scale, 5) Adolescent future expectations scale (AFES), 6) Hopeful future expectations, 7) Expectations about future expectations scale, 8) Future Expectations for adolescents, 9) Future events questionnaire (FEQ). Apenas 25% (n=3), demonstraram valores de fidedignidade por meio de análise de correlação, sendo estas: 1) Expectations for the future, 2) Future expectations, e 3) Future expectations questionnaire.

A evidência para validação de conteúdo (C), que avalia em que medida o teste representa bem o objeto da investigação por meio de um processo de julgamento do instrumento (AERA, et al., 2014), foi verificada em 18,2% (n=2) das escalas. Com o objetivo de apresentar o desenvolvimento e validação de uma medida para expectativas de futuro em adolescentes, McWhirter e McWhirter (2008) apresentaram evidências de validade de conteúdo da FESA (Future Expectations Scale for Adolescents). Este instrumento é constituído por 25 itens distribuídos nas seguintes dimensões: Trabalho, educação, família, saúde e participação na igreja/comunidade. Os dados revelaram correlação entre as subescalas

e destas com as expectativas e aspirações educacionais, auto-eficácia, esperança, uso de álcool, idade e parentalidade. Estes achados ofereceram suporte à validação do instrumento.

No que se refere à evidência verificada pela estrutura interna (EI), que expressa a validade do constructo e se os fatores corroboram com a estrutura do teste (AERA et al., 2014), observou-se que 18,2% (n=2) revelaram essa evidência. A escala Future Expectation foi aplicada por Iovu (2015) que, com o objetivo de examinar as realizações e preocupações futuras dos adolescentes da Romênia, confirmou por meio de análise fatorial e exploratória, a hipótese que as variáveis pessoais dos adolescentes estavam associadas às suas expectativas futuras e suas preocupações com a transição para a idade adulta.

Adicionalmente, Iovu (2015) avaliou as relações com outras variáveis, aplicou o critério discriminante (D), o que permitiu ao seu estudo confirmar a hipótese apresentando diferenças de sexo, sendo as expectativas de futuro das meninas mais positivas enquanto os meninos apresentaram mais preocupações com o futuro. A evidência discriminante, pôde ser verificada em 72,7% (n=8) dos estudos da RSL (tabela 2). Este critério se refere a discriminação de grupos, com objetivo de compará-los (AERA et al., 2014).

O critério convergente (Cv), que analisa em que medida constructos relacionados se associam (AERA et al., 2014), foi utilizado em 41,6% (n=5) dos instrumentos. Este tipo de critério foi adotado no estudo longitudinal de Brumley et al. (2017) que aplicaram a Future Expectations Scale em 14.800 adolescentes americanos, objetivando medir os efeitos da infância adversa no comportamento do adolescente e em suas expectativas para o futuro projetadas na adultez. Os dados organizados em expectativas positivas e negativas revelaram que adolescentes que apresentaram expectativas mais fatalistas na infância se envolveram com comportamento de risco na juventude

Dentro das evidências relacionadas com outras variáveis, a validação por meio de critério, que pode ser dividida entre preditiva e concorrente (mesma variável avaliada por

duas medidas) (AERA et al., 2014), observou-se que 18,2% (n=2) dos estudos adotaram o critério concorrente. Sánchez-Sandoval e Verdugo (2016) usou a Adolescent Future Expectation Scale (AFES) para descrever e obter evidências de validade a partir dos dados alcançados com 1.125 adolescentes da província espanhola de Cádiz. Estes dados foram comparados com resultados obtidos com instrumentos semelhantes aplicados em outros estudos como o Self Esteem Scale – SER (Rosenberg, 1965) e Escala de Satisfacción com la vida – SLSS (Pavot, & Diener, 1993).

Não foi encontrado nenhum instrumento que tenha sido verificada sua evidência por meio dos critérios de processo de resposta (PR), dentro do critério relações com outras variáveis, a relação preditiva (P), e por consequência de testagem (CT).

3.2.5 Instrumentos não validados.

Entre os instrumentos não validados, pôde-se encontrar escalas, questionários estruturados ou semi-estruturados, relatórios de observação, entrevistas semi-estruturadas e roteiro de grupo focal. Dos treze instrumentos não validados, 38,5% (n=5) foram utilizados em estudos longitudinais, e foram usados com o objetivo de levantar dados qualitativos. Adicionalmente 7,7% (n=1) estudo apresentou um roteiro de grupo focal. Embora não fossem escalas com evidências de validação, 53,8% (n=7) eram instrumentos que buscavam levantar dados quantitativos.

Referindo-se ao estilo de avaliação das medidas consideradas sem evidência, a saber: psicométricos ou impressionista, 43,2% (n=6) foram medidas com liberdade de respostas em geral e construídas pelo pesquisador para maximizar a abrangência e riqueza nas expressões individuais através de questões abertas, portanto podem ser caracterizadas dentro do estilo impressionista. Já 53,8% (n=7) foram medidas que assumiram estilo psicométrico, com questões fechadas ou mistas (fechadas e abertas).

Nesta revisão, dos estudos realizados em contexto brasileiro, as medidas utilizadas foram um roteiro para grupo focal (medida qualitativa) e as questões 16, 17, 18 e 76 do Questionário da Juventude Brasileira (Dell'Áglio et al., 2011). Para as questões avulsas do Questionário da Juventude Brasileira, foram criados índices para quantificar as respostas dos itens selecionados a partir de médias e valores de desvio padrão. Foram aplicados testes para o levantamento dos dados tais como Teste de Tukey HSD.

3.3 Discussão

Por ser uma revisão sistemática da literatura (RSL), o presente estudo foi rigoroso na aplicabilidade de estratégias de busca, análise e síntese de literatura de maneira organizada, onde os procedimentos estratégicos buscaram seguir um processo formal, com critérios metodológicos controlados e claros (Gomes & Caminha, 2014), com o objetivo de apresentar uma amostra representativa dos instrumentos voltados à mensuração das expectativas de futuro junto ao público adolescente.

O processo de avaliação de qualquer variável psicológica exige instrumentos adequados e bem elaborados para esse fim. Bons instrumentos podem auxiliar pesquisadores não somente na triagem da coleta bem como no planejamento de ações intervencionistas. Ainda mais, é de suma importância que os profissionais tenham ciência sobre as características de determinadas medidas para que possam selecionar a avaliação que melhor se encaixe ao que se pretende alcançar como alvo de sua pesquisa (Bueno & Peixoto, 2018).

Com o objetivo de apresentar um panorama descritivo sobre os instrumentos utilizados para medir ou qualificar as expectativas de futuro em populações de adolescentes, esta pesquisa manteve o foco de sua investigação nos instrumentos de avaliação. De maneira contributiva, o estudo apresentou um panorama atual da disponibilidade dos instrumentos que avaliam as expectativas de futuro, em português, inglês e espanhol, descrevendo-os de acordo suas características de construção e evidências de validação.

Foi possível verificar que a partir do início do século XXI, houve um aumento potencial na elaboração de novas medidas, especialmente nos últimos 10 anos, o que está de acordo com o que Pasquali (2009) e Bueno e Peixoto (2018) atestam, sobre um aumento em publicações, elaboração e validação de instrumentos nos últimos anos na área da psicologia. Todavia, esse crescimento não caminhou no campo de pesquisas brasileiro em relação as expectativas de futuro. O site da SATEPSI (Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos) não registra nenhum instrumento com avaliação favorável disponível para testes psicológicos com fins de análise do constructo expectativas de futuro (CFP, SATEPSI, 2020), o que ficou evidenciado na presente revisão.

No que se refere a análise dos instrumentos avaliativos para as expectativas de futuro, esta revisão mostrou que não há uma padronização geral de instrumentos que privilegiem medidas de coleta relacionadas as expectativas de futuro. A maior parte dos instrumentos (54,2%) foram elaborados para atender os objetivos do pesquisador que os usou, ou seja, não são instrumentos com objetivo de evidenciar alguma validade quanto ao teste, haja vista que somente 4 artigos apresentaram estudo específico sobre o instrumento, seu conteúdo e sua estrutura interna. Mesmo com 50% dos instrumentos apresentando evidência de validade, há uma clara lacuna demonstrando insuficiência a respeito de testes que analisem as expectativas de futuro na adolescência, especialmente no contexto brasileiro (Sánchez-Sandoval & Verdugo, 2016).

Em se tratando de instrumentos voltados para o contexto brasileiro, esta revisão mostrou apenas um instrumento em que foi feito teste para validação com populações adolescentes brasileiras. Dutra-Thomé et al. (2015) testaram a FESA (Future expectations scale of adolescents), de McWhirter e McWhirter (2008), em adolescentes e jovens. A escala não se adequou inicialmente a amostra brasileira (n=547), e sofreu adaptação, deixando evidente a necessidade da comunidade científica de investir no estudo de instrumentos que

encontrem evidências de validação sensíveis as expectativas de futuro de adolescentes que vivem no Brasil.

O instrumento mais utilizado no campo de estudo brasileiro foi o Questionário da Pesquisa Nacional da Juventude Brasileira (Dell'Áglio et al., 2011), questão 76 (n=3). É uma versão reduzida da Escala de expectativas quanto ao futuro, adaptada por Günther e Günther (1998), que avalia 9 expectativas de futuro em questões diretas, com escala likert de 5 pontos, relacionadas as expectativas acadêmicas, familiares, sociais e de satisfação com a vida. Mas nos estudos selecionados para a RSL, não houve registro de evidências de validação desse instrumento.

Em síntese, os resultados revelam que pesquisas no Brasil e no exterior fazem uso de instrumentos psicológicos, com evidências de validade psicométrica, e não psicológicos, sem evidência de validação, para analisar as expectativas de futuro em populações adolescentes. Todavia, ressalta-se a presença de diversos instrumentos construídos sem características explícitas de validade, conteúdo e precisão que visam acessar este constructo.

A validação de novas medidas é uma lacuna encontrada nesse estudo. Sugere-se a construção e validação de mais instrumentos para o contexto brasileiro, uma vez que a RS apontou poucos instrumentos voltados ao público adolescente. Entende-se que a identificação e mensuração desse constructo pode auxiliar os adolescentes em suas escolhas futuras, assim como contribuir com o bem-estar da população adolescente brasileira.

3.4 Referências

- American Educational Research Association (AERA); American Psychological Association (APA); National Council on Measurement in Education (NCME). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: APA, 2014.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* [The ecology of human development]. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Brumley, L.D., Jaffee, S.R. & Brumley, B.P. (2017). Pathways from Childhood Adversity to Problem Behaviors in Young Adulthood: The Mediating Role of Adolescents' Future Expectations. *J Youth Adolescence*, 46, 1–14. doi:10.1007/s10964-016-0597-9
- Bueno, J. M. H., & Peixoto, E. M. (2018). Avaliação psicológica no Brasil e no mundo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38, 108-121. doi: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000208878>
- Conselho Federal de Psicologia. (2020). *Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI)*. Disponível em: <https://satepsi.cfp.org.br/testesFavoraveis.cfm>. Acesso em 10 mai. 2022.
- Cronbach, L. J., Neto, C. A. S., & Veronese, M. A. V. (1996). *Fundamentos da testagem psicológica [Fundamentals of psychological testing]*. Artes Médicas.
- Dourado, J. V. L., Arruda, L. P., Ferreira Júnior, A. R., & Aguiar, F. A. R. (2020). Definições, critérios e indicadores da adolescência. *Rev. enferm. UFPE on line*, 1-7. doi: <https://doi.org/10.5205/1981-8963.2020.245827>
- Dell'Aglío, D. D., Koller, S. H., Cerqueira-Santos, E., & Colaço, V. F. (2011). Revisando o Questionário da Juventude Brasileira: Uma nova proposta [Reviewing the Brazilian Youth Questionnaire: A New Proposal]. In D. D. Dell'Aglío & S. H. Koller (Orgs.), *Adolescência e juventude: Vulnerabilidade e contextos de proteção* (pp. 259-270). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dutra-Thomé, L., Koller, S. H., McWhirter, E. H., and McWhirter, B. (2015). Application of the future expectation scale for adolescents (FESA) in Brazil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28, 331–339. doi: 10.1590/1678-7153.201528213
- Gomes, J., & Caminha, J. O. (2014). Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano [Guide to systematic review in studies]. *Ensaio*, 20, 395-411. doi: <https://doi.org/10.5123/S167949742014000100018>

- Iovu, MB. (2015). Future expectations of senior high schoolers in Romania, *International Journal of Adolescence and Youth*, 20:4, 518-527. doi: [10.1080/02673843.2013.810162](https://doi.org/10.1080/02673843.2013.810162)
- Iovu, MB., Hărăguș, PT., & Roth, M. (2018) Constructing future expectations in adolescence: relation to individual characteristics and ecological assets in family and friends. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23:1, 1-10. doi: [10.1080/02673843.2016.1247007](https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1247007)
- McWhirter, E. H., & McWhirter, B. T. (2008). Adolescent Future Expectations of Work, Education, Family, and Community Development of a New Measure. *Youth & Society*, 40(2), 182–202. doi: <https://doi.org/10.1177/0044118X08314257>
- Morais, G. A. de, Leme, V. B. R., Falcão, A. O., & Pereira-Guizzo, C. de S. (2021). Habilidades sociais e expectativas de futuro como preditores da autoeficácia para a escolha profissional. *Psico*, 52(2), e32374. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2021.2.32374>
- Pasquali, Luiz. (2009). Psicometria [Psychometrics]. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43(spe), 992-999. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342009000500002>
- Declaração PRISMA – The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. (2020) Retrived may 09, 2022: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- Resolução N° 009, de 25 de abril de 2018. *Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - SATEPSI e revoga as Resoluções n° 002/2003, n° 006/2004 e n° 005/2012 e Notas Técnicas n° 01/2017 e 02/2017*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Sánchez-Sandoval, Y., Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de psicología*, 32(2), 545-554. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.2.205661>.

- Şen, A. S., & Dilmac, B. (2017). Predictor Relations between Owned Values, Self- Efficacy for Protecting from Substance Abuse and Future Expectations among Adolescents. *Social Sciences and Education Research Review*, (4) 2, 111-125. Retrived from <https://EconPapers.repec.org/RePEc:edt:jsserr:v:4:y:2017:i:2:p:111-125>
- Sharp, E. H., Seaman, J., Tucker, C. J., Van Gundy, K. T., & Rebellon, C. J. (2020). Adolescents' Future Aspirations and Expectations in the Context of a Shifting Rural Economy. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(2), 534-548. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01152-6>
- World Health Organization (WHO) (2020). *Adolescent health*. Retrived may 10, 2022: <https://www.who.int/healthtopics/adolescent-health>



PARTE 2

ESTUDOS EMPÍRICOS

4 CAPÍTULO 2 - Estudo 2: Expectativas de futuro em estudantes Pré-ENEM: sua associação com o contexto escolar

Resumo

As expectativas de futuro são necessárias aos adolescentes por serem identificadas como mapas mentais de projeção das opiniões, preocupações e interesses do indivíduo quanto ao seu futuro. Este estudo descreveu as expectativas de futuro em adolescentes estudantes pré-ENEM, da 3ª série do ensino médio, em contextos escolares diferentes. A pesquisa foi realizada em uma amostra de 123 estudantes, com idades entre 16 e 19 anos, alunos de três escolas diferentes (pública, particular laica, particular confessional). O estudo apontou que os estudantes das escolas particular laica e particular confessional apresentaram expectativas de futuro mais positivas do que os estudantes da escola pública onde foram encontradas as expectativas de futuro mais baixas, e a escola pública apresentou as médias mais baixas nas expectativas com diferença significativa, na comparação entre os contextos. Os resultados indicaram que as escolas particulares têm conseguido promover expectativas de futuro mais positivas em seus alunos do que a escola pública. As evidências empíricas apresentadas fortalecem a necessidade de políticas públicas voltadas para a juventude brasileira, principalmente para os jovens mais vulneráveis.

Palavras-chave: Expectativas de futuro; escolas; ENEM

Abstract

Expectations for the future are necessary for adolescents because they are identified as mental maps of projection of opinions, concerns and interests of the individual regarding their future. This study aimed to describe the future expectations of pre-ENEM adolescent students, in the 3rd year of high school, in different school contexts. The research was carried out in a sample of 123 students, aged between 16 and 19 years old, students from three different schools (public, private secular, private confessional). The study pointed out that students from private

secular and private confessional schools had more positive expectations for the future than students from the public school, where the lowest future expectations were found, and the public school had the lowest averages in expectations with a significant difference. , when comparing the contexts. The results indicated that private schools have been able to promote more positive future expectations in their students than the public school. The empirical evidence presented strengthens the need for public policies aimed at Brazilian youth, especially the most vulnerable young people.

Keywords: Future expectations; schools; ENEM

Resumen

Las expectativas de futuro son necesarias para los adolescentes porque se identifican como mapas mentales de proyección de opiniones, preocupaciones e intereses del individuo con respecto a su futuro. Este estudio tuvo como objetivo describir las expectativas futuras de estudiantes adolescentes pre-ENEM, en el 3º año de la enseñanza media, en diferentes contextos escolares. La investigación se llevó a cabo en una muestra de 123 estudiantes, con edades comprendidas entre los 16 y 19 años, alumnos de tres colegios diferentes (público, privado laico, privado confesional). El estudio apuntó que los estudiantes de colegios privados laicos y privados confesionales tenían expectativas más positivas para el futuro que los estudiantes de colegio público, donde se encontraron las expectativas de futuro más bajas, y el colegio público tuvo los promedios más bajos en expectativas con una diferencia significativa. , al comparar los contextos. Los resultados indicaron que las escuelas privadas han sido capaces de promover expectativas de futuro más positivas en sus estudiantes que la escuela pública. La evidencia empírica presentada refuerza la necesidad de políticas públicas dirigidas a la juventud brasileña, especialmente a los jóvenes más vulnerables.

Palabras clave: expectativas futuras; escuelas; ENEM

O desenvolvimento humano consiste em um processo dinâmico que dura a vida toda, em que a pessoa passa por períodos de transformações e mudanças físicas, cognitivas e psicossociais, onde cada um destes aspectos pode afetar os demais (Dourado, Arruda, Ferreira Júnior & Aguiar, 2020).

Considerando que o desenvolvimento humano se dá em fases, num ciclo vital onde cada período pode influenciar o seguinte com todas as suas demandas e transformações (Rabello, 2001), Erikson (1987) em sua teoria psicossocial do desenvolvimento humano o dividiu em sete estágios. Segundo ele, o indivíduo cresce a partir de duas variáveis, a saber as exigências internas (ego) e as exigências externas (contexto). O ego passa por uma crise em cada estágio e ao final da fase o desfecho pode ser positivo ou negativo. Quando cada estágio finalizado privilegia um desfecho positivo, o ego torna-se mais rico e mais forte. Caso o desfecho seja negativo, o ego se torna mais frágil.

Para Erikson (1987) até a adolescência, o indivíduo adquire confiança, autonomia, iniciativa, diligência e, conseqüentemente, identidade. Antes da adultez, o adolescente mantém suas defesas, que podem ser ativadas em situação de crise. É durante as crises que o indivíduo pode se sentir vazio, ansioso, isolado e incapaz de se encaixar no mundo adulto. Nestes momentos, se bem construída, a autonomia auxiliará o adolescente na resolução de suas crises com independência, adquirindo a estabilização da identidade, sendo capaz de projetar seu próprio futuro (Rabello, 2001).

Erikson (1987) afirma que durante todo o ciclo vital pode-se construir o Plano de vida e a adolescência é uma fase importante nessa construção, porque é nesse período do desenvolvimento humano que os conflitos das fases anteriores são revisitados, sejam bons ou maus os desfechos. A identidade marcada pela autonomia possibilita que o plano de vida se consolide de forma positiva. Sob esta ótica, as relações e as experiências são moderadas por uma variável que tem despertado o interesse de pesquisadores da psicologia do

desenvolvimento, especialmente no período da adolescência, as expectativas de futuro (Schimdt, Pierce, & Stoddard, 2016).

As expectativas de futuro (EF) podem ser compreendidas como sendo a possibilidade de que um determinado evento possa ocorrer no futuro. Elas são necessárias no gerenciamento de várias tarefas e no desenvolvimento de sistemas e processos para que os adolescentes possam pensar e planificar seu futuro. A forma como cada adolescente projeta seu futuro tem relação e efeito sobre o seu bem-estar e o seu comportamento atual (Iovu, Hărăguș, & Roth, 2018). Elas também podem ser percebidas como mapas mentais que projetam as opiniões pessoais, as preocupações e os interesses de um indivíduo quanto ao seu futuro (Şen, & Dilmac, 2017).

A capacidade de projetar o futuro sofre mudanças importantes com o passar do tempo, segundo Santrock (2014). Quando se compara crianças com adolescentes, observa-se que é na adolescência que o sujeito desenvolve suas habilidades de examinar as situações e prever as consequências de suas decisões. Apesar do desenvolvimento desta capacidade, o adolescente tem a tendência a ser imediatista, e pouca preocupação em desenvolver a própria competência de planejar o futuro, tampouco de medir as consequências de suas decisões e de seu comportamento nos anos à sua frente (Steinberg et al., 2009).

A construção de expectativas de futuro pode, segundo Iovu et al. (2018), ter um significado maior na adolescência do que em outros estágios do curso da vida. Além das rápidas e profundas mudanças e a busca pelo indivíduo de sua identidade, é na adolescência que há uma concentração de força na preparação para uma universidade e escolha profissional (Soares & Gonçalves, 2021).

As evidências empíricas (Iovu et al., 2018, Topaktas, Dündar & Peksen, 2017; Knight, Ellis, Roark, Henry & Huizinga, 2017) têm apontado que as EFs recebem influência de diferentes fatores que podem ser organizados considerando duas grandes dimensões, a saber:

aquelas relativas ao contexto (apoio parental, apoio dos pares, uso de drogas, problemas familiares, reprovação escolar e outros aspectos do contexto escolar) e aquelas relacionadas a pessoa (auto imagem positiva, otimismo, esperança, ansiedade, depressão) (Morais, Leme, Medeiros, Pereira-Guizzo, 2021; Lima et al., 2022). Sánchez-Sandoval e Verdugo (2016) confirmam esse apontamento afirmando que as expectativas para o futuro, não se pautam apenas na dimensão contextual, mas estão relacionados também às características individuais, isto é, aos aspectos físicos, psicológico, culturais e de crença.

Considerando a influência do contexto sobre as expectativas de futuro, observa-se que a finalização do ensino médio e transição para o ensino superior se caracteriza como um momento desafiador para o adolescente em que suas expectativas de futuro ocupa uma função fundamental. De fato, neste momento as EFs podem atuar como fator de proteção ou de risco ao desenvolvimento do adolescente, uma vez que a entrada nas universidades se dá, no Brasil, de modo desafiador.

Para ingressar no ensino superior e ter uma possibilidade de alcançar suas expectativas, os estudantes brasileiros são submetidos a um exame que qualifica o nível de conhecimento adquirido na educação básica e suas notas são utilizadas para o ingresso na universidade, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O 3º ano do ensino médio assume um papel de divisor de águas para o futuro, especialmente profissional, do adolescente.

O exercício de pensar sobre o futuro, na fase da adolescência, motiva o comportamento cotidiano e influencia diretamente as escolhas e decisões e em relação a realizações futuras (Melo, Nogueira, Costa, Barros, & Maia, 2021). Esse exercício, especialmente no final da etapa do ensino médio gera experiências que trazem uma carga emocional maior, evidenciando mais estresse, assim as evidências empíricas revelam (Carvalho, Almeida-Santos, & Vargas, 2019). Provavelmente estas experiências estão

relacionadas com os desafios inerentes ao processo de transição do ensino médio para a universidade, sendo marcado por riscos de adoecimento mental e físico, que podem comprometer o bem-estar e impactar as expectativas dos adolescentes (Lima et al., 2022).

Freitas, Batista e Mello (2017) investigaram 669 estudantes da segunda série do Ensino Médio, em 24 escolas públicas de 4 estados brasileiros, com o objetivo de descrever as relações do adolescente com a escola e o conhecimento. A pesquisa foi realizada em territórios vulneráveis socialmente, e com estudantes matriculados em regimes de estudo parcial e integral. Em relação ao conhecimento, 82,99% dos adolescentes revelaram acreditar que a conclusão da etapa do Ensino Médio oportunizará o acesso ao trabalho. Ao serem questionados sobre a continuidade dos estudos após a conclusão do ensino médio, 71,39% dos alunos matriculados em regime integral apresentaram perspectiva positiva enquanto 50,47% dos alunos matriculados no regime parcial revelaram incertezas quanto a continuidade de suas atividades acadêmicas após o ensino médio, indicando que as expectativas de futuro tinham associação com o contexto escolar e regime de estudo.

Günther e Günther (1998) investigaram a maneira como estudantes do ensino médio percebiam seu futuro a partir da estrutura disponível e sua relação com as oportunidades. Variáveis sociodemográficas (idade, gênero, série, tipo de escola) foram relacionadas com as perspectivas de futuro dos adolescentes de estudantes de escolas públicas e particulares de Brasília, em uma amostra de 335 alunos, com idade média de 16 anos. As maiores expectativas de futuro estavam relacionadas com a escola privada e alunos que cursavam série mais avançada. As expectativas mais altas foram concluir o ensino médio e ingressar na universidade. Os alunos que não frequentavam a escola particular foram associados com a ausência de expectativas relacionadas a ter um emprego, boa qualidade de vida e ter uma casa própria.

Na cultura educacional brasileira, a finalização do ensino médio indica que os estudantes terão que fazer suas primeiras escolhas profissionais, e estas são relacionadas a vida de trabalho futura. É importante observar em que medida as expectativas de futuro e as experiências pessoais impactam as crenças para a escolha profissional, que nesse período da vida parece ser a expectativa mais imediata (Morais, Leme, Falcão, & Pereira-Guizzo, 2021).

Soares e Gonçalves (2021) investigaram os fatores que influenciaram a escolha profissional de adolescentes e estudantes do ensino médio do Instituto Federal do Pará (IFPA), em Castanhal. Os fatores de natureza psicológica foram determinantes, e estavam relacionados diretamente com o desejo e expectativas de realização de um curso superior, pela escolha profissional e com a satisfação com a escola. Além das expectativas pessoais, o estudo revelou uma associação da escolha profissional com a relação que o aluno tem com o contexto escolar.

Com o objetivo de verificar o papel desempenhado pelo contexto na geração das expectativas de futuro de estudantes do Ensino Médio que vivem em sociedades, que estão passando por transições econômicas, Sharp, Seaman, Tucker, Gundy e Rebellon (2020) conduziram um estudo longitudinal com 517 adolescentes moradores de um município da zona rural do norte da Nova Inglaterra. A análise dos dados revelou que as expectativas de futuro se relacionaram com a educação e a vida profissional, trazendo à tona a importância do contexto escolar.

Considerando que o desenvolvimento das expectativas futuras, construídas pelo indivíduo, está dinamicamente associado com relações interpessoais significativas e com os contextos onde estão inseridos (Iovu et al., 2018), que expectativas de futuro positivas podem facilitar o desenvolvimento na adolescência e uma transição bem-sucedida para a adultez (Schmid, Phelps, & Lerner, 2011), e que fatores de natureza psicológica e emocionais são determinantes para que as escolhas futuras sejam bem sucedidas (Soares & Gonçalves, 2021),

o presente estudo objetiva descrever as expectativas de futuro em adolescentes estudantes Pré-ENEM, da 3ª série do Ensino Médio, em contextos escolares diferentes.

4.1 Método

Este estudo tem natureza quantitativa e delineamento transversal, cujos dados foram coletados no período de fevereiro a novembro de 2020.

4.1.1 Participantes.

A presente pesquisa contou com a participação de 123 adolescentes, alunos regulares da 3ª série do Ensino Médio, de três escolas com perfil diferente, a saber: a) escola pública (3 turmas), b) escola particular laica (1 turma), c) escola particular confessional (1 turma). Esta amostra foi calculada tomando como referência uma população de 303 estudantes, com técnica de amostragem probabilística aleatória, por escola.

Para a participação na pesquisa foi exigido Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelo responsável para menores de 18 anos, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado por todos os participantes. Foram excluídos da amostra participantes que não apresentaram até a data da aplicação dos instrumentos na unidade de ensino, o TCLE (aos menores de 18 anos) e o TALE devidamente assinados.

4.1.2 Ambiente de Pesquisa.

A pesquisa foi realizada em três unidades escolares com Ensino Médio, estabelecidas na região de zona da mata de Pernambuco. As escolas foram selecionadas considerando o tipo de unidade escolar, a saber: a) escola pública, b) escola particular laica c) escola particular confessional.

4.1.3 Instrumentos.

- *Questionário Sociodemográfico*: Elaborado pelos autores para obtenção de informações pessoais tais como: sexo, idade, naturalidade, escolaridade e demais detalhes que auxiliem na compreensão das características pessoais de cada participante.
- *Questionário da Juventude Brasileira, questão 76 – itens A a I (Dell’Aglio, Koller, Cerqueira-Santos, & Colaço, 2011)*: É uma versão reduzida da Escala de expectativas quanto ao futuro, adaptada por Günther e Günther (1998). Este instrumento teve por objetivo avaliar 9 expectativas de futuro, a saber: a) Concluir o Ensino Médio, b) Entrar na Universidade, c) Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida, d) Ter minha casa própria, e) Ter um trabalho que me dará satisfação, f) Ter uma família, g) Ser saudável a maior parte do tempo, h) Ser respeitado na minha comunidade, i) Ter amigos que me darão apoio. Estes itens foram 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). Verificou-se que o instrumento obteve boa consistência interna ($\alpha = 0,87$) no estudo de Zappe e Dell’Áglio (2016).

4.1.4 Procedimento.

4.1.4.1 Procedimentos Éticos

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética de Medicina Tropical da Universidade Federal do Pará, conforme resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, sob o número CAAE 03933118.7.000.5172 e aprovado pelo parecer 3.094.978. A coleta de dados foi iniciada somente após a emissão do 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 (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelo responsável legal e pelo participante, respectivamente, quando este era menor de idade.

4.1.4.2 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 e assentimento (TCLE e TALE - 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 referente a uma hora aula, que corresponde a 45 minutos. Cada adolescente recebeu os instrumentos que eram auto-aplicáveis, no entanto uma pesquisadora estava presente em sala de aula para atender as dúvidas que surgissem em relação aos itens de cada instrumento e para a conferência ao final da aplicação para que nenhum item ou instrumento deixasse de ser respondido.

4.1.4.3 Procedimento de análise dos dados

Esta pesquisa teve abordagem quantitativa, transversal e descritiva. Utilizou-se testes estatísticos para identificar tendências, aderências e associações entre as variáveis em estudo (Ayres, 2015). A priori, foi feita a análise descritiva das expectativas de futuro em adolescentes pré-ENEM e na sequência os dados foram organizados, resumidos e descritos. Em seguida foi feito o tratamento dos dados a partir da aplicação de testes estatísticos para identificar, por meio das frequências absolutas, se os dados (do contexto e os itens do instrumento) convergiram para algum diferencial em especial ou se havia tendência ou não (Bussab & Morettin, 2010).

Foi utilizado para o tratamento estatístico dos dados o teste da razão de verossimilhança do Qui-quadrado para amostras independentes. Tratou-se de um teste de hipótese que usou conceitos estatísticos para rejeitar ou não uma hipótese nula (H_0 = As

frequências observadas ocorrem na mesma proporção para os diferentes grupos). O teste do Qui-quadrado é um teste estatístico para n amostras cujas proporções das diversas modalidades estão dispostas em tabelas de frequência, sendo os valores esperados deduzidos matematicamente, procurando-se determinar se as proporções observadas nas diferentes categorias ocorrem conforme o esperado ou apresentam alguma tendência. Para realização do teste, foi adotado um nível de significância de $p\text{-valor} < 0.05$, ou seja, se $p\text{-valor} < 0.05$ aceita-se H_1 = As frequências observadas diferem significativamente para os diferentes grupos. Foi utilizado também análise de variância (ANOVA) para comparação das médias entre as escolas.

Desta forma, os dados coletados foram tabulados, interpretados, processados e analisados por meio da estatística descritiva e inferencial. Para a análise dos dados foram utilizados recursos de computação, por meio do processamento no sistema *Microsoft Excel*, *Statistic Package for Social Sciences* (SPSS) versão 24.0, todos em ambiente Windows 7.

4.2 Resultados

4.2.1 Descrição dos resultados sociodemográficos.

Participaram desta pesquisa 123 estudantes da 3ª série do Ensino Médio, alunos de três unidades escolares diferentes. Na tabela 1 estão descritas as informações relativas à análise descritiva e percentuais relacionados ao sexo, idade e religião dos adolescentes participantes do estudo, de acordo com cada contexto escolar.

Tabela 1: Descrição dos dados sociodemográficos (n=123)

Características dos participantes	Contexto escolar		
	Escola Pública (53%)	Escola Particular Laica (15%)	Escola Particular confessional (38%)
Sexo - Geral (SD = 1,52) Masculino (59 = 48%) Feminino (64 = 52%)	Masculino = 37 (52%) Feminino = 34 (48%) Total: 71	Masculino = 8 (47%) Feminino = 9 (53%) Total: 17	Masculino = 14 (40%) Feminino = 21 (60%) Total: 35
Idade (M = 17,13; SD=1,21)	16 anos = 16 (22,5%) 17 anos = 28	16 anos = 3 (17,6%) 17 anos = 13 (76,4%) 18 anos = 1 (6%)	16 anos = 5 (14,3%) 17 anos = 22 (62,8%) 18 anos = 8 (22,9%)

	(39,5%) 18 anos = 23 (32,4%) 19 anos ou + = 4 (5,6%)	19 anos ou + = 0	19 anos ou + = 0
Religião	Católica = 18 (25,3%) Evangélica = 23 (32,4%) Espírita/Sem religião = 24 (33,8%) Não declararam = 6 (8,5%)	Católica = 8 (47%) Evangélica = 7 (41%) Espírita/Sem religião = 2 (12%) Não declararam = 0 (0%)	Católica = 5 (14,3%) Evangélica = 20 (57,1%) Espírita/Sem religião = 10 (28,6%) Não declararam = 0 (0%)

A amostra foi composta por 123 alunos da terceira série do Ensino Médio, sendo 59 meninos (48%) e 64 meninas (52%), (SD 1,52), com idades entre dezesseis e dezenove anos (M = 17,13; SD = 1,21), de três unidades escolares diferentes, a saber: a) Escola Pública; b) Escola Particular Laica; c) Escola Particular Confessional. Dos 123 estudantes que participaram da amostra, 53% estudavam em escola pública, 15% dos adolescentes estudavam na escola particular laica e 38%, na escola particular confessional.

Na escola pública os dados foram coletados com 37 (52%) estudantes do sexo masculino e 34 (48%) do sexo feminino, com idades entre 16 a 19 anos (ou mais). Os estudantes também relataram sua religião, sendo 18 católicos (25,3%), 23 evangélicos (32,4%), 24 (32,4%) se declararam espíritas ou sem religião e 6 (8,5%) adolescentes preferiram não declarar sua religião.

Na escola particular laica foram coletados dados com 8 (47%) estudantes do sexo masculino e 9 (53%) do sexo feminino, com idades entre 16 a 19 anos (ou mais). Quanto a religião, 8 (47%) estudantes se declararam católicos, 7 (41%) evangélicos, 2 eram espíritas ou sem religião (12%).

Na escola particular confessional foram coletados dados de 14 (40%) estudantes do sexo masculino, e 21 (60%) do sexo feminino, com idades entre 16 e 18 anos. Quanto a

religião, 5 (14,3%) estudantes se declararam católicos, 20 (57,1%) evangélicos, 10 (28,6%) eram espíritas ou sem religião.

4.2.2 Descrição dos resultados das expectativas de futuro.

A tabela 2 mostra a distribuição dos escores médios, desvio padrão e mediana obtidos pelos alunos analisados a partir do instrumento que avaliou as 9 expectativas de futuro (Dell'Áglio et al., 2011), nas três escolas.

Tabela 2: Distribuição dos escores médios, desvio padrão e mediana obtidos pelos alunos avaliados a partir do instrumento, em três escolas.

Expectativas de Futuro		Local onde estuda?									P-Valor
		Pública (n = 71)			Particular Laica (n = 17)			Particular Confessional (n = 35)			
		Média	DP	Mediana	Média	DP	Mediana	Média	DP	Mediana	
1.	Concluir o ensino médio	4,39	0,76	5	4,88	0,33	5	4,40	1,06	5	0.081 _{ns}
2.	Entrar na Universidade	3,39	1,03	3	4,47	0,80	5	4,06	1,06	4	0.000 _*
3.	Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida	3,99	1,04	4	4,65	0,86	5	3,94	1,06	4	0.043 _*
4.	Ter minha casa própria	4,10	1,11	4	4,53	0,80	5	4,06	0,97	4	0.258 _{ns}
5.	Ter um trabalho que me dará satisfação	4,17	0,94	4	4,71	0,77	5	4,26	1,09	5	0.125 _{ns}
6.	Ter uma família	3,99	1,13	4	4,47	1,07	5	3,69	1,39	4	0.089 _{ns}
7.	Ser saudável a maior parte do tempo	3,82	1,13	4	4,35	1,00	5	3,60	1,19	4	0.082 _{ns}
8.	Ser respeitado na minha comunidade	4,10	0,91	4	4,47	0,94	5	4,34	0,73	4	0.178 _{ns}
9.	Ter amigos que me darão apoio	3,62	1,27	4	4,59	0,71	5	4,17	0,92	4	0.002 _*

Fonte: Protocolo de pesquisa (2022).

Nota 1: Os resultados são baseados em linhas e colunas não vazias em cada subtabela mais interna.

Nota 2: DP (Desvio Padrão).

*Valores Significativos ($p < 0.05$); NS – Valores Não Significativos.

Interpretação do teste:

H₀: Não há diferença significativa no escore médio obtido pelos alunos nas três diferentes escolas.

H_a: Há diferença significativa no escore médio obtido pelos alunos nas três diferentes escolas.

Decisão: Como o valor de p computado é menor que o nível de significância $\alpha = 0,05$, deve-se rejeitar a hipótese nula H_0 e aceitar a hipótese alternativa H_a .

Ao compararmos o escore médio obtido pelos alunos entre as três escolas, em cada uma das expectativas de futuro que compõem o instrumento, verifica-se que há diferença significativa entre as escolas para os itens 2, 3 e 9, a saber a) item 2: Entrar na universidade;

b) item 3: Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida; e c) item 9: Ter amigos que me darão apoio.

A análise comparativa dos contextos revelou que a escola particular laica apresentou os escores médios mais alto nas seguintes expectativas de futuro: no item 2 “Entrar na Universidade” ($\mu = 4,47$) no item 3 “Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida”, ($\mu = 4,65$) e no item 9 “Ter amigos que me darão apoio” ($\mu = 4,59$). Além dos itens 2, 3 e 9, nesta escola os participantes apresentaram as maiores médias de escores em todos os itens.

A escola pública apresentou no item 2, “entrar na universidade” ($\mu = 3,39$), e no item 9 “ter amigos que me darão apoio” ($\mu = 3,62$) os menores escores médios entre as três unidades. No geral, observou-se que este contexto esteve associado as médias mais baixas entre as três unidades escolares investigadas.

A escola particular confessional dividiu com a escola particular laica as médias mais altas com as expectativas apresentadas no item 2 “entrar na universidade” ($\mu = 4,00$), e no item 9 “ter amigos que me darão apoio” ($\mu = 4,00$). Já no item 3 “ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida”, a escola confessional apresentou a média mais baixa para essa expectativa, com o menor escore médio ($\mu = 3,94$) entre as escolas.

Os dados obtidos em cada item do questionário da juventude brasileira, questão 76 (Dell’Áglio et al., 2011) foram classificados em a) Muito altas/Altas; b) Médias; c) Baixas/Muito Baixas em cada contexto escolar. A tabela 3 mostra a distribuição dos alunos nos três contextos escolares de acordo com a classificação dos itens.

Tabela 3: Distribuição dos alunos segundo a classificação obtida no questionário de expectativas de futuro, nas três escolas investigadas.

Questionário Expectativas do Futuro		Local onde estuda?						P-Valor ⁽¹⁾
		Pública (n=71)		Particular/laica (n=17)		Particular/Confes-sional (n=35)		
		N	%	N	%	N	%	
Concluir o ensino médio (segundo grau)	Muito Baixas/Baixas	1	1,4	0	0	3	8,5	0.035*
	Cerca de 50%	9	12,6	0	0	0	0	
	Altas/Muito Altas	61	77,0	17	100	32	91,5	
Entrar na Universidade	Muito Baixas/Baixas	13	18,3	1	5,9	2	5,7	0.003*
	Cerca de 50%	27	38,1	0	0	9	25,7	

Questionário Expectativas do Futuro		Local onde estuda?						P-Valor ⁽¹⁾
		Pública (n=71)		Particular/laica (n=17)		Particular/Confes sional (n=35)		
		N	%	N	%	N	%	
Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida	Altas/Muito Altas	31	43,6	16	94,1	24	68,6	0.122 ^{ns}
	Muito Baixas/Baixas	6	8,4	1	5,9	3	8,6	
	Cerca de 50%	14	19,7	1	5,9	8	22,8	
Ter minha casa própria	Altas/Muito Altas	51	71,8	15	88,2	24	68,6	0.394 ^{ns}
	Muito Baixas/Baixas	6	8,4	1	5,0	3	8,6	
	Cerca de 50%	13	18,3	0	0	6	17,2	
Ter um trabalho que me dará satisfação	Altas/Muito Altas	52	73,2	16	94,1	26	74,2	0.126 ^{ns}
	Muito Baixas/Baixas	4	5,6	1	5,9	3	8,6	
	Cerca de 50%	11	15,5	0	0	2	5,7	
Ter uma família	Altas/Muito Altas	56	78,9	16	94,1	30	85,7	0.230 ^{ns}
	Muito Baixas/Baixas	7	9,8	1	5,9	8	22,8	
	Cerca de 50%	15	21,2	1	5,9	4	11,4	
Ser saudável a maior parte do tempo e	Altas/Muito Altas	49	69,0	15	88,2	23	65,8	0.088 ^{ns}
	Muito Baixas/Baixas	8	11,2	1	5,9	5	14,2	
	Cerca de 50%	22	31,0	0	0	10	28,6	
Ser respeitado na minha comunidade	Altas/Muito Altas	41	57,8	16	94,1	20	57,2	0.354 ^{ns}
	Muito Baixas/Baixas	3	4,2	1	5,9	0	0	
	Cerca de 50%	14	19,7	2	11,8	5	14,2	
Ter amigos que me darão apoio	Altas/Muito Altas	54	76,1	14	82,3	30	85,8	0.016*
	Muito Baixas/Baixas	13	18,3	0	0	1	2,9	
	Cerca de 50%	21	29,6	2	11,7	6	17,1	
	Altas/Muito Altas	37	52,1	15	88,3	28	80,0	

Fonte: Protocolo de pesquisa (2022).

Nota 1: Os resultados são baseados em linhas e colunas não vazias em cada subtabela mais interna.

Nota 2: DP (Desvio Padrão).

⁽¹⁾ Teste Qui-quadrado de Pearson (p-valor<0.05).

*Valores Significativos (p<0.05); NS - Valores Não Significativos.

Interpretação do teste:

H₀: As frequências observadas ocorrem na mesma proporção para os diferentes grupos e categorias.

H_a: As frequências observadas diferem significativamente para os diferentes grupos e categorias.

Decisão: Como o valor de p computado é menor que o nível de significância alfa = 0,05, deve-se rejeitar a hipótese nula H₀ e aceitar a hipótese alternativa H_a

A escola particular laica apresentou um quadro geral de altas ou muito altas expectativas, onde mais de 80% dos estudantes demonstraram expectativas altas e muito altas em todos os itens. Concluir o ensino médio se destacou uma vez que todos os participantes da amostra (100%, n=17) apresentaram altas e muito altas expectativas neste item. Entrar na universidade, Ter minha casa própria, Ter um trabalho que me dará satisfação e Ser saudável a maior parte do tempo foram expectativas altas/muito altas indicadas pela grande maioria (94%, n=16) dos participantes deste contexto educacional.

Já a escola pública teve como principal destaque com maior percentual da amostra com altas e muito altas expectativas, o item 5 “ter um trabalho que me dará satisfação”, com um percentual de 78,9% (n=56). Além deste, 77% (n=61) dos estudantes apresentaram expectativas altas e muito altas para o item “concluir o ensino médio”. No entanto, somente

43,6% (n=31) dos estudantes da escola pública tem expectativas altas ou muito altas quanto a “entrar na universidade”, ou seja, mais da metade dos adolescentes dessa unidade revelou baixas expectativas sobre continuidade dos estudos.

Ademais, nos dois itens relacionados as expectativas “ser saudável a maior parte do tempo” e “ter amigos que me darão apoio”, é possível observar o rebaixamento das expectativas no contexto da escola pública. No item “ser saudável a maior parte do tempo”, 11,2% dos estudantes apresentaram baixas ou muitas baixas expectativas, e 31% dos adolescentes apresentaram medianas e baixas expectativas em relação a sua saúde. No item “ter amigos que me darão apoio”, 18,3% dos estudantes apontaram muito baixas/baixas expectativas, e 29,6% dos estudantes da escola pública revelaram poucas expectativas de futuro quanto ao apoio de seus pares.

Já os alunos da escola particular confessional se destacaram na expectativa de número 8 “ser respeitado na minha comunidade”, uma vez que 85,8% (n=30) da amostra apresentaram altas e muito altas expectativas neste item, sendo o maior percentual entre as três escolas. O item 6 “ter uma família”, destacou-se por apresentar baixas e muito baixas expectativas na escola confessional, visto que 22,8% (n=8) dos estudantes apresentaram baixas expectativas em relação a ter uma família no futuro.

4.3 Discussão

Este estudo apresentou um panorama das expectativas de futuro de adolescentes pré-ENEM, estudantes da 3ª série do ensino médio, e sua relação com seus contextos escolares.

Inicialmente, a pesquisa foi norteadada pela hipótese de que o contexto escolar se apresenta como um espaço protetivo, moderador e promotor de boas expectativas de futuro em adolescentes concluintes do ensino médio (Zampa Jr., Andrade, & Aparício, 2021). A análise dos dados confirmou a hipótese em parte, mas também apresentou outros dados considerados interessantes à discussão sobre o tema. Os resultados de forma geral sugerem

que a escola particular/laica se destacou quando comparada com a escola confessional e, especialmente, com a escola pública, no que se refere a percepção das expectativas de futuro mais positivas nos estudantes da 3ª série, o que corrobora com a literatura.

Considerando os tipos de escola, a comparação dos escores médios indica que três, dos nove itens, apresentaram diferença significativa entre os contextos, sendo que no contexto particular os índices médios foram os mais elevados nesses itens: a) Item 2: Entrar na Universidade; b) Item 3: Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida; c) Item 9: Ter amigos que me darão apoio. Para além desses itens, as mais altas expectativas foram encontradas no contexto particular, em contrapartida as mais baixas expectativas terem sido associadas a escola pública.

Os dados aqui encontrados vão ao encontro de evidências empíricas que descrevem a escola particular como um contexto educacional propenso a promoção de expectativas de futuro mais positivas do que a escola pública, como destaca o estudo de Günther e Günther (1998), que comparou as expectativas de futuro de estudantes do ensino médio em escolas públicas, particulares e instituições socioeducativas de Brasília. Os achados assemelham-se aos deste estudo, uma vez que apontaram que os adolescentes das escolas particulares apresentaram expectativas de futuro mais altas, sobretudo quanto ao término do ensino médio e o ingresso em uma universidade. Assim como, os egressos da escola pública e das instituições socioeducativas, apresentaram rebaixamento de suas expectativas, em especial as que envolviam ter um bom emprego e uma casa própria.

Os itens dois e três do instrumento que avaliaram as expectativas dos adolescentes referem-se de forma indireta a escolha profissional, já que buscaram resposta dos estudantes quanto à expectativa de entrar na universidade e ter um bom emprego no futuro. Os resultados descreveram um panorama favorável para o desenvolvimento destas expectativas no contexto da escola particular/laica e na particular/ confessional. É possível que esse resultado encontre

respaldo no fato de que os estudantes das referidas escolas tenham sido motivados a perceber a universidade não somente como uma possibilidade de profissionalização, mas também como um espaço de conhecimento e promotor de ascensão social (Zampa Jr. et al., 2021).

Morais et al. (2021) descrevem resultados semelhantes ao investigar a relação das expectativas de futuro e a escolha profissional de 436 alunos do ensino médio de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro. Estudantes com expectativas de futuro mais positivas, estavam associados a crenças mais elevadas para autoeficácia na escolha profissional. Embora a escola seja considerada um espaço de proteção ao estudante, nem sempre se constitui dessa forma, não conseguindo se estabelecer como um ambiente favorável ao desenvolvimento de expectativas de futuro e habilidades positivas.

O rebaixamento das expectativas de futuro entre os estudantes da escola pública pode ter associação com as dificuldades que marcam a vida desses jovens no que se refere a busca por independência. As adversidades econômicas, sociais, relacionais que restringem o potencial desses jovens que não conseguem realizar seu potencial de desenvolvimento autônomo podem prejudicar a capacidade de construir expectativas ao longo do tempo (Erikson, 1987).

Indubitavelmente, a falta de oportunidades na escola pública pode ser um dos fatores que contribuíram para o rebaixamento das expectativas dos adolescentes deste contexto. Em geral, observa-se que nas escolas públicas o currículo sistematizado tem levado o estudante mais vulnerável economicamente a não se enxergar nos melhores lugares da sociedade quer seja em cursos e instituições de ensino superior bem como em expectativas de trabalho mais promissoras, colecionando fracassos e dificuldades prévias em suas trajetórias acadêmicas em ambientes escolares mais pragmáticos (Senkevics & Carvalho, 2022).

Destarte, é possível que a ausência de políticas públicas no Brasil voltadas para a juventude, que valorize a formação profissional possa também ter comprometido os

resultados. De fato, a juventude, principalmente a pobre, tem sido ao longo de várias gerações negligenciada pelas agências do governo, de modo que os jovens ao terminar o ensino médio não conseguem identificar caminhos que possam trilhar e assim lhes garantir melhor qualidade de vida. Diante deste vazio de possibilidades, o ingresso em uma universidade, que lhes ocupará por vários anos, não se configura como uma alternativa viável para aqueles que tem urgência no atendimento de suas necessidades básicas (Assis & Gerken, 2011).

O item 9, que se refere a expectativas de relacionamento e a necessidade do adolescente ter amigos que lhes darão apoio, revelou que os estudantes pré-ENEM que estudavam na escola particular obtiveram os escores mais altos nestes itens. Já a escola pública foi associada a baixa expectativa dos estudantes em relação a expectativa de serem apoiados por seus pares.

Já em relação a escola particular confessional, os estudantes apresentaram escores mais altos diante do item “respeitado na minha comunidade”. É possível que os estudantes da escola confessional tenham apresentado estes escores devido morarem na escola em que estudam. Neste sentido, é provável que sintam maior necessidade de se sentirem respeitados pela comunidade uma vez que não mantem interações diárias com família, vizinhos, etc.

Hanke e Câmara (2021) ressaltam que é na comunidade que a dimensão afetiva se destaca, com a geração de sentimentos de segurança, de coesão e de pertencimento. O senso de comunidade então, contribui para o bem-estar na adolescência. Os autores realizaram um estudo com 119 adolescentes escolares de Porto Alegre, para avaliar a contribuição da inserção na cidade, da percepção de qualidade do bairro e o senso de comunidade, para o bem-estar de adolescentes. Os resultados revelaram que o senso de comunidade, que desenvolve o pertencimento do indivíduo, se apresentou como fator primário e mais importante para o bem-estar do adolescente, entre as variáveis ambientais investigadas.

Um segundo aspecto destacado na escola confessional foram as baixas expectativas em relação ao desejo de “ter uma família”. A baixa expectativa quanto a formar uma família pode apontar possíveis dificuldades de relacionamento, e de transmissão transgeracional nos alunos da escola confessional em suas respectivas famílias, de modo que poucos apresentaram esta expectativa de futuro. Este dado se destaca, uma vez que muitas das famílias dos estudantes da escola particular/confessional são evangélicos e, conseqüentemente, depositam na família um valor diferenciado. Neste sentido, é preciso considerar as forças transgeracionais que podem estar influenciando nas expectativas dos jovens que estudam nesse contexto

A transgeracionalidade se configura como a transmissão da herança psíquica, a partir da repetição insistente da cadeia de significação das vivências ancestrais (Azevedo, 2022). O espaço familiar, a unidade familiar, tem o privilégio de promover essa herança que se constitui com base no que é transmitido, herdado de uma geração para outra. Em função de diferentes fatores, o processo de transmissão transgeracional pode ser comprometido o que implica na quebra da influência de uma geração sobre a outra, podendo impactar nas decisões do indivíduo em relação ao seu futuro (Azevedo, 2022). Assim, é possível que os alunos da escola confessional tenham tido experiências pouco influentes quanto a formação de uma família em seus núcleos familiares, o que pode explicar os baixos escores neste item.

4.4 Considerações Finais

Este estudo apresentou uma análise sobre as expectativas de futuro em estudantes pré-ENEM, fazendo uma associação dessa variável com contextos escolares diferentes. Observou-se que os estudantes das escolas particulares laica e confessional apresentaram expectativas de futuro mais positivas do que os estudantes da escola pública onde foram encontradas as expectativas de futuro mais baixas.

Na análise comparativa dos contextos em relação as expectativas de futuro, houve diferenças significativas nos itens “Entrar na Universidade”, “Ter um emprego que me garanta boa qualidade de vida”, e “Ter amigos que me darão apoio”, com médias que indicam expectativas de futuro mais altas na escola particular laica e na escola particular confessional. Já a escola pública apresentou as médias mais baixas nas expectativas com diferença significativa, na comparação entre os contextos.

Os resultados podem indicar que as escolas particulares têm conseguido promover expectativas de futuro mais positivas em seus alunos do que a escola pública. É possível que os alunos da escola pública estejam tendo dificuldades na construção de expectativas de futuro positivas uma vez que o contexto social brasileiro oferece poucas oportunidades que indiquem crescimento e conquistas pessoais ao longo do tempo. Apesar das fragilidades inerentes a adolescência, considera-se que a juventude pobre, que estuda na escola pública está mais exposta a fatores de risco na medida em que pouco dispõem do apoio necessário ao seu desenvolvimento.

Apesar de suas contribuições, o presente estudo apresenta limitações. O tamanho da amostra é um importante aspecto que precisa ser considerado, adicionalmente o fato desta ter sido selecionada em três contextos distintos, localizados em uma única região do país, limita seu poder de generalização. Com isso, sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas com uma amostra maior e em regiões geográficas diferentes.

As evidências empíricas apresentadas fortalecem a necessidade de políticas públicas voltadas para a juventude brasileira, principalmente para os jovens mais vulneráveis. É necessário resgatar nesses jovens a confiança em suas capacidades e assim contribuir com expectativas positivas ao longo do tempo. A percepção de suas potencialidades constitui o primeiro passo do processo que permitirá ao jovem construir os caminhos que lhes permitirão alcançar altas expectativas de futuro e assim garantir melhor qualidade de vida.

4.5 Referências

- Assis, D. A. R., & Gerken, C. H. S. (2011). Escolhas de vida pós-ensino médio e representações sociais da universidade pública. *Psicologia em Revista*, 17(3), 378-395.
DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2011v17n3p378>
- Azevedo, L. J. C. de. (2022). Transgeracionalidade, família e origem: um ensaio preliminar sobre as patologias da herança. *CES Psicología*, 15(1), 201-216. Epub May 25, 2022. <https://doi.org/10.21615/cesp.5844>
- Ayres, Manuel. (2015). *BioEstat 5.4: aplicações estatísticas nas áreas das ciências biológicas e médicas*. Sociedade Civil: Mamirauá.
- Bahia, E. Q. (2021). Adolescentes: o que eles pensam da família?.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. *Handbook of child psychology*, 1(5), 993-1028.
- Bussab, W. O.; morettin, P. A. (2011). *Estatística Básica.*, 7ª edição, 1ª reimpressão.
- Campos, V. B. A importância das ações de orientação profisisonal/vocacional aos estudantes da etapa final da educação básica nas escolas públicas brasileiras. *Revista Nova Paideia - revista interdisciplinar em educação e pesquisa*, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 548 - 559, 2022. doi: 10.36732/riep.vi.184.
- Carvalho, I. F., Almeida-Santos, M. A., & Vargas, M. M. (2019). Preditores de stress em concluintes do ensino médio. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), 114-129. doi: <https://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.114-129>
- Dell’Aglío, D. D., Koller, S. H., Cerqueira-Santos, E., & Colaço, V. F. R. (2011). Revisando o Questionário da Juventude Brasileira: uma nova proposta. *Adolescência e juventude: Vulnerabilidade e contextos de proteção*, 259-270.

- Dourado, J. V. L., Arruda, L. P., Ferreira Júnior, A. R., & Aguiar, F. A. R. (2020). Definições, critérios e indicadores da adolescência. *Rev. enferm. UFPE on line*, 1-7. doi: 10.5205/1981-8963.2020.245827
- Fonseca, L. F., & Canal, C. P. P. (2022). Processo de escolha profissional de adolescentes: uma perspectiva desenvolvimentista. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 16(2), 1-26. doi: <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2022.v16.32816>
- Freitas, P. F., Batista, A. A. G., & Mello, H. D. A. (2017). Juventude (s) e ensino médio: relação dos estudantes com a escola, o saber e as expectativas de futuro em territórios de vulnerabilidade social. *Cadernos Cenpec| Nova série*, 6(2). doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i2.371>
- Gaspar, T., Tomé, G., Ramiro, L., Almeida, A., & Matos, M. G. D. (2020). Ecossistemas de aprendizagem e bem-estar: factores que influenciam o sucesso escolar. *Psicologia, Saúde and Doenças*, 21(02), 462-481. doi: <http://hdl.handle.net/10451/44412>
- Günther, I. D. A., & Günther, H. (1998). Brasília pobres, Brasília ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 191-207. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-79721998000200003>
- Hanke, E. S., & Câmara, S. G. (2021). Bem-Estar na Adolescência: Papel da Cidade e da Comunidade. *Revista Psicologia e Saúde*, 13(1), 51–63. doi: <https://doi.org/10.20435/pssa.v13i1.1029>
- Iovu, M.P., Hărăguș, P., & Roth, M. (2018). Constructing future expectations in adolescence: relation to individual characteristics and ecological assets in family and friends. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23:1, 1-10. doi: 10.1080/02673843.2016.1247007
- Knight, K. E., Ellis, C., Roark, J., Henry, K. L., & Huizinga, D. (2017). Testing the role of aspirations, future expectations, and strain on the development of problem behaviors

- across young and middle adulthood. *Deviant Behavior*, 38(12), 1456-1473. doi: [10.1080/01639625.2016.1206716](https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1206716)
- Morais, G. A. de, Leme, V. B. R., Falcão, A. O., & Pereira-Guizzo, C. de S. (2021). Habilidades sociais e expectativas de futuro como preditores da autoeficácia para a escolha profissional. *Psico*, 52(2), e32374. doi: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2021.2.32374>
- Melo, G. P. S., Nogueira, L. H. N., Costa, M. G. G., Barros, V. S., & Maia, A. H. N. (2021). As expectativas psicológicas dos jovens no final do ensino médio com relação ao futuro. *Mostra de Psicologia*.
- Poletto, M.; Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25, n. 3, p. 405-416. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.
- Sánchez-Sandoval, Y., & Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la Escala de Expectativas de Futuro en la Adolescencia (EEFA). *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(2), 545-554. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.205661>
- Santrock, J. W. (2014). *Adolescencia*. AMGH Editora
- Schmidt, C. J., Pierce, J., & Stoddard, S. A. (2016). The mediating effect of future expectations on the relationship between neighborhood context and adolescent bullying perpetration. *Journal of Community Psychology*, 44, 232–248. [10.1002/jcop.2016.44.issue-2](https://doi.org/10.1002/jcop.2016.44.issue-2)
- Schmid, K. L., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2011). Constructing positive futures: Modeling the relationship between adolescents' hopeful future expectations and intentional self-regulation in predicting positive youth development. *Journal of Adolescence*, 34, 1127–1135.

- Şen, A. S., & Dilmac, B. (2017). Predictor Relations between Owned Values, Self- Efficacy for Protecting from Substance Abuse and Future Expectations among Adolescents. *Social Sciences and Education Research Review*, (4) 2, 111-125. Retrived from <https://EconPapers.repec.org/RePEc:edt:jsserr:v:4:y:2017:i:2:p:111-125>
- Senkevics, A. S., & Carvalho, M. P. de. (2022). Youth and access to higher education: on the non-place of preparatory course student. In *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4952>
- Sharp, E. H., Seaman, J., Tucker, C. J., Van Gundy, K. T., & Rebellon, C. J. (2020). Adolescents' Future Aspirations and Expectations in the Context of a Shifting Rural Economy. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(2), 534-548. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01152-6>
- Silveira, K. S. D. S., Zappe, J. G., Santos, S. S. D., & Dias, A. C. G. (2020). Expectativas quanto ao Futuro: Reprovação e Expulsão da Escola de Adolescentes Estudantes e Socioeducandos. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 13(2), 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.36298/gerais202013e14907>
- Somavilla, A. B., Krug, D., Pozzer, L. F., Goetze, P., & de Carvalho, T. G. M. L. (2021). A ansiedade e o estresse dos estudantes com a expectativa do exame vestibular. *Revista interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão*, 9(1), 280-288. doi: <https://doi.org/10.33053/revint.v9i1.649>
- Topaktaş, B., Dündar, C., & Pekşen, Y. (2017). A Cross-Sectional Analysis of the Relationship among Adolescents' Perceived Social Support, Psychological State and Future Expectations among Turkish Students. *Isr J Psychiatry*, 54(2).
- Zappe, J. G., & Dell'Aglio, D. D. (2016). Adolescência em diferentes contextos de desenvolvimento: risco e proteção em uma perspectiva longitudinal. *Psico*, 47(2), 99-110. doi: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.2.21494>

5 CAPÍTULO 3 - ESTUDO 3: ESTRESSE, DEPRESSÃO E ESPERANÇA EM CONCLUINTES DO ENSINO MÉDIO

Resumo

Durante o processo de finalização do ensino médio, o adolescente é desafiado a gerenciar suas próprias emoções e suas expectativas, e precisa ser capaz de afastar os riscos que ameaçam a conclusão dessa etapa de escolarização. Ademais, o estudante ainda tem que se preparar para processos seletivos para adentrar em uma universidade. Esse processo pode desencadear situações de estresse e depressão e precisam ser mediados por forças cognitivas, tal como a esperança, que possam funcionar como fator protetivo diante dos riscos dessa etapa da vida. Este estudo descreveu a relação entre estresse, depressão e esperança entre si, e com características sociodemográficas, em uma amostra de 123 alunos concluintes do ensino médio, no estado de Pernambuco, em três contextos escolares diferentes (pública, particular laica, particular confessional). O estudo revelou a associação do estresse alto, depressão alta e a esperança baixa, bem como a associação do estresse baixo, depressão baixa e esperança alta. A pesquisa ainda apontou que estudantes do sexo feminino apresentaram indicadores mais altos de vulnerabilidade emocional. Ficou evidenciada a necessidade de políticas públicas para a juventude, particularmente para as mulheres a fim de que possam encarar os desafios do último ano do ensino médio com mais esperança.

Palavras-chave: adolescência; estresse; depressão; esperança; ENEM

Abstract

During the process of finishing high school, adolescents are challenged to manage their own emotions and expectations, and need to be able to avoid the risks that threaten to complete this stage of schooling. In addition, the student still has to prepare for selection processes to enter a university. This process can suffer situations of stress and depression and needs to be mediated by cognitive forces, such as hope, which can work as a protective factor against the risks of this stage of life. This study described the relationship between stress, depression and hope among themselves, and with sociodemographic characteristics, in a sample of 123 high school seniors in the state of Pernambuco, in three different school contexts (public, private secular, private confessional). The study revealed the association of high stress, high depression and low hope, as well as the association of low stress, low depression and high hope. The survey also indicated that female students had higher indicators of emotional

vulnerability. The need for public policies for youth was evident, particularly for women so that they can face the challenges of the last year of high school with more hope.

Keywords: Adolescence; stress; depression; hope; ENEM

Resumen

Durante el proceso de finalización de la enseñanza media, los adolescentes se ven desafiados a gestionar sus propias emociones y expectativas, y necesitan ser capaces de evitar los riesgos que amenazan con culminar esta etapa de la escolaridad. Además, el estudiante aún debe prepararse para los procesos de selección para ingresar a una universidad. Este proceso puede sufrir situaciones de estrés y depresión y necesita ser mediado por fuerzas cognitivas, como la esperanza, que pueden funcionar como factor protector frente a los riesgos de esta etapa de la vida. Este estudio describió la relación entre el estrés, la depresión y la esperanza entre sí, y con características sociodemográficas, en una muestra de 123 estudiantes del último año de enseñanza media en el estado de Pernambuco, en tres contextos escolares diferentes (público, privado laico, privado confesional). El estudio reveló la asociación de estrés alto, depresión alta y esperanza baja, así como la asociación de estrés bajo, depresión baja y esperanza alta. La encuesta también indicó que las alumnas tenían mayores indicadores de vulnerabilidad emocional. Se evidenció la necesidad de políticas públicas para la juventud, particularmente para las mujeres, para que puedan enfrentar con más esperanza los desafíos del último año de secundaria.

Palabras clave: adolescencia, estrés, depresión, esperanza, ENEM

Com uma carga horária anual mínima de 3.000 horas, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 (Novo Ensino Médio/MEC), o Ensino Médio, último nível do ensino fundamental, é constituído por três anos regulares, e que se dá geralmente durante o período da adolescência. O papel do Ensino Médio é acolher a geração que pode, em poucos anos, ocupar os espaços de decisão na sociedade em que vive, e fazer opções relacionadas aos rumos sociais (Araújo & Silva, 2017) e que impactarão em seu futuro (Silveira, Zappe, Santos, & Dias, 2020).

A transição para o Ensino Médio é, por si só, excitante e tensa. Ela coincide com as mudanças biológicas, cognitivas e socioemocionais comuns a fase da adolescência (Santrock, 2014) que é um período receptivo a tudo, porém turbulento, com conflitos onde sentimentos e ações oscilam entre boas e más direções (Hall, 1904 em Santrock, 2014). Se a transição para o Ensino Médio é estressante (Santrock, 2014), finalizar esse processo pode ser ainda mais tenso, pois desafia o indivíduo que precisa desenvolver a capacidade de gerenciar suas próprias emoções e expectativas assim como de afastar os riscos que ameaçam a conclusão dessa etapa de escolarização como estresse, depressão, reprovação escolar, etc. (Patias, Machado, Bandeira, & Dell'Áglio, 2016; WHO, 2020).

Além de ser aprovado no terceiro ano do ensino médio, o adolescente precisa se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), processo necessário para o ingresso em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. O Censo de 2010 (IBGE, 2010) revelou que cerca de 37% dos adolescentes não finalizam seus estudos no Ensino Médio no Brasil. Segundo o INEP (2020), em 2020 as inscrições para o ENEM chegaram a mais de 6 milhões, das quais 23% eram de adolescentes que estão concluindo o Ensino Médio, aproximadamente 1.400.000 estudantes. Um total de 81,7% destes concluintes são oriundos de Escolas Públicas.

No Ensino Médio o indivíduo é direcionado à escolha profissional, cursos de graduação e formação com base em suas expectativas para o mercado de trabalho. Neste período o adolescente precisa estabelecer estratégias para alcançar seus objetivos, visto que a tomada de decisões que envolve o futuro vem acompanhada da percepção consciente de seu papel como futuro profissional na sociedade (Gonzaga, & Lipp, 2014). A literatura evidencia que adolescentes em fase de conclusão do Ensino Médio podem apresentar transtornos de ansiedade e sono, depressão, dificuldades de concentração e estresse com maior intensidade

se comparado a adolescentes que ainda não sofreram pressão no que se refere as escolhas profissionais e acadêmicas (Grolli, Wagner, & Dalbosco, 2017).

Com o objetivo de construir um modelo preditor de estresse para alunos do Ensino Médio, Carvalho, Almeida-Santos e Vargas (2019) investigaram 620 estudantes concluintes de escolas públicas. Os autores utilizaram o Inventário de Estresse de Lipp (ISSL) e o Instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial de saúde (WHOQOL-bref). Os dados apontaram estresse em 55,92% da amostra, sendo que 49,43% dos adolescentes com estresse encontravam-se na fase da resistência.

O estresse pode ser definido como a resposta que o organismo dá a determinados estímulos que podem representar uma ameaça. A busca pela adaptação a eventos estressores leva o corpo a reações orgânicas que tem a capacidade de produzir hormônios tais como adrenalina e cortisol. A presença desses hormônios pode ativar as células do corpo provocando sintomas de reação e/ou fuga, como aceleração cardíaca e respiratória, por exemplo. Essa é a chamada quebra da homeostase (Faria, Weber, & Ton, 2012).

Com base na classificação de Selye de estresse, Lipp desenvolveu o modelo quadrifásico cujas etapas são: a) Alerta: quando acontece o contato inicial com estressores e se tem as primeiras sensações; b) Resistência: momento em que o organismo resiste aos estressores buscando adaptação e reequilíbrio da homeostase; c) Quase-exaustão: vulnerabilidade aumentada às doenças, já que a intensidade e frequência dos estressores levam o corpo ao sofrimento e desgaste na busca pelo equilíbrio; e d) Exaustão: fase do desequilíbrio interno e incapacidade de decidir e se concentrar. Momento em que as doenças emocionais já podem se manifestar. As primeiras fases do estresse são consideradas positivas, porque motivam à ação. Já as últimas fases são consideradas negativas porque trazem prejuízo ao indivíduo (Lipp, 2003).

O estudo de Narazaki et al. (2021), com 109 adolescentes pré-vestibulandos, oriundos de escola pública, cujo objetivo foi analisar o nível de estresse dos estudantes revelou que 72,9% das meninas e 63,5% dos meninos apresentavam sintomas de estresse. Esse dado vai ao encontro de outros estudos que também demonstraram que as exigências do ENEM e dos processos seletivos podem colaborar para o estresse e com o comprometimento da saúde do indivíduo adolescente (Soares & Gonçalves, 2021; Lima, Rosas, Oliveira, Facundes et al., 2022). De fato, eventos como a finalização do ensino médio vivido na adolescência pode potencializar o estresse, transformando-se em fator de risco para o desenvolvimento de problemas de saúde como a depressão.

A depressão é uma doença caracterizada por reações diversas, tais como humor deprimido, inquietação, alterações do sono, perda ou ganho excessivo de peso, e diminuição da capacidade de concentração, além da diminuição do prazer associado a sentimentos de inutilidade (Silva & Siqueira, 2021). Na adolescência, a depressão tem sido associada a fatores de risco como características sociais, psicológicas, biológicas e sociodemográficas (Ramos, 2018). Mudanças de comportamento de adolescentes antes socialmente adaptados, condutas agressivas, destrutivas, com violações de regras, oposições, alternâncias de humor excessivas, podem ser indicativos de depressão, e precisam ser observados nos contextos onde os adolescentes estão inseridos (Ramos, 2018, Hammen, 2018).

A depressão é um distúrbio que acarreta danos graves a vida do indivíduo, especialmente na adolescência (Hammen, 2018). Considerado como o maior fator de risco para ideação suicida ou suicídio na adolescência, a depressão é também a segunda maior causa de morte nessa população (Thapar, Collinshaw, Pine, & Thapar, 2012; WHO, 2012). A WHO (2012) estima que cerca de 20% dos adolescentes em todo o mundo sofram de transtornos mentais, principalmente a depressão, com comorbidades associadas em 80% dos casos verificados, tais como Transtorno de ansiedade (WHO, 2012).

A prevalência de sintomas depressivos em 70 adolescentes concluintes do ensino médio numa escola de ensino público do Rio Grande do Sul foi investigada por Grolli, Wagner e Dalbosco (2017). Os dados coletados com o Inventário de Depressão Beck (BDI) revelaram a presença de sintomas depressivos leves, moderados e graves, sendo maior a incidência entre os participantes do sexo feminino. Os estudantes do turno noturno apresentaram sintomas mais graves de depressão quando comparados aos alunos dos turnos diurnos. Adicionalmente, observaram que os sintomas depressivos foram expressivos nesses alunos em fase de conclusão do ensino médio.

Com o objetivo de verificar os índices de depressão e ideação suicida nos adolescentes, Aguiar Jr., Pereira e Lima (2018) aplicou o BDI a 80 estudantes da 3ª série do Ensino Médio de escolas técnicas integradas no norte do Ceará. A amostra foi dividida da seguinte forma: a) 40 estudantes na cidade I, b) 40 estudantes na cidade II. A pesquisa identificou graus de depressão bem semelhantes nos dois grupos. Na cidade I, foram encontrados 27,5%, e na cidade II, 30% dos estudantes com depressão em grau moderado ou grave. O estudo também levantou a reflexão a respeito do impacto da depressão sobre os planos para o futuro, visto que houve uma relação positiva do percentual dos estudantes depressivos com os dados referentes a ideação suicida (30% na cidade I e 15% na cidade II). Assim, a depressão pode ter relação direta com a pressão sobre a esperança experimentada pelos adolescentes.

A esperança é uma variável que tem sido foco de estudos nas últimas décadas, especialmente dentro da perspectiva da psicologia positiva (Faria et al., 2021). Snyder (2002) afirma que a esperança é um estado motivacional, originado a partir de uma relação trifásica dos componentes objetivo (goal), caminhos de pensamento (pathway) e pensamentos de agência (agency).

O objetivo é um componente cognitivo que representa a âncora da teoria da esperança, e pode ser traduzido como a meta. Os objetivos ou metas são o alvo das ações humanas (Snyder & Lopez, 2009). Já o segundo componente da teoria, caminhos de pensamento (pathways), referem-se as rotas utilizáveis que o indivíduo cria para conseguir seus objetivos, ou seja, as estratégias construídas que permitem alcançar as metas. O pathway implica na produção de um caminho confiável e possível. Consiste em um componente cognitivo que, quanto mais refinado for, maior será a progressão em direção à realização do objetivo. O terceiro e último componente da teoria da esperança é o pensamento de agência (agency), que corresponde a capacidade percebida de usar os caminhos e as rotas pensadas pelo indivíduo, é o componente motivacional da teoria (Snyder, 2002).

Como resultado dos princípios da teoria, as pessoas com alta esperança são rápidas para reenergizar, são mais eficazes também para produzir rotas alternativas, ao contrário de quem tem baixa esperança, cuja capacidade de criar rotas alternativas diante de uma barreira é improvável. A percepção do indivíduo em relação a busca dos objetivos pessoais influencia diretamente sobre as emoções. As emoções positivas que favorecem o pensamento esperançoso fluem dessa relação, produzindo sentimentos positivos como confiança, felicidade e amizade (Snyder, 2002).

Considerada a base do funcionamento psíquico, a esperança pode levar o indivíduo a acreditar em resultados positivos para às situações da vida (Snyder, Rand & Sigmon, 2002). É um constructo associado com a prontidão para o investimento de esforço ativo na direção do sucesso, com o gerenciamento dos desafios da vida de forma bem-sucedida, e com a avaliação das situações comuns à adolescência. O estudo de Tomás, Gutiérrez, Georgieva e Hernández (2019) que teve por objetivo testar um modelo que prevê o sucesso acadêmico na República Dominicana e identificar os mediadores de engajamento, usou as escalas de esperança disposicional, de autoeficácia e autoconceito acadêmico e engajamento, com 614 estudantes

do ensino médio. Os resultados apontaram que houve contribuição da esperança e da autoeficácia para o sucesso acadêmico.

Com o objetivo de identificar a correlação entre os níveis de esperança e as estratégias de enfrentamento em 15 adolescente, alunos de escola pública, Faria et al. (2021) aplicou a Escala Disposicional e a Escala de Coping (CRI-Y – coping response inventory – y). Os resultados revelaram correlações entre níveis de esperança acima da média e alguns itens da escala de coping. Os adolescentes reconheceram por meio da esperança a possibilidade de resolver os problemas por caminhos diferentes. No entanto o grupo apresentou um pouco de pessimismo em forma de receio ao considerar a possibilidade de algumas situações voltarem a ser como antes, demonstrando escassez de recursos emocionais que lhes permitam solucionar os problemas. Para além dessa dificuldade, as medidas de esperança continuaram boas mesmo com algum grau de pessimismo entre os estudantes o que confirma a natureza protetiva da esperança, além de ser uma ferramenta para o desenvolvimento de potencialidades efetivas emocionais, daí a importância do fortalecimento desse constructo na adolescência.

Diante do exposto, este estudo objetiva descrever a relação entre estresse, depressão e esperança entre si, e com características sociodemográficas, em alunos concluintes do Ensino Médio.

5.1 Método

Trata-se de um estudo quantitativo, de caráter descritivo, exploratório e transversal, com o objetivo de descrever a relação entre estresse, depressão e esperança entre si, e com características sociodemográficas, em alunos concluintes do Ensino Médio. Os dados foram coletados entre fevereiro e outubro de 2020.

5.1.1 Participantes.

A presente pesquisa contou com a participação de 123 adolescentes, alunos regulares da 3ª série do Ensino Médio, de três escolas com perfil diferente, a saber: a) escola pública (3

turmas de 3ª série), b) escola particular laica (1 turma de 3ª série), c) escola particular confessional (1 turma de 3ª série). Esta amostra foi calculada tomando como referência a somatória dos alunos que compõem as 5 turmas que participaram da pesquisa, o que totalizou 303 estudantes, com técnica de amostragem probabilística aleatória, por escola.

5.1.2 Ambiente de Pesquisa.

A pesquisa foi realizada em três unidades escolares de Ensino Médio, estabelecidas na região da zona da mata de Pernambuco. As escolas foram selecionadas considerando o tipo de unidade escolar, a saber: a) escola pública, b) escola particular laica, c) escola particular confessional.

5.1.3 Instrumentos.

- *Questionário Sócio-Deomográfico*: Elaborado pelos pesquisadores para obtenção de informações pessoais tais como: sexo, idade, naturalidade, renda e demais informações que auxiliem na compreensão das características de cada participante.
- *Escala de Estresse para Adolescentes - ESA (Tricolli & Lipp, 2011)*: Instrumento de avaliação psicológica que tem por objetivo avaliar o nível de estresse em adolescentes na faixa etária entre 14 e 18 anos. É uma escala composta por 44 itens que objetiva identificar a frequência e sintomas do estresse a partir das reações em quatro domínios: psicológicas, cognitivas fisiológicas e interpessoais. Os itens são respondidos com base em uma escala do tipo Likert de cinco pontos, tanto para frequência quanto para sintomas. O instrumento tem ponto de corte dado a partir da média da intensidade e a frequência, sendo para meninos >3,11 e para meninas >2,64. A ESA foi validada e padronizada em adolescentes das cidades de João Pessoa, São Paulo e Campo Grande, com coeficiente alpha de Cronbach de 0,9396 (frequência) e de 0,9398 (intensidade) (Tricolli & Lipp, 2011).
- *Escala Beck de Depressão (BDI)*: O BDI é um instrumento utilizado para medir a intensidade dos sintomas de depressão. No Brasil, esta escala foi adaptada e validada por

Cunha (2001). Consiste em uma escala de auto-relato de 21 itens, cada um com quatro alternativas, subentendendo graus crescentes de gravidade da depressão com escore de 0 a 3. A partir da somatória das questões, os valores básicos que determinam os graus de depressão são: 0-9 não está deprimido, 10-18 **depressão** leve a moderada, 19-29 **depressão** moderada a severa, e 30-63 **depressão** severa. A BDI foi validada no Brasil numa amostra de 391 adolescentes no estudo de Paranhos, Argimon e Werlang (2010), quando apresentou consistência interna $\alpha = 0,86$.

- *Escala de Esperança de Herth* (adaptada ao português por Sartori & Grossi, 2008): A Escala de Esperança de Herth (EEH) tem 12 itens escritos de forma afirmativa respondidos por meio de uma escala tipo Likert de 4 pontos, variando de concordo completamente a discordo completamente onde 1 indica discordo completamente e 4 indica concordo completamente. Há dois itens, a afirmação de número 3 e a de número 6 que apresentam escores invertidos. O escore total varia de 12 a 48 sendo que quanto maior o escore, mais alto o nível de esperança. A confiabilidade foi verificada no estudo de Sartori e Grossi (2008) através da análise da consistência interna demonstrada pelos resultados satisfatórios do coeficiente $\alpha = 0,834$.

5.2 Procedimento

5.2.1 Procedimentos éticos e coleta de dados.

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética de Medicina Tropical da Universidade Federal do Pará, conforme resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, sob o número CAAE 03933118.7.000.5172 e aprovado pelo parecer 3.094.978. A coleta de dados foi iniciada somente após a emissão do 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 então foi exigido a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para menores de 18 anos, e o Termo de

Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), por todos os adolescentes participantes (TALE). Foram excluídos os participantes que não apresentaram o TCLE e/ou TALE assinado até a data de aplicação dos instrumentos.

A pesquisa foi dividida em 4 etapas, a saber: 1) contato com as instituições e solicitação de autorização para realização da pesquisa; 2) seleção dos participantes, com entrega das cartas explicativas com os objetivos da pesquisa e os Termos de Consentimento e assentimento (TCLE e TALE)); 3) Conferência dos TCLE/TALE 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 referente a uma hora aula, que corresponde a 45 minutos. Cada adolescente recebeu os instrumentos auto-aplicáveis, e a pesquisadora estava presente em sala de aula para atender as dúvidas e conferência ao final da aplicação para que nenhum item ou instrumento deixasse de ser respondido.

5.2.2 Procedimento de análise dos dados.

Todos os testes foram corrigidos e os dados catalogados e lançados no programa Statistical Package for the Social Scienses – SPSS 24.0.

A análise dos dados passou primeiramente por uma análise descritiva que consistiu na descrição das tendências principais dos dados levantados para uma pesquisa quantitativa, e na observação desses dados, e em seguida a Análise Fatorial (AF) que buscou compactar as relações observadas entre um conjunto de variáveis inter-relacionadas, na busca de fatores comuns (Fávero et al., 2009). Foram realizados o teste de normalidade e a identificação da existência ou não de *outliers* (valores discrepantes no conjunto de dados) e a análise da matriz de correlação (maioria = ou $> 0,30$). Para o ajuste da Análise Fatorial (AF) foi preciso considerar a estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cujos valores variam de 0 a 1 e em seguida foi realizado o teste de esfericidade de Bartlett que avaliou se a matriz de correlação

era igual a matriz de identidade e a análise da matriz anti-imagem, e se a variável em estudo foi apropriada para a utilização da técnica. Os índices construídos foram padronizados em valores a partir de uma escala de 0 a 1 ou 0 a 100%.

Por fim, foi feita a Análise de Correspondência (ANCOR) para verificar associações ou similaridades entre as variáveis categorizadas (Fávero, 2009) com o teste qui-quadrado (χ^2), que verificou a existência ou não de dependência entre as variáveis em estudo, a partir do cálculo do critério β , que verificou a dependência entre as categorias das variáveis, o percentual de inércia (= ou > 70%), e o coeficiente de confiança (γ), para a obtenção de resíduos com significância (diferença entre as frequências esperadas e as observadas) (Ferreira et al., 2020).

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. As características sociodemográficas foram também categorizadas, a saber: Sexo: Feminino e Masculino; Religião: Católica; Evangélica e Outras (Espírita e Sem Religião) e Escola (Pública; Privada/laica e Privada/confessional).

Aplicação da Análise Fatorial para Construção dos Índices das variáveis

Das variáveis emocionais pesquisadas, duas são apresentadas na literatura como fatores de risco (estresse e depressão) (Santos et al., 2021; Somavilla et al., 2021) e a última (esperança) como fator de proteção (Giollabhui et al., 2018; Florêncio, Ramos, & Silva, 2021). Seus aspectos foram explorados a fim de mensurá-las a partir dos resultados obtidos pelos escores de cada variável individualmente, e pela média dessas variáveis, por meio de testes estatísticos.

A partir da técnica de Análise Fatorial (AF), -os valores obtidos da estatística KMO para cada variável/índice foi: ($KMO_{\text{(Estresse)}} = 0,500$), ($KMO_{\text{(Depressão)}} = 0,821$), ($KMO_{\text{(Esperança)}}$)

= 0,904), foram maiores ou igual a 0,50, indicando que houve adequação da Análise Fatorial ao conjunto de variáveis.

Pelo teste de esfericidade de Bartlett ($p = 0,000$), a maioria dos valores do MAA para as variáveis encontraram-se em domínio aceitável para a aplicação da técnica de Análise Fatorial ($>0,50$) a saber: (% $VAR_{(Estresse)} = 97,06\%$), (% $VAR_{(Depressão)} = 62,76\%$), (% $VAR_{(Esperança)} = 68,87\%$), da informação do conjunto de variáveis. O critério utilizado para retenção dos fatores foi o critério de Kaiser (>1), valores de comunalidade igual ou superior a 0,30 (30%), e maioria das correlações moderada ($r \geq 0,50$) com o fator (índice) retido.

Assim, os escores de Estresse, Depressão e Esperança indicam que quanto maior for o escore obtido para um(a) determinado(a) Adolescente, maior será seu Estresse, Depressão e Esperança. A partir de então, foi possível calcular os escores fatoriais para cada adolescente em cada uma das variáveis. Por meio dos escores fatoriais individuais 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% (Quadro 1).

Quadro 1. Classificação dos Adolescentes a partir dos Escores Padronizados dos Índices de Depressão; Estresse; Esperança.

Índice	Classificação	
	Baixo(a)	Alto(a)
Estresse	0,00% a 45,16%	45,17% a 100,00%
Depressão	0,00% a 45,03%	45,04% a 100,00%
Esperança	0,00% a 81,02%	81,03% a 100,00%

5.3 Resultados

A seção de resultados está dividida em 2 (duas) partes para uma melhor compreensão dos dados levantados na amostra, a saber: a) características sociodemográficas; b) Associação das variáveis emocionais entre si e escores das variáveis emocionais x variáveis sociodemográficas.

a) Características sociodemográficas

Participaram desta pesquisa 123 estudantes da 3ª série do Ensino Médio, alunos de três unidades escolares tipicamente diferentes. Na tabela 1 estão descritas informações relativas à análise descritiva e percentuais relacionadas ao sexo, idade e religião dos participantes do estudo de acordo com o contexto escolar.

Tabela 1. Descrição dos dados sociodemográficos (n=123)

Características dos Participantes	Escola Particular (15%)	Escola Pública (53%)	Escola Particular Confessional (38%)
Sexo - Geral (SD = 1,52) Masculino (59 = 48%) Feminino (64 = 52%)	Masculino = 8 (47%) Feminino = 9 (53%) Total: 17	Masculino = 37 (52%) Feminino = 34 (48%) Total: 71	Masculino = 14 (40%) Feminino = 21 (60%) Total: 35
Idade (M = 17,13; SD=1,21)	16 anos = 3 (17,6%) 17 anos = 13 (76,4%) 18 anos = 1 (6%) 19 anos ou + = 0	16 anos = 16 (22,5%) 17 anos = 28 (39,5%) 18 anos = 23 (32,4%) 19 anos ou + = 4 (5,6%)	16 anos = 5 (14,3%) 17 anos = 22 (62,8%) 18 anos = 8 (22,9%) 19 anos ou + = 0
Religião Católicos = 25,2% Evangélicos = 40,6% Espírita/Sem religião = 29,3% Não declararam = 4,9%	Católica = 8 (47%) Evangélica = 7 (41%) Espírita/Sem religião = 2 (12%) Não declararam = 0 (0%)	Católica = 18 (25,3%) Evangélica = 23 (32,4%) Espírita/Sem religião = 24 (33,8%) Não declararam = 6 (8,5%)	Católica = 5 (14,3%) Evangélica = 20 (57,1%) Espírita/Sem religião = 10 (28,6%) Não declararam = 0 (0%)

Fonte: o autor, 2022.

A análise dos dados revelou que a amostra de 123 alunos da terceira série do Ensino Médio, era constituída por 59 meninos (48%) e 64 meninas (52%), (SD 1,52), com idades entre dezesseis e dezenove anos (M = 17,13; SD = 1,21). Em relação a religião 25,2% eram católicos, 40,6% eram evangélicos, e 29,3% eram espíritas ou sem religião e 4,9% não declararam. Dos 123 estudantes que participaram da amostra 15% (n=17) dos adolescentes estudavam em escola particular, 53% (n=71) estudavam em escola pública, e 38% (n=35), na escola particular confessional.

Na escola particular laica foram coletados dados com 8 (47%) estudantes do sexo masculino e 9 (53%) do sexo feminino, com idades entre 16 a 19 anos (ou mais), a maioria

com 17 anos (76,4%, n= 13). Quanto a religião, 8 (47%) estudantes se declararam católicos, 7 (41%) evangélicos, 2 eram espíritas ou sem religião (12%).

Na escola pública, os dados foram coletados com 37 (52%) estudantes do sexo masculino e 34 (48%) do sexo feminino, com idades entre 16 a 19 anos (ou mais), a maior parte dos alunos com 17 anos (39,5%, n=28) e 18 anos (32,4%, n=23). Os estudantes relataram sua religião, sendo 18 católicos (25,3%), 23 evangélicos (32,4%), 24 espíritas ou sem religião (32,4%), e 6 adolescentes (8,5%) não declararam sua religião.

Na escola particular confessional foram coletados dados de 14 (40%) estudantes do sexo masculino, e de 21 (60%) do sexo feminino, com idades entre 16 e 19 anos, a maioria tinha 17 anos (62,8%, n= 22). Quanto a religião, 5 (14,3%) eram católicos, 20 (57,1%) evangélicos, 10 (28,6%) eram espíritas ou sem religião.

b) Associação das variáveis emocionais entre si e com as variáveis sociodemográficas

A aplicação da análise de correspondência nas variáveis emocionais, estresse, depressão e esperança permitiu identificar associações relevantes dessas variáveis entre si e com as variáveis sociodemográficas (Tabela 2).

Tabela 2. Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Estresse *versus* Depressão, Esperança; Depressão *versus* Estresse; Esperança; e Esperança *versus* Estresse; e Depressão, Esperança e Estresse *versus* Sexo; Raça; Religião e Escola.

Variável	Categoria	Estresse		Depressão		Esperança	
		Baixo(a)	Alto(a)	Baixo(a)	Alto(a)	Baixo(a)	Alto(a)
Estresse	Baixo(a)			3,97(99,99)*	-6,83(0,00)	-4,52(0,00)	2,74(99,38)*
	Alto(a)			-6,69(0,00)	11,52(100,00)*	7,62(100,00)*	-4,61(0,00)
Depressão	Baixo(a)	3,97(99,99)*	-6,83(0,00)			-2,23(0,00)	3,84(99,99)*
	Alto(a)	-6,69(0,00)	11,52(100,00)*			1,35(82,24)*	-2,32(0,00)
Esperança	Baixo(a)	-4,52(0,00)	2,74(99,38)*	-2,23(0,00)	3,84(99,99)*		
	Alto(a)	7,62(100,00)*	-4,61(0,00)	1,35(82,24)*	-2,32(0,00)		
Sexo	Feminino	-3,21(0,00)	5,41(100,00)*	-2,31(0,00)	3,97(99,99)*	2,82(99,51)*	-1,70(0,00)
	Masculino	3,34(99,92)*	-5,63(0,00)	2,40(98,37)*	-4,14(0,00)	-2,93(0,00)	1,78(92,42)*
Religião	Evangélica	-1,16(0,00)	1,96(95,00)*	-0,10(0,00)	0,17(13,37)	-7,45(0,00)	4,51(100,00)*
	Católica	-0,80(0,00)	1,36(82,54)*	1,55(87,94)*	-2,67(0,00)	0,98(67,11)**	-0,59(0,00)
	Outras ^{*2}	2,00(95,41)*	-3,37(0,00)	-1,24(0,00)	2,14(96,75)*	7,46(100,00)*	-4,52(0,00)
Escola	Pública	1,97(95,17)*	-3,33(0,00)	-0,06(0,00)	0,10(8,20)	$p = 0,506$	
	Particular/laica	0,49(37,69)	-0,83(0,00)	1,49(86,25)*	-2,56(0,00)		
	Particular/Confessional	-3,16(0,00)	5,32(100,00)*	-0,95(0,00)	1,64(89,83)*		

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

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

^{*2}Religião: Outras – Espírita e Sem Religião.

Fonte: Construção da Autora (2021).

Observou-se a associação entre as variáveis baixo estresse 1,35 (82,24), baixa depressão – 3,97 (99,99), e a alta esperança – 2,74 (99,38). Por outro lado, observou-se a associação do alto estresse – 2,74 (99,38) , alta depressão – 11,52 (100,00), e a baixa esperança – 7,62 (100,00).

As variáveis estresse, depressão e esperança, categorizados em baixo(a) e alto(a), foram relacionadas com as variáveis sociodemográficas sexo (masculino e feminino), religião (evangélica, católica, outras – espírita e sem religião) e escola (pública, particular/laica e particular/confessional).

A análise de correspondência revelou que estresse baixo esteve associado ao sexo masculino - 3,34 (99,92), religião outras (espírita e sem religião) - 2,00 (95,41), e com a escola pública - 1,97 (95,17). Já o estresse alto foi associado com o sexo feminino – 5,41

(100,00), religião evangélica – 1,96 (95,00) e católica – 1,36 (82,54) e com a escola particular/confessional – 5,32 (100,00).

O escore de depressão baixa teve associação com sexo masculino – 2,40 (98,37), religião católica – 1,55 (87,94) e escola particular/laica – 1,49 (86,25). Foram notadas associações significativas da alta depressão com sexo feminino – 3,97 (99,99), outras religiões – 2,14 (96,75), e com a escola confessional – 1,64 (89,83).

Já o escore de baixa esperança estabeleceu associação com sexo feminino – 2,82 (99,51), e religião católica – 0,98 (67,11) e outras – 7,46 (100,00). A associação da alta esperança foi verificada na relação com o sexo masculino – 1,78 (92,42) e a religião evangélica – 4,51 (100,00). Não foi encontrada associação significativa da variável esperança em relação aos contextos escolares.

5.4 Discussão

Este artigo objetivou descrever a relação entre as variáveis emocionais estresse, depressão e esperança entre si, bem como sua relação com as características sociodemográficas sexo, tipo de escola e religião, em estudantes da 3ª série do ensino médio. A hipótese inicial que norteou esta pesquisa foi a de que o estresse, comum à 3ª série do ensino médio, e esperança poderiam comprometer ou favorecer a saúde emocional do estudante pré-ENEM. O estudo buscou verificar se o estresse e esperança funcionaram como atratores cujos resultados levaram a direções contrárias, promovendo ou diminuindo os indicativos de depressão.

A análise de correspondência confirmou a hipótese, uma vez que os dados encontrados no presente estudo revelam associação entre as variáveis emocionais pesquisadas: estresse alto, depressão alta e esperança baixa. Por outro lado, foi encontrada associação entre estresse baixo, depressão baixa e esperança alta.

Este achado é congruente com os dados apresentados por Florêncio, Ramos e Silva (2021) que investigaram a associação dos níveis de estresse, desesperança e expectativas de futuro em 295 estudantes do ensino médio de escolas particulares de Belém, utilizando as escalas ESA (Escala de Stress para Adolescentes), BHS (Escala Beck de Desesperança) e o Questionário da juventude brasileira, questão 76. Os resultados apontaram que quanto mais alto o estresse, mais alta a desesperança, ou seja, menor a esperança.

Diferentemente, a presente pesquisa investigou apenas adolescentes concluintes do ensino médio. Por ser um dos períodos mais estressantes da vida acadêmica, é possível que o estresse tenha contribuído com o comprometimento da saúde mental dos adolescentes pré-ENEM, reveladas na associação do estresse com a depressão, tal como sinaliza Ryzin e Roseth (2020). Por outro lado, observou-se que a depressão se apresenta diminuída diante da presença de escores altos de esperança.

Segundo Seligman e Csikszentmihalyi (2000) a esperança constitui uma força individual que funciona como amortecedor e atua contra o aparecimento de doenças mentais, ou seja, é fator de proteção à saúde. É possível que a esperança tenha contribuído com a diminuição dos sintomas depressivos, o que coloca esta variável como um atrator, que conduz o comportamento em uma direção positiva (Fraser, Bryce, Alexander, & Fabes, 2021).

Além da relação entre as variáveis emocionais, estresse, depressão e esperança, o presente estudo investigou o papel dos aspectos sociodemográficos, sexo, tipo de escola e religião, na saúde mental dos estudantes pré-ENEM.

Observou-se forte associação entre o sexo e as variáveis emocionais. O sexo feminino foi associado a alto estresse, alta depressão, e baixa esperança. Já o sexo masculino apresentou relação com baixo estresse, baixa depressão, e alta esperança. O estudo evidenciou que a saúde mental das meninas é mais vulnerável do que a saúde mental dos meninos, uma

vez que os participantes do sexo feminino apresentaram níveis mais altos de estresse e depressão, e baixa esperança.

A vulnerabilidade da saúde mental das meninas foi observado no estudo de Lima et al. (2022) ao investigar 38 estudantes de cursos preparatórios para o ingresso nas universidades em Recife-PE. Os resultados apontaram que 63,2% dos participantes apresentaram indicativos de depressão, tais como humor depressivo, pensamentos depressivos e redução de energia vital. Observou-se que as mulheres apresentaram mais riscos para desenvolverem depressão, o que impactou no desempenho escolar, quando comparado com os homens.

Martins et al. (2021) avaliaram o perfil social de 161 vestibulandos de Aracaju com o objetivo de identificar indicadores de depressão e sofrimento psíquico, usando a BDI (Inventário de Depressão de Beck). A pesquisa revelou que os mais altos índices de depressão foram encontrados nos estudantes do sexo feminino, 47,9% da amostra. Segundo Silva e Azevedo (2022), a vulnerabilidade social e econômica pode justificar a presença dos indicativos de estresse e depressão, especialmente nas meninas.

É possível que a vulnerabilidade feminina revelada nos dados esteja relacionada com as pressões acadêmicas vivenciadas pelos adolescentes do sexo feminino (Tabaquim, Bosshard, Prudenciatti, & Niquerito, 2015). Estas pressões são consoantes com as expectativas mais amplas da sociedade em torno dos papéis de homens e mulheres. Nota-se que ainda hoje nas sociedades contemporâneas, as mulheres precisam se esforçar de forma mais intensa do que os homens com o objetivo de garantir um lugar de respeito em sua comunidade (Rodrigues, Barbosa, & Nalle, 2021). Esse esforço se faz presente ao longo do desenvolvimento o que pode ter contribuído com os altos níveis de estresse e indicativos de depressão encontrados na amostra analisada.

Adicionalmente, é preciso considerar que a relação do baixo nível de esperança com o alto nível de estresse e depressão entre as meninas possa estar indicando que estas não estão

conseguindo vislumbrar possibilidades de crescimento e desenvolvimento ao longo do tempo. Essas evidências constituem uma denúncia que coloca em tela a carência de políticas públicas voltadas para o cuidado das jovens brasileiras. Embora a população adolescente seja majoritariamente feminina - 51,8% (IBGE, 2010), as poucas iniciativas governamentais desconsideram as adversidades intrínsecas ao sexo feminino. Além de ampliar estas ações, é preciso construí-las tendo por base a noção de equidade entre os gêneros, tão discutidas na atualidade (Alvarenga & Pimentel, 2020). De fato, ser mulher é muito diferente de ser homem, portanto essas peculiaridades precisam marcar as ações que tenham por objetivo contribuir com a saúde mental das mulheres no Brasil.

Por outro lado, os meninos apresentaram escores mais altos de esperança, o que pode justificar o baixo estresse e depressão evidenciado na amostra masculina. Esse resultado corrobora com os dados levantados pelo estudo de Gaspar, Tomé, Ramiro, Almeida e Matos (2020), com 8.215 estudantes adolescentes, utilizando o levantamento da macro-pesquisa Health Behavior in School-Aged Children/HBSC (Inchley et al., 2016, em Gaspar et al., 2020). Com o objetivo de descrever os fatores do ecossistema escolar que influenciam o sucesso acadêmico e o gosto pela escola, esta pesquisa apontou uma diferença significativa entre os sexos, já que os meninos apresentaram mais esperança em relação ao próprio sucesso, do que as meninas. De fato, a esperança é, segundo Bryce, Alexander, Fraser e Fabes. (2019), um estado motivacional positivo, contributivo emocional necessário no contexto dos escolares.

Em relação ao tipo de escolas, observou-se associação da variável escola particular confessional e alto nível de estresse e depressão. As escolas confessionais referem-se às instituições educacionais vinculadas ou pertencentes a igrejas ou instituições confessionais religiosas (Ferreira & Placco, 2022). No caso da escola particular confessional participante desta pesquisa, ressalta-se o fato desta ser uma instituição que funcionava no sistema de

internato, uma vez que os estudantes moravam na instituição e não contavam com a presença física da família cotidianamente.

Observou-se que as meninas que estudam na escola particular/confessional estavam mais suscetíveis ao adoecimento mental do que os meninos, uma vez que 21(100%) dos participantes do sexo feminino apresentaram associação com o alto nível de estresse e de depressão. É possível que a característica diferenciada dessa escola combinada com a ausência da família, tenha favorecido o desenvolvimento de indicadores de estresse e depressão entre as estudantes.

Um estudo realizado por Ferreira (2018) avaliou o perfil de alunos de seis escolas de uma rede confessional de São Paulo. Participaram da pesquisa 1.787 adolescentes, sendo 52,2% meninas, que responderam questões diversas. Entre as questões, foi perguntado aos estudantes quanto as crenças vivenciadas na escola confessional afetavam suas práticas de saúde (viver saudável). A análise dos resultados revelou que, de acordo com a percepção dos participantes, as crenças vivenciadas na escola influenciavam muito em suas práticas de saúde em 38% da amostra investigada; enquanto 15, 3% declararam ausência de influência das crenças da escola nas suas práticas de saúde. É importante ressaltar que 92% da amostra do estudo reconheceu que a religiosidade/espiritualidade auxiliava no enfrentamento dos desafios da vida.

A escola particular, por sua vez esteve associada aos meninos e a baixa depressão. Este resultado corrobora com os dados encontrados na revisão sistemática da literatura realizada por Silva e Azevedo (2022) que analisou a produção bibliográfica dos últimos dez anos referente aos impactos da depressão entre adolescentes em contextos escolares. Embora considerem que a depressão é um fenômeno multideterminado, os dados encontrados revelaram que as escolas particulares e o sexo masculino estão associados com a baixa depressão.

Em se tratando do fator religião, a análise dos dados revelou associação entre a categoria evangélicos, com alta esperança e sexo masculino. Já a religião católica foi associada a alto nível de estresse, baixa depressão, baixa esperança e ao sexo feminino.

É possível que a associação da religião evangélica com alta esperança e sexo masculino esteja relacionado as evidências da literatura que indicam que níveis altos de engajamento ou envolvimento em atividades religiosas regulares promovem níveis melhores de esperança (Eryilmaz, 2015). Em termos gerais, as evidências têm considerado a religião como um fator protetivo em relação ao estresse (Silva, Giordani & Dell'Áglio, 2017).

A despeito da compreensão da religião como fator de proteção, os dados encontrados também revelaram associações dos estudantes católicos com nível alto de estresse, baixa depressão, baixa esperança e sexo feminino. Talvez um aspecto importante a considerar quando se analisa os dados encontrados com os evangélicos e com os católicos seja as características das práticas religiosas realizadas pelos participantes dos diferentes grupos religiosos. É fato que além do envolvimento, os evangélicos se diferem dos católicos quando se considera o grau de estabilidade e regularidade de suas atividades. Segundo Camboim e Rique, (2010), as práticas realizadas nas religiões evangélicas são mais regulares do que na católica o que pode ajudar a entender os níveis de estresse e depressão encontrados entre os participantes.

Além da estabilidade e regularidade das atividades religiosas, é possível que a promoção da saúde mental entre os estudantes pré-ENEM esteja relacionada com o sentimento de pertencimento vivenciado pelos participantes, especialmente entre os evangélicos. Sentir parte de um grupo constitui um aspecto que pode auxiliar os adolescentes em seu processo de crescimento, na medida em que o jovem desenvolve relações de apoio social e emocional, onde pode compartilhar preocupações e expectativas, ao mesmo tempo

em que tem acesso a estratégias de manejo das adversidades que constituem o seu cotidiano (Becker, Maestri & Bobato, 2014).

Em termos gerais, observa-se o lugar de destaque ocupado pela variável sexo. Ao se analisar apenas a relação do sexo com as variáveis emocionais observa-se a vulnerabilidade feminina. Adicionalmente, as demais análises reforçam a importância do sexo, uma vez que ao considerar o tipo de escola, observa-se a associação de prejuízos emocionais entre os estudantes das escolas confessionais, especialmente as meninas. Nessa mesma direção, quando se analisa a variável religião percebe-se que entre os estudantes que se diziam católicos encontrou-se níveis maiores de estresse, no entanto, os estudantes católicos com níveis altos de estresse eram do sexo feminino.

5.5 Considerações Finais

O estudo revelou a associação entre as variáveis emocionais investigadas, uma vez que o estresse alto foi associado com depressão alta e a esperança baixo, assim como o estresse baixo foi associado com a depressão baixa e esperança alta. Adicionalmente as análises revelaram associação dessas variáveis com sexo, tipo de escola e religião, especialmente o sexo feminino. De fato, as estudantes pré-ENEM apresentaram indicativos mais altos de vulnerabilidade emocional.

A despeito de suas contribuições, o presente estudo apresenta limitações uma vez que descreve dados coletados em uma única mesorregião pernambucana, assim como sua coleta se restringiu a três escolas o que impossibilita considerar a influência de outros aspectos sob a saúde mental dos estudantes pré-ENEM. Entende-se que variáveis como o desenvolvimento econômico e social, a cultura onde os participantes estão inseridos, a rede de apoio disponível na comunidade etc., constituem variáveis importantes que devem ser consideradas em estudos futuros que tenham por objetivo investigar o estresse, a depressão e a esperança de estudantes pré-ENEM.

Por fim, destaca-se a contribuição desse estudo na medida em que revela a fragilidade emocional dos jovens que estão se preparando para o Enem, especialmente aqueles do sexo feminino. Essa evidência coloca em destaque a necessidade de políticas públicas para a juventude, particularmente para as mulheres de modo que esta população possa olhar para o futuro de modo otimista e assim assumir o protagonismo de sua vida no tempo presente.

5.6 Referências

- Araújo, A. C., & Silva, C. D. (2017). Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 569.
- Becker, A. P. S., Maestri, T. P., & Bobato, S. T. (2014). A Vivência da Religiosidade Como processo Subjetivo do Desenvolvimento Juvenil. *Psicologia. pt. Portal dos Psicólogos*. Disponível em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0751.pdf>
- BRASIL. (2010). Censo 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico-IBGE, 2010.
- Bryce, C. I., Alexander, B. L., Fraser, A. M., & Fabes, R. A. (2020). Dimensions of hope in adolescence: Relations to academic functioning and well-being. *Psychology in the Schools*, 57(2), 171-190. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.22311>
- Rodrigues, L., Barbosa, M. J. A., & da Silva Nalle, J. G. (2021, October). Mulheres em cargos de liderança—desafios. In Congresso de Tecnologia-Fatec Mococa (Vol. 4, No. 1).
- Camboim, A., & Rique, J. (2010). Religião e espiritualidade de adolescentes e jovens adultos. *Revista Brasileira de História das Religiões*, 3(7), 1-13.
- Carvalho, I. F., Almeida-Santos, M. A., & Vargas, M. M. (2019). Preditores de stress em concluintes do ensino médio. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), 114-129. doi: <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.114-129>
- Cihangir-Cankaya, Z., & Meydan, B. (2018). Happiness and hope in adolescence. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(65), 207-222. doi:10.17755/esosder.316977

- Carvalho, P. D. D., Barros, M. V. G. D., Lima, R. A., Santos, C. M., & Mélo, E. N. (2011). Condutas de risco à saúde e indicadores de estresse psicossocial em adolescentes estudantes do Ensino Médio. *Cadernos de Saúde Pública*, 27, 2095-2105. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csp/2011.v27n11/2095-2105/pt/>
- Cunha, L. A. (2011). Escola pública, escola particular e a democratização do ensino. Em Aberto, 5(30).
- Dell’Aglia, D. D., Koller, S. H., Cerqueira-Santos, E., & Colaço, V. F. R. (2011). Revisando o Questionário da Juventude Brasileira: uma nova proposta. *Adolescência e juventude: Vulnerabilidade e contextos de proteção*, 259-270.
- Eryilmaz, A. (2015). Investigation of the relations between religious activities and subjective well-being of high-school students. *Educational Science-Theory & Practice*, 15(2), 433-444. doi:10.12738/estp.2015.2.2327.
- Fraser, A. M., Bryce, C. I., Alexander, B. L., & Fabes, R. A. (2021). Hope levels across adolescence and the transition to high school: Associations with school stress and achievement. *Journal of Adolescence*, 91, 48-58. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.07.004>
- Faria, H. R., Gonçalves, I. A. C., Alves, J., de Faria, M. R. G. V., Zanini, D. S., & Campos, D. C. (2021). Promoção da Esperança como Fator Autoprotetivo: uma abordagem da Psicologia Positiva. *Psicologia em Processo*, 1(1), 99-106. <http://www.psiemprocesso.periodikos.com.br/article/6091ab37a9539517eb529c33>
- Fávero, L.; Belfiore, P.; Silva, F.; Chan, B. *Análise dos Dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- Ferreira, P. V. (2018). Educação confessional: o perfil do aluno de escolas adventistas. *Protestantismo em Revista*, 43(2), 135-148. doi: <http://dx.doi.org/10.22351/nepp.v43i2.3009>

- Ferreira, P. V., & Placco, V. M. N. de S. (2022). The role of the school in the constitution of high school students' spirituality. In *SciELO Preprints*. doi: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4715>
- Ferreira, E. A., Ramos, M. F. H.; Ramos, E. M. L. S.; Couto, A. L. (2020). Autoeficácia, satisfação no trabalho, aspectos sociodemográficos e condições do trabalho de docentes-alunos do Parfor, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 101, n. 258, p. 355-376.
- Florêncio, C. B. S, Silva, S. da C., & Ramos, M. F. H. (2017). Adolescent Perceptions of Stress and Future Expectations. *Paideia* (0103863X), 27(66).
- Gaspar, T., Tomé, G., Ramiro, L., Almeida, A., & Matos, M. G. D. (2020). Ecossistemas de aprendizagem e bem-estar: factores que influenciam o sucesso escolar. *Psicologia, Saúde and Doenças*, 21(02), 462-481. doi: <http://hdl.handle.net/10451/44412>
- Giollabhui, N. M., Nielsen, J., Seidman, S., Olino, T. M., Abramson, L. Y., Alloy, L. B. (2018). The Development of Future Orientation is associated with faster decline in hopelessness during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, p. 1-14. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0803-4>
- Gonzaga, L. R. V., & Lipp, M. E. N. (2014). Relação entre escolha profissional, vocação e nível de estresse em estudantes do ensino médio. *Psicologia Argumento*, 32(78), 149-156. doi: <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.32.078.AO10>
- Grolli, V., Wagner, M. F., & Dalbosco, S. N. P. (2017). Sintomas depressivos e de ansiedade em adolescentes do ensino médio. *Revista de Psicologia da IMED*, 9(1), 87-103. doi: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i1.2123>
- Hammen, C. (2018). Risk factors for depression: An autobiographical review. *Annual review of clinical psychology*, 14, 1-28. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050817-084811>

- INEP. (2020). Govbr. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>
- Lima, M. F. O. B., Rosas, M. A., de Oliveira, M. G. C., Facundes, V. L. D., Damasceno, M. V., Tavares, A. C. B., ... & da Nóbrega, K. B. G. (2022). Sintomas de Transtorno Mental Comum e desempenho ocupacional na percepção de jovens participantes de curso pré-acadêmico. *Research, Society and Development*, 11(5), e19011527708-e19011527708. doi: 10.33448/rsd-v11i5.27708.
- Lipp, M.N. (2003). *Stress*. (5ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Narazaki, H. A. M., Melotti, F. T. de S., Ikuno, J. K., Matta, J. M. da, Kfourri, N. O. A., Lima, R. S. Z. de, & Silva, V. D. da. (2021). Estresse de alunos de escola pública no pré-vestibular e a influência do estilo parental. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 13(8), e8606. doi: <https://doi.org/10.25248/reas.e8606.2021>
- Martins, R. M. B., Bomfim, F. N. G., Gouveia, L. Q., da Costa Spontan, O., de Melo, C. M. I., Bezerra, L. A., ... & Pimentel, D. M. M. (2021). Estresse em alunos de preparatórios para vestibular. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(3), 10639-10651. doi: <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n3-083>
- Paranhos, M. E., Argimon, I. I. de L., & Werlang, B. S. G. (2010). Propriedades psicométricas do Inventário de Depressão de Beck–II (BDI–II) em adolescentes. *Avaliação Psicológica*, 9(3), 383-392. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027284005>
- Patias, N. D., Machado, W. D. L., Bandeira, D. R., & Dell'Aglio, D. D. (2016). Depression Anxiety and Stress Scale (DASS-21)-short form: adaptação e validação para adolescentes brasileiros. *Psico-USF*, 21(3), 459-469. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210302>

- Ramos, V. A. B. (2018). Depressão na infância e adolescência. O portal dos psicólogos, 1-22. Recuperado de https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?depressao-na-infancia-e-adolescencia&codigo=A1224.
- Santos, F. M. O., Fernandes, M. C. B., Ferreira, J. S., Ribeiro Filho, D. C., Ferreira, M. M. A. G., Fernandes, I. C. B., Silva, M. H. R. (2021). Você é incrível: a saúde mental dos adolescentes. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(2), 4174-4183. doi:10.34119/bjhrv4n2-017
- Santrock, J. W. (2014). Adolescência. AMGH Editora.
- Sartori, A. C., & Grossi, S. A. A. (2008). Escala de Esperança de Herth: instrumento adaptado e validado para a língua portuguesa [Herth Hope Scale: instrument adapted and validated for the Portuguese language]. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 42(2), 227-232. doi: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342008000200003>
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Silva, J. S., & de Azevedo, C. A. (2022). O impacto da depressão entre adolescentes no contexto escolar: uma revisão integrativa. *Revista Psicologia em Foco*, 14(20), 187-200. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/psicologiaemfoco/article/view/3953>
- Silva, D. G.; Giordani, J. P.; Dell'Áglio, D. D. Relações entre satisfação com a vida, com a família e com as amizades e religiosidade na adolescência. *Est. Inter. Psicol.*, 32 Londrina, v. 8, n. 1, p. 38-54, jun. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072017000100004&lng=pt&nrm=iso. acessos em: 18 nov. 2020.
- Silva, J. D. J., & Siqueira, M. D. C. C. (2021). Fatores desencadeantes de depressão na adolescência: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 10(16), e432101624295-e432101624295. doi: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i16.24295>

- Silveira, K. S. D. S., Zappe, J. G., Santos, S. S. D., & Dias, A. C. G. (2020). Expectativas quanto ao Futuro: Reprovação e Expulsão da Escola de Adolescentes Estudantes e Socioeducandos. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 13(2), 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.36298/gerais202013e14907>
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13(4), 249-275. doi: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). Observando nossos futuros por meio da autoeficácia, do otimismo e da esperança. In. *Psicologia positiva: Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez, (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp.257-276). New York: Oxford University Press.
- Somavilla, A. B., Krug, D., Pozzer, L. F., Goetze, P., & de Carvalho, T. G. M. L. (2021). A ansiedade e o estresse dos estudantes com a expectativa do exame vestibular. *Revista interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão*, 9(1), 280-288. doi: <https://doi.org/10.33053/revint.v9i1.649>
- Tabaquim, M. D. L. M., Bosshard, C. A. G., Prudenciatti, S. M., & Niquerito, A. V. (2015). Vulnerabilidade ao stress em escolares do ensino técnico de nível médio. *Boletim-Academia Paulista de Psicologia*, 35(88), 197-213. Recuperado em 28 de setembro de 2022, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100013&lng=pt&tlng=pt.
- Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D. S., & Thapar, A. K. (2012). Depression in adolescence. *The Lancet*, 379(9820), 1056-1067. doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60871-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60871-4)

- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Georgieva, S., & Hernández, M. (2020). The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools*, 57(2), 191-203. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.22321>
- Tricoli, V. A. C., & Lipp, M. E. N. (2011). Escala de Estresse para Adolescentes- ESA. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Van Ryzin, M. J., Roseth, C. J., & Biglan, A. (2020). Mediators of effects of cooperative learning on prosocial behavior in middle school. *International journal of applied positive psychology*, 5(1), 37-52. doi: <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00026-8>
- World Health Organization (WHO) (2020). Adolescent health. Retrived may 10, 2022: <https://www.who.int/healthtopics/adolescent-health>

6 CAPÍTULO 4 - ESTUDO 4: A SAÚDE MENTAL DOS ADOLESCENTES PRÉ-ENEM: FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO

Resumo

Os problemas de saúde mental podem ser revelados na adolescência, pois este é um momento caracterizado por mudanças biopsicossociais que podem gerar transtornos psicológicos causando perturbação emocional nos adolescentes. Trata-se de um estudo quantitativo, descritivo, exploratório e transversal, com o objetivo de examinar a saúde mental de adolescentes do ENEM e sua relação com características dentro do contexto escolar, com base em um índice de saúde mental. Esta pesquisa contou com a participação de 123 adolescentes, alunos regulares da 3ª série do Ensino Médio, de três escolas com perfis distintos, a saber: a) escola pública, b) escola particular laica, c) escola particular confessional. A análise dos dados obtidos na escola particular laica e sua associação com índice de saúde mental geral (ISMG) pode indicar que as necessidades diferenciadas dos alunos foram melhor atendidas nesse espaço educacional. A escola pública, que teve forte associação com o ISMG alto, pode ter tido esse resultado devido à diminuição das expectativas em relação ao ENEM, uma vez que as expectativas de trabalho dos alunos nesse contexto parecem ser mais importantes do que os acadêmicos. A associação do baixo ISMG com a escola particular confessional pode estar relacionada à ausência da presença física da família no cotidiano do adolescente.

Palavras-chave: saúde mental; adolescência; adolescentes; fatores de proteção

Abstract

Mental health issues can be revealed in adolescence, as this is a time characterized by biopsychosocial changes that can generate psychic weaknesses causing emotional instability in adolescents. This is a quantitative, descriptive, exploratory and cross-sectional study, with the objective of examining the mental health of national high school exam (ENEM [or **E**xame **N**acional do **E**nsino **M**édio - in the acronym in Portuguese]) adolescents and their relationship with sociodemographic characteristics within the school context, based on a mental health index. This research had the participation of 123 adolescents, regular students of the 3rd grade of High School, from three schools with different profiles, namely: a) public school, b) secular private school, c) confessional private school. The analysis of the data obtained in the secular private school and its association with high general mental health index (GMHI) may indicate that the differentiated needs of the students were better met within this educational space. The public school, which had a strong association with the high GMHI, may have had

this result due to the decrease in expectations regarding the ENEM, since the work expectations of students in this context seem to be more important than academic ones. The association of the low GMHI with the confessional private school may be related to the absence of the physical presence of the family in the adolescent's daily life.

Keywords: mental health; adolescence; adolescents; protective factors

Resumen

Los problemas de salud mental pueden manifestarse en la adolescencia, ya que esta es una época caracterizada por cambios biopsicosociales que pueden generar trastornos psicológicos provocando perturbaciones emocionales en los adolescentes. Se trata de un estudio cuantitativo, descriptivo, exploratorio y transversal, con el objetivo de examinar la salud mental de los adolescentes del ENEM y su relación con las características del contexto escolar, a partir de un índice de salud mental. Esta investigación contó con la participación de 123 adolescentes, estudiantes regulares del 3º año de la enseñanza media, de tres escuelas con diferentes perfiles, a saber: a) escuela pública, b) escuela privada laica, c) escuela privada confesional. El análisis de los datos obtenidos en la escuela privada laica y su asociación con el índice general de salud mental (ISMG) puede indicar que las necesidades diferenciadas de los estudiantes fueron mejor atendidas en este espacio educativo. La escuela pública, que se asoció fuertemente con un ISMG alto, puede haber tenido este resultado debido a las menores expectativas en relación con el ENEM, ya que las expectativas laborales de los estudiantes en este contexto parecen ser más importantes que las académicas. La asociación de bajo ISMG con escuela privada confesional puede estar relacionada con la ausencia de la presencia física de la familia en el cotidiano del adolescente.

Palabras clave: salud mental; adolescencia; adolescentes; Factores protectores

O otimista é um tolo, o pessimista é um chato.

Bom mesmo é ser um realista esperançoso!

Ariano Suassuna

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define a saúde como o estado completo do bem-estar físico, social e mental. Mais do que simplesmente não estar doente, o conceito de saúde está posto à boa condição geral do indivíduo. Por sua vez, a saúde mental tem relação direta com o bem-estar, de modo que, se a saúde mental for afetada por fatores internos ou externos, poderá haver rebaixamento do quadro de saúde geral de um indivíduo (WHO,

2013). A saúde mental é determinada não somente por atributos individuais (gerenciamento dos pensamentos, das emoções, das interações), mas também por fatores sociais, contextuais, políticos e culturais (WHO, 2013).

De acordo com o Mental Health Action Plan – 2013-2020, documento redigido pela OMS (2021), indivíduos ou determinados grupos da sociedade podem estar significativamente mais vulneráveis a riscos na saúde mental. A OMS considera que dentre esses grupos estão os adolescentes. Problemas na saúde mental podem se revelar na adolescência visto que este é um momento caracterizado por mudanças biopsicossociais que podem gerar fragilidades psíquicas ocasionando instabilidade emocional no adolescente (Almeida, Ribeiro, & Pucci, 2021).

Com o objetivo de identificar a prevalência de fatores associados a 5 indicadores negativos (sentimento de solidão, dificuldade para dormir devido à preocupação, sentimento de tristeza, pensamento de suicídio e planos de suicídio) de saúde mental em 4.207 estudantes do ensino médio com idades entre 14 a 19 anos, Carvalho et al (2011), utilizando um questionário previamente validado para coletar os dados, observaram que as meninas apresentavam indicadores de saúde mental negativos mais fortes do que os meninos. Por sua vez, sentimentos de tristeza, solidão e ideação suicida, foram apontados como sinais de comprometimento ou fatores de risco para a saúde mental dos adolescentes envolvidos na pesquisa.

Segundo a WHO (2013), a cada 7 jovens entre 10 e 19 anos, um apresenta algum tipo de transtorno mental o que corresponde a 13% da população mundial nessa faixa etária. Um estudo realizado por Pimentel, Della Múa e Patias (2020) investigou variáveis que se apresentavam como fatores comprometedores do desenvolvimento do indivíduo na fase da adolescência. Bullying, depressão, ansiedade, estresse e ideação suicida, foram relacionados entre si e verificados de acordo com o sexo e idade em 117 estudantes. Observou-se

associação positiva entre o bullying na escola e sintomas depressivos, ansiedade e estresse. Os indivíduos do sexo feminino apresentaram mais estresse e os mais jovens revelaram ser mais alvo de bullying do que os mais velhos. A escola que se propõe ser um espaço de proteção foi considerada pelos autores uma ameaça a saúde mental dos estudantes.

Por ocasião da adolescência, o Ensino Médio é o período escolar onde as expectativas para o futuro e a realidade se misturam. A terceira série (última série do ensino médio) se configura como o ano de maior preparo para as escolhas futuras desencadeando todo tipo de pressão pessoal ou externa (Morais, Leme, Falcão, & Pereira-Guizzo, 2021). O medo de não passar nos processos seletivos, insegurança e ansiedade quanto as provas do ENEM, pressão da família e amigos por resultados positivos, pode influenciar no desenvolvimento de doenças psíquicas. Ansiedade, estresse e outros transtornos podem ser visíveis em alunos envolvidos com as atividades preparatórias do ENEM (Somavilla, Krug, Pozzer, Goetze e Carvalho, 2021). Segundo Hora et al. (2017), adolescentes que estão em processo de preparação para fazer o ENEM ou vestibulares sofrem alterações emocionais que podem ameaçar a saúde mental.

Com o objetivo de analisar como os estudantes lidavam com o período pré-vestibular, bem como relacionar essa fase com doenças associadas à saúde mental, Dias et al. (2020) realizaram um estudo com 36 pré-vestibulandos. Os dados revelaram que os estudantes tinham medo de não passar no vestibular/ENEM, relataram sofrer pressão da família mesmo considerando o apoio recebido, e percebiam a cobrança pela aprovação por parte dos familiares.

Santos, Lousek, Gomes, Carvalho e Silva (2021) avaliou o estresse em 150 estudantes de cursos preparatórios para o ENEM, da cidade de Goiânia. Os dados coletados com dois questionários (um sobre hábitos de vida e o Inventário de Sintomas do "Stress" de Lipp)

revelaram que 44% dos estudantes faziam uso de substâncias estimulantes e ansiolíticos, e que o uso dessas substâncias estava associado ao estresse e depressão.

A despeito das evidências empíricas que revelam os riscos que ameaçam a saúde mental neste momento da vida, os teóricos do desenvolvimento humano consideram que na adolescência estão ativas forças cognitivas que podem agir de modo protetivo e assim contribuir com o seu crescimento. Adolescentes com sua juventude são fonte de recursos e forças internas que podem ser desenvolvidas, e que juntamente com as capacidades e características individuais, e o ambiente ecológico, podem promover a saúde emocional e o desenvolvimento saudável (Lerner, Phelps, Forman, & Powers, (2009).

A associação das expectativas de futuro com os níveis de estresse e desesperança foram investigadas em uma amostra de 295 estudantes do ensino médio, de escolas particulares de Belém/PA, no estudo de Florêncio, Ramos e Silva (2021). A análise dos dados revelou que quanto menor o estresse e a desesperança, menor o comprometimento das expectativas de futuro e bem-estar dos indivíduos, resultando numa saúde mental mais preservada no período escolar mais tenso e de maior pressão na adolescência, o Ensino Médio.

A revisão integrativa de Lehmkuhl e Arakawa-Belaunde (2021), que buscou identificar fatores de risco e proteção para a saúde mental na adolescência em cidades pequenas, categorizou-os em fatores antropométricos, sociodemográficos, familiares, escolares, interpessoais, individuais e comportamentais que, por fim, puderam ser agrupados nos seguintes domínios: biológico, social e psicológico. A revisão indicou que fatores antropométricos tais como idade, gênero, raça, e fatores escolares como desempenho acadêmico, estresse escolar e atividades extracurriculares vivenciados dentro do contexto escolar são importantes e podem influenciar na saúde mental do adolescente.

O papel da escola como fator de proteção ou de risco na prevenção do suicídio de adolescentes foi analisada por Maciel e Cecconello (2021) em uma revisão sistemática de literatura. Os dados revelaram fatores protetivos no contexto escolar, como frequência e integração social, vínculos entre pares, relação família-escola, que podem transformar a escola em espaço de proteção da saúde mental dos adolescentes. A negligência profissional, a falta de integração ou frequência na escola, o baixo rendimento escolar e relacionamentos ruins foram considerados como fatores de risco a saúde mental do adolescente que podem estar presentes no contexto escolar.

Diante do exposto se faz imprescindível conhecer os riscos e fatores protetivos que impactam na saúde mental do adolescente no período do Ensino Médio, especialmente no último ano do Ensino Básico. Este estudo objetivou examinar a saúde mental do adolescente pré-ENEM e sua relação com características sociodemográficas dentro do contexto escolar, a partir de um índice de saúde mental do adolescente.

6.1 Método

Trata-se de um estudo quantitativo, de caráter descritivo, exploratório e transversal, com o objetivo de examinar a saúde mental do adolescente pré-ENEM e sua relação com características sociodemográficas dentro do contexto escolar, a partir de um índice de saúde mental. Os dados foram coletados entre fevereiro e outubro de 2020.

6.1.1 Participantes.

A presente pesquisa contou com a participação de 123 adolescentes, alunos regulares da 3ª série do Ensino Médio, de três escolas com perfil diferente, a saber: a) escola pública (3 turmas de 3ª série), b) escola particular laica (1 turma de 3ª série), c) escola particular confessional (1 turma de 3ª série). Esta amostra foi calculada tomando como referência a somatória dos alunos que compõem as 5 turmas que participaram da pesquisa, o que totalizou 303 estudantes, com técnica de amostragem probabilística aleatória, por escola.

6.1.2 Ambiente de Pesquisa.

A pesquisa foi realizada em três unidades escolares de Ensino Médio, estabelecidas na região de zona da mata de Pernambuco. As escolas foram selecionadas considerando o tipo de unidade escolar, a saber: a) escola pública, b) escola particular laica, c) escola particular confessional.

6.1.3 Instrumentos.

- *Questionário Sócio-Deomográfico*: Elaborado pelos pesquisadores para obtenção de informações pessoais tais como: sexo, idade, naturalidade, renda e demais detalhes que auxiliem na compreensão das características de cada participante.
- *Questionário Juventude Brasileira, questão 76 – itens A a I (Dell’Aglío, Koller, Cerqueira-Santos, e Colaço, 2011)*: É uma versão reduzida da Escala de expectativas quanto ao futuro, adaptada por Günther e Günther (1998), que avalia 9 expectativas de futuro. O questionário utiliza uma escala Likert de cinco pontos, a saber: 1 (muito baixas), 2 (baixas), 3 (cerca de 50%), 4 (altas) e 5 (muito altas). Verificou-se boa consistência interna ($\alpha = 0,87$) no estudo de Zappe e Dell’Áglío (2016).
- *Escala Beck de Depressão (BDI)*: O BDI é um instrumento utilizado para medir a intensidade dos sintomas de depressão. No Brasil, esta escala foi adaptada e validada por Cunha (2001). Consiste em uma escala de auto-relato de 21 itens, cada um com quatro alternativas, subentendendo graus crescentes de gravidade da depressão com escore de 0 a 3. A partir da somatória das questões, os valores básicos que determinam os graus de depressão são: 0-9 não está deprimido, 10-18 **depressão** leve a moderada, 19-29 **depressão** moderada a severa, e 30-63 **depressão** severa. A BDI foi validada no Brasil numa amostra de 391 adolescentes no estudo de Paranhos, Argimon e Werlang (2010), quando apresentou consistência interna $\alpha = 0,86$.

- *Escala de Estresse para Adolescentes - ESA (Tricolli e Lipp, 2011)*: Instrumento de avaliação psicológica que tem por objetivo avaliar o nível de estresse em adolescentes na faixa etária entre 14 e 18 anos. É uma escala composta por 44 itens que objetiva identificar a frequência e sintomas do estresse a partir das reações em quatro domínios: psicológicas, cognitivas fisiológicas e interpessoais. Os itens são respondidos com base em uma escala do tipo Likert de cinco pontos, tanto para frequência quanto para sintomas. O instrumento tem ponto de corte dado a partir da média da intensidade e a frequência, sendo para meninos >3,11 e para meninas >2,64. A ESA foi validada e padronizada em adolescentes de cidades de João Pessoa, São Paulo e Campo Grande, com coeficiente alpha de Cronbach de 0,9396 (frequência) e de 0,9398 (intensidade) (Tricolli & Lipp, 2011).

- *Escala de Esperança de Herth* (adaptada ao português por Sartori & Grossi, 2008): A Escala de Esperança de Herth (EEH) tem 12 itens escritos de forma afirmativa respondidos por meio de uma escala tipo Likert de 4 pontos, variando de concordo completamente a discordo completamente onde 1 indica discordo completamente e 4 indica concordo completamente. Há dois itens, a afirmação de número 3 e a de número 6 que apresentam escores invertidos. O escore total varia de 12 a 48 sendo que quanto maior o escore, mais alto o nível de esperança. A confiabilidade foi verificada no estudo de Sartori e Grossi (2008) através da análise da consistência interna demonstrada pelos resultados satisfatórios do coeficiente $\alpha = 0,834$.

6.2 Procedimento

6.2.1 Procedimentos Éticos e coleta de dados.

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética de Medicina Tropical da Universidade Federal do Pará, conforme resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, sob o número CAAE 03933118.7.000.5172 e aprovado pelo parecer 3.094.978. A coleta de dados foi iniciada somente após a emissão do 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 então foi exigido a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para menores de 18 anos, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), por todos os adolescentes participantes (TALE). Foram excluídos os participantes que não apresentaram o TCLE e/ou TALE assinado até a data de aplicação dos instrumentos.

A pesquisa foi dividida em 4 etapas, a saber: 1) contato com as instituições e solicitação de autorização para realização da pesquisa; 2) seleção dos participantes, com entrega das cartas explicativas com os objetivos da pesquisa e os Termos de Consentimento e assentimento (TCLE e TALE)); 3) Conferência dos TCLE/TALE 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 referente a uma hora aula, que corresponde a 45 minutos. Cada adolescente recebeu os instrumentos auto-aplicáveis, e a pesquisadora estava presente em sala de aula para atender as dúvidas e conferência ao final da aplicação para que nenhum item ou instrumento deixasse de ser respondido.

6.2.2 Procedimento de análise dos dados.

Todos os testes foram corrigidos e os dados catalogados e lançados no programa Statistical Package for the Social Scienses – SPSS 24.0.

A análise dos dados passou primeiramente por uma análise descritiva que consistiu na descrição das tendências principais dos dados levantados para uma pesquisa quantitativa, e na observação desses dados, e em seguida a Análise Fatorial (AF) que buscou compactar as relações observadas entre um conjunto de variáveis inter-relacionadas, na busca de fatores comuns (Fávero et al., 2009). Foram realizados o teste de normalidade e a identificação da existência ou não de *outliers* (valores discrepantes no conjunto de dados) e a análise da matriz

de correlação (maioria = ou $> 0,30$) (Hair Jr, et al., 2005) Para o ajuste da Análise Fatorial (AF) foi preciso considerar a estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cujos valores variam de 0 a 1 e em seguida foi realizado o teste de esfericidade de Bartlett que avaliou se a matriz de correlação era igual a matriz de identidade e a análise da matriz anti-imagem, e se a variável em estudo foi apropriada para a utilização da técnica. Os índices construídos foram padronizados em valores a partir de uma escala de 0 a 1 ou 0 a 100%.

Por fim, foi feita a Análise de Correspondência (ANCOR) para verificar associações ou similaridades entre as variáveis categorizadas (Fávero, 2009) com o teste qui-quadrado (χ^2), que verificou a existência ou não de dependência entre as variáveis em estudo, a partir do cálculo do critério β , que verificou a dependência entre as categorias das variáveis, o percentual de inércia (= ou $> 70\%$), e o coeficiente de confiança (γ), para a obtenção de resíduos com significância (diferença entre as frequências esperadas e as observadas) (Ramos et al., 2008; Ferreira et al., 2020).

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. As características socio-demográficas foram também categorizadas, a saber: Sexo: Feminino e Masculino; Religião: Católica; Evangélica e Outras (Espírita e Sem Religião) e Escola (Pública; Privada/laica e Privada/confessional).

6.2.4 Aplicação da Análise Fatorial para Construção do Índice de Saúde Mental Geral (ISMG)

Foram utilizadas 4 (quatro) variáveis emocionais, duas são apresentadas na literatura como fatores de risco (estresse e depressão) (Santos et al., 2021; Somavilla et al., 2021) e duas (esperança e expectativas de futuro) como fatores de proteção (Giollabhui et al., 2018; Florêncio et al., 2021) para a construção do Índice de Saúde Mental Geral (ISMG), cujos

aspectos explorados foram mensurados a partir dos resultados obtidos pelos escores de cada variável individualmente, e pela média dessas variáveis, por meio de testes estatísticos.

A partir da técnica de Análise Fatorial (AF), -os valores obtidos da estatística KMO para cada variável/índice foi: ($KMO_{\text{(Expectativa de Futuro)}} = 0,822$), ($KMO_{\text{(Depressão)}} = 0,821$), ($KMO_{\text{(Esperança)}} = 0,904$), ($KMO_{\text{(Estresse)}} = 0,500$), ($KMO_{\text{(Saúde Mental Geral)}} = 0,500$), são maiores ou igual a 0,50, indicando que há adequação da Análise Fatorial ao conjunto de variáveis.

Pelo teste de esfericidade de Bartlett ($p = 0,000$), a maioria dos valores do MAA para as variáveis encontraram-se em domínio aceitável para a aplicação da técnica de Análise Fatorial ($>0,50$) a saber: ($\% VAR_{\text{(Expectativa de Futuro)}} = 70,64\%$), ($\% VAR_{\text{(Depressão)}} = 62,76\%$), ($\% VAR_{\text{(Esperança)}} = 68,87\%$), ($\% VAR_{\text{(Estresse)}} = 97,06\%$), ($\% VAR_{\text{(Saúde Mental Geral)}} = 67,96$) da informação do conjunto de variáveis. O critério utilizado para retenção dos fatores foi o critério de Kaiser (>1), valores de comunalidade igual ou superior a 0,30 (30%), e maioria das correlações moderada ($r \geq 0,50$) com o fator (índice) retido.

Assim, nos escores de Expectativa de Futuro; Depressão; Esperança; Estresse; e no ISMG indicam que quanto maior for o escore obtido para um(a) determinado(a) Adolescente, maior será sua Expectativa de Futuro; Depressão; Esperança; Estresse; e Saúde Mental Geral. A partir de então, foi possível calcular os escores fatoriais para cada adolescente em cada uma das variáveis e o ISMG. Por meio dos escores fatoriais individuais 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%.

Com a obtenção dos escores fatoriais padronizados de cada adolescente, esses foram classificados em dois grupos distintos. Baseado na teoria dos quartis amostrais (Bussab & Morettin, 2013), o conjunto de valores dos escores padronizados, foi dividido, a saber: Grupo 1 – grupo de Adolescentes com os 75% menores escores (ISMG baixo) e Grupo 2 – Adolescentes com 25% maiores escores (ISMG alto).

Utilizando os escores das variáveis de cada medida, a partir da classificação dos adolescentes pelos escores padronizados, o ISMG foi construído, conforme demonstrado na tabela 1:

Tabela 1. Estatísticas resultantes da aplicação da técnica de análise fatorial as variáveis necessárias à construção do **Índice de Saúde Mental Geral (ISMG)**.

Índice	Variável	KMO	Esfericidade Bartlett	% Var.	MAA	Comum.	Correlação (r)	Escores Fatoriais
Saúde Mental Geral	Expectativa de Futuro Esperança	0,500	$\chi^2 = 15,246$ $p = 0,000$	67,96	0,500 ^a	0,534	0,730	-0,480
	Estresse Depressão				0,500 ^a	0,797	0,893	0,728

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.

O índice de Saúde Mental Geral (ISMG), categorizado como ISMG alto e ISMG baixo, foi o dado final utilizado para ser relacionado com as variáveis sociodemográficas dos participantes.

6.3 Resultados

A seção de resultados está dividida em 3 (três) partes para uma melhor compreensão dos dados levantados na amostra, a saber: a) características sociodemográficas, b) saúde mental geral e variáveis sociodemográficas, e c) saúde mental geral, contextos escolares e características sociodemográficas.

a) Características sociodemográficas

Participaram desta pesquisa 123 estudantes da 3ª série do Ensino Médio, alunos de três unidades escolares tipicamente diferentes. Na tabela 2 estão descritas informações relativas à

análise descritiva e percentuais relacionadas ao sexo, idade e religião dos participantes do estudo de acordo com o contexto escolar.

Tabela 2. Descrição dos dados sociodemográficos (n=123)

Características dos participantes	Escola Particular Laica (15%)	Escola Pública (53%)	Escola Particular Confessional (38%)
Sexo - Geral (SD = 1,52) Masculino (59 = 48%) Feminino (64 = 52%)	Masculino = 8 (47%) Feminino = 9 (53%) Total: 17	Masculino = 37 (52%) Feminino = 34 (48%) Total: 71	Masculino = 14 (40%) Feminino = 21 (60%) Total: 35
Idade (M = 17,13; SD=1,21)	16 anos = 3 (17,6%) 17 anos = 13 (76,4%) 18 anos = 1 (6%) 19 anos ou + = 0	16 anos = 16 (22,5%) 17 anos = 28 (39,5%) 18 anos = 23 (32,4%) 19 anos ou + = 4 (5,6%)	16 anos = 5 (14,3%) 17 anos = 22 (62,8%) 18 anos = 8 (22,9%) 19 anos ou + = 0
Religião Católicos = 25,2% Evangélicos = 40,6% Espírita/Sem religião = 29,3% Não declararam = 4,9%	Católica = 8 (47%) Evangélica = 7 (41%) Espírita/Sem religião = 2 (12%) Não declararam = 0 (0%)	Católica = 18 (25,3%) Evangélica = 23 (32,4%) Espírita/Sem religião = 24 (33,8%) Não declararam = 6 (8,5%)	Católica = 5 (14,3%) Evangélica = 20 (57,1%) Espírita/Sem religião = 10 (28,6%) Não declararam = 0 (0%)

A análise dos dados revelou que amostra de 123 alunos da terceira série do Ensino Médio, era constituída por 59 meninos (48%) e 64 meninas (52%), (SD 1,52), com idades entre dezesseis e dezenove anos (M = 17,13; SD = 1,21). Em relação a religião 25,2% eram católicos, 40,6% eram evangélicos, e 29,3% eram espíritas ou sem religião e 4,9% não declararam. Os participantes estavam distribuídos em três unidades escolares diferentes, a saber: a) Escola Particular laica; b) Escola Pública Laica; c) Escola Particular Confessional. Dos 123 estudantes que participaram da amostra 15% (n=17) dos adolescentes estudavam em escola particular, 53% (n=71) estudavam em escola pública, e 38% (n=35), na escola particular confessional. Os adolescentes não souberam ou não declararam a renda da família, mas descreveram as profissões dos pais, o que pode indicar um panorama geral da condição socioeconômica dos estudantes.

Na escola particular laica foram coletados dados com 8 (47%) estudantes do sexo masculino e 9 (53%) do sexo feminino, com idades entre 16 a 19 anos (ou mais), a maioria com 17 anos (76,4%, n= 13). Quanto a religião, 8 (47%) estudantes se declararam católicos, 7 (41%) evangélicos, 2 eram espíritas ou sem religião (12%). As profissões dos pais mais declaradas foram funções técnicas (contador, vendedor, técnico em radiologia, etc.) e servidores público (militar, professor). Entre as mães, foram professora, funcionária pública, enfermeira e dona de casa.

Na escola pública, os dados foram coletados com 37 (52%) estudantes do sexo masculino e 34 (48%) do sexo feminino, com idades entre 16 a 19 anos (ou mais), a maior parte dos alunos com 17 anos (39,5%, n=28) e 18 anos (32,4%, n=23). Os estudantes relataram sua religião, sendo 18 católicos (25,3%), 23 evangélicos (32,4%), 24 espíritas ou sem religião (32,4%), e 6 adolescentes (8,5%) não declararam sua religião. Na escola pública, as profissões mais declaradas para os pais foram em serviços gerais, profissões braçais (padeiro, pintor, mecânico), caminhoneiro e desempregado, e as mães desempenhavam funções como serviços gerais, doméstica, ou dona de casa.

Na escola particular confessional foram coletados dados de 14 (40%) estudantes do sexo masculino, e de 21 (60%) do sexo feminino, com idades entre 16 e 19 anos, a maioria tinha 17 anos (62,8%, n= 22). Quanto a religião, 5 (14,3%) eram católicos, 20 (57,1%) evangélicos, 10 (28,6%) eram espíritas ou sem religião. As profissões mais citadas para os pais foram gerente, empresário, engenheiro, comerciante, contador, vendedor. Entre as mães, as ocupações mais citadas foram enfermeira, professora, comerciante, contadora e dona de casa.

b) Saúde mental geral e variáveis sociodemográficas

Em relação aos dados da amostra que se referem ao Índice de saúde mental geral (ISMG) e sua relação com as variáveis sociodemográficas: escola, sexo e religião observa-se os seguintes resultados:

Tabela 3. Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses), Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência as Variáveis: Saúde Mental Geral *versus* Sexo; Raça; Religião e Escola X Quantitativo por escola

Variável	Categoria	Saúde Mental Geral	
		Baixo	Alto
Escola	Particular/laica	-4,14(0,00)	1,77(92,30)*
	Pública	-2,45(0,00)	1,05(70,49)*
	Particular/confessional	6,37(100,00)*	-2,72(0,00)
Sexo	Feminino	2,77(99,44)*	-1,18(0,00)
	Masculino	-2,89(0,00)	1,23(78,28)*
Religião	Evangélica	-2,76(0,00)	1,18(76,17)*
	Católica	2,28(97,75)*	-0,98(0,00)
	Outras ^{*2}	1,09(72,53)*	-0,47(0,00)

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

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

^{*2}Religião: Outras – Espírita e Sem Religião.

Fonte: Construção da Autora (2021).

Na relação das características sociodemográficas (escola, sexo e religião) com o ISMG (Índice de Saúde Mental Geral), observou-se associação positiva (probabilidades fortemente significativas a partir da fórmula $\gamma \times 100 \geq 70\%$) de **altos** índices de saúde mental geral com alunos da escola particular laica (92,30) e/ou pública (70,49), do sexo masculino (78,28), e com adolescentes que se declararam evangélicos (76,17). Já níveis **baixos** de saúde mental geral foram associados positivamente (probabilidades fortemente significativas a partir da fórmula $\gamma \times 100 \geq 70\%$) com os alunos da escola particular/confessional (100,00), com

adolescentes do sexo feminino (99,44), e com os estudantes que se declararam católicos (97,75) ou de outras religiões (espírita ou sem religião, 72,53).

c) Saúde mental, contextos escolares e características sociodemográficas

O ISMG foi associado com o contexto escolar e com as variáveis que marcam os estudantes de cada contexto, a saber: sexo e religião. Na tabela 3, pode-se visualizar a associação do ISMG com os diferentes contextos escolares e as características dos participantes.

Tabela 4. Associação ISMG por contexto escolar

Índice de Saúde Mental Geral – ISMG						
Particular Laica	Baixo			Alto		
	-4,14(0,00)			1,77(92,30)*		
	<i>Sexo</i>			<i>Sexo</i>		
	F = 0	M = 1	Total = 1	F = 9	M = 7	Total = 17
	<i>Religião</i>			<i>Religião</i>		
Pública	Católica	Evangélica	Outros	Católica	Evangélica	Outros
	0	0	1	8	7	1
	Baixo			Alto		
	-2,45(0,00)			1,05(70,49)*		
	<i>Sexo</i>			<i>Sexo</i>		
Particular Confessional	F = 7	M = 2	Total = 9	F = 27	M = 35	Total = 62
	<i>Religião</i>			<i>Religião</i>		
	Católica	Evangélica	Outros	Católica	Evangélica	Outros
	4	2	3	14	22	26
	Baixo			Alto		
Particular Confessional	6,37(100,00)*			-2,72(0,00)		
	<i>Sexo</i>			<i>Sexo</i>		
	F = 5	M = 4	Total = 9	F = 16	M = 10	Total = 26
	<i>Religião</i>			<i>Religião</i>		
	Católica	Evangélica	Outros	Católica	Evangélica	Outros
Particular Confessional	2	4	3	3	16	7

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

Religião: Outros – Espírita e Sem Religião

Legenda: F = feminino; M= Masculino

Fonte: A autora, 2022.

A análise de correspondência revelou que a variável escola particular laica obteve associação com alto índice de saúde mental geral (Tabela 3). Dos 17 estudantes da escola particular, observou-se que 9 do sexo feminino e 7 do sexo masculino foram classificados com ISMG alto. Tratando-se da religião, 8 católicos, 7 evangélicos e 1 de outras religiões foram classificados com alto ISMG

A análise de correspondência revelou associação da variável escola pública e alto ISMG (Tabela 3). Dos 71 estudantes da escola pública, observou-se que 27 do sexo feminino e 35 do sexo masculino foram classificados com ISMG alto. Em relação a religião, 14 católicos, 22 evangélicos e 26 de outras religiões foram classificados com alto ISMG.

Já a escola particular confessional esteve associada ao baixo ISMG (Tabela 3). Do total de 35 alunos dessa escola, 5 do sexo feminino e 4 do sexo masculino foram classificados com ISMG baixo. Em relação a religião, 2 católicos, 4 evangélicos e 3 estudantes de outras religiões foram classificados com ISMG baixo.

6.4 Discussão

A presente pesquisa explorou as características pessoais de estudantes da 3ª série do ensino médio, pré-ENEM, seus contextos escolares e a associação dessas variáveis com a saúde mental dos adolescentes. Dentre os 123 participantes, 85% dos estudantes revelaram ISMG alto, o que significa que 19 estudantes apenas apontaram prejuízos na saúde mental. Em termos gerais, esse resultado sugere que, apesar da adolescência ser uma fase de grandes mudanças biopsicossociais, foi possível a maior parte dos participantes dessa amostra apresentarem uma saúde mental preservada.

A Organização Mundial da Saúde (2020) afirma que entre as cinco categorias importantes que estão relacionadas a risco e proteção para a saúde das pessoas estão os fatores culturais e sociodemográficos. Zappe e Dell'Áglio (2016) consideram que idade, sexo e uso de substâncias constituem fatores de risco a saúde mental de adolescentes entre os mais citados na literatura. Dentre os fatores protetivos estão as expectativas de futuro e percepção positiva nas relações com a escola, família, comunidade e religião (Zappe & Dell'Áglio, 2016).

As análises revelaram associações entre o contexto escolar e a saúde mental, de modo que o ISMG alto foi associado a alunos de escola particular laica e alunos da escola pública e o ISMG baixo foi associado a alunos da escola particular confessional. Essas diferenças confirmam estudos prévios a respeito do papel da escola como um contexto protetivo à saúde mental dos adolescentes (Jahn & Dell'Áglio, 2017; Agathão, Reichenheim, & Moraes, 2018).

A escola particular laica, neste estudo, se destacou como o espaço escolar de maior associação com **alto** ISMG (92,30), corroborando com os resultados obtidos na literatura, que relatam escolas particulares como ambientes protetivos diante de riscos visíveis à adolescência (Günther & Günther, 1998; Moraes, Peres, Barbosa e Pedreira, 2022). Ao comparar os efeitos da escola pública e privada da região sudeste do Brasil com base nas notas de matemática alcançadas pelos estudantes no ENEM 2017, Moraes et al. (2022) ressaltam os efeitos positivos do desempenho dos alunos de escolas particulares na saúde emocional. É possível que o efeito protetivo gerado pela escola particular laica tenha relação com as atividades que são desenvolvidas e apoiadas neste espaço escolar diante das pressões vivenciadas no processo de preparo para o ENEM. Adicionalmente, o ISMG alto encontrado entre os estudantes de escola particular laica pode estar associado ao vínculo de confiança do aluno com os profissionais que ali atuam (Tomé, Gómez-Baya, Cerqueira, & Matos, 2019).

A escola pública exibiu associação positiva com o ISMG alto. Apesar de a literatura apresentar a escola pública como um contexto que, quando comparado com escolas privadas, indica maior comprometimento da saúde e bem-estar de seus alunos (Günther & Günther, 1998), nesse estudo a escola pública apresentou associação positiva semelhante a escola particular, cujos alunos foram associados à saúde mental geral alta. É possível que este resultado possa ser explicado pela ausência de pressão para aprovação no vestibular, e expectativas maiores em relação ao mercado de trabalho (Florêncio, Tavernard, Pontes e Silva, 2022).

Freitas, Batista e Mello (2016), buscaram compreender as estratégias de enfrentamento dos problemas e desafios futuros vivenciados por jovens em sua relação com a escola e o conhecimento. Os dados coletados com 669 estudantes da 2ª série do ensino médio em escolas públicas, revelou que a maior parte dos estudantes apontou a conclusão do ensino médio como a porta de entrada para melhores oportunidades e possibilidades de trabalho, e não como oportunidades acadêmicas. As expectativas de futuro têm sido consideradas como um fator que pode ajudar a compreender o funcionamento mental e contribuem na modelagem de aspectos que estão relacionados a saúde mental (Topaktas, Dündar, & Peksen, 2017).

A escola particular confessional obteve associação com baixo índice de ISMG. É possível que este resultado esteja associado ao fato de os estudantes passarem longos períodos de tempo distantes fisicamente de seus familiares, uma vez que a escola investigada funcionava em regime de internato. A literatura aponta que a família é importante como contexto protetivo para o desenvolvimento humano, visto que o espaço familiar é um ambiente onde se tem a presença de pelo menos um adulto com o qual o adolescente estabelece laço afetivo, que pode oferecer suporte emocional em períodos estressantes (Poletto & Koller, 2008).

A relação do contexto familiar com a saúde mental foi identificada por Sharp, Seaman, Tucker, Gundy e Rebellon (2019) ao investigar as aspirações e expectativas para o futuro em 517 adolescentes, moradores de uma zona rural norte americana. O estudo ressaltou que o perfil de orientação futura e a colocação do adolescente no presente em relação ao objetivo para alcançar suas expectativas estavam associadas as experiências que os indivíduos tinham dentro do contexto familiar, contribuindo com a tomada de suas decisões.

Além do contexto escolar, observou-se que a religião consistiu em um importante fator protetivo. A análise dos dados revelou associações entre a religião evangélica e alto índice de saúde mental geral (ISMG). Este achado confirma as observações de Silva et al. (2017) ao considerarem que adolescentes que experimentam uma relação positiva com uma religião, apresentam maior bem-estar com a vida. É possível que este dado esteja relacionado ao fato dos espaços religiosos promoverem encontros com amigos, onde recebem suporte a suas necessidades, e desenvolvem esperança e segurança (Eryilmaz, 2015). Observa-se que a religião evangélica favorece o engajamento em decorrência de atividades regulares o que se difere do que se nota em outras religiões.

A associação da religiosidade com transtornos emocionais foi investigada por Leite, Dornelas e Secchin (2021) que aplicaram o Índice de Religiosidade de Duke (Strelhow & Castellá, 2018) em 298 estudantes universitários. Os resultados revelaram que houve associação positiva da religiosidade e espiritualidade com ausência de transtornos mentais. Nesta perspectiva, Maçola, Oliveira e Barbosa (2017), consideram que os grupos que se formam dentro das igrejas influenciam o comportamento e a construção social do adolescente, repercutindo na promoção da saúde mental. A religião então se apresentou como um aspecto importante para a manutenção da saúde mental do estudante pré-ENEM.

De modo geral, os dados encontrados ressaltam as peculiaridades da adolescência e destacam os fatores de risco que podem ameaçar a saúde mental dos jovens, particularmente

no último ano do ensino médio. Neste sentido, os achados revelam a complexidade dos fatores que atuam nesse momento do desenvolvimento sendo necessário investigá-los considerando-os de modo dinâmico, no jogo interativo de características pessoais e contextuais que podem promover saúde ou sofrimento emocional em adolescentes pré-ENEM.

6.5 Considerações Finais

Os achados deste estudo oferecem um panorama claro sobre a dinâmica que envolve os contextos escolares e as características pessoais do adolescente pré-ENEM, que podem influenciar na saúde mental do indivíduo concludente do ensino médio. Em termos gerais, a escola particular laica e a escola pública, assim como a religião evangélica funcionaram como fator de proteção à saúde mental dos estudantes do último ano do ensino médio.

A análise dos dados obtidos na escola particular laica e sua associação com alto ISMG pode indicar que as necessidades diferenciadas dos estudantes foram melhor atendidas dentro desse espaço educacional. É possível que o número menor de alunos na turma tenha contribuído com esta evidência. Já a escola pública, que obteve forte associação com o ISMG alto, pode ter tido esse resultado devido a diminuição das expectativas em relação ao ENEM, já que as expectativas de trabalho dos estudantes desse contexto parecem ser mais importantes que as acadêmicas (Florêncio, no prelo). A associação do ISMG baixo com a escola particular confessional pode estar relacionada a ausência da presença física da família no cotidiano do adolescente.

Em síntese, estes achados ressaltam que a atenção as necessidades diferenciadas dos adolescentes, assim como o não excesso de expectativa em relação a entrada na Universidade e a presença da família pode atuar como fatores de proteção a saúde mental de adolescentes pré-ENEM.

A despeito das contribuições do presente estudo é preciso considerar as suas limitações. A amostra não é representativa da população adolescente brasileira, ficando limitada a adolescentes estudantes das três escolas participantes da pesquisa. No caso da escola particular, é preciso considerar que os dados possam ter sofrido a influência do número de alunos participantes. Adicionalmente, o caráter transversal da pesquisa não permitiu traçar projeções futuras. Sugere-se que, com base no ISMG, seja realizado estudos com uma amostra representativa da população de estudantes pré-ENEM, adotando um design longitudinal o que permitirá identificar os fatores de risco e de proteção da saúde mental desses adolescentes ao longo do último ano do ensino médio.

6.6 Referências

- Agathão, B. T., Reichenheim, M. E., & Moraes, C. L. D. (2018). Qualidade de vida relacionada à saúde de adolescentes escolares. *Ciência & saúde coletiva*, 23, 659-668. doi: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018232.27572016>
- Almeida, V., Ribeiro, T., & Pucci, S. H. M. (2021). Passado x presente: fatores de risco associados à saúde mental do adolescente. *Brazilian Journal of Global Health*, 1(3), 45-52. <https://revistas.unisa.br/index.php/saudeglobal/article/view/241/204>
- Morettin, P. A., & Bussab, W. O. (2017). *Estatística básica*. Saraiva Educação SA.
- Carvalho, P. D. D., Barros, M. V. G. D., Santos, C. M., Melo, E. N., Oliveira, N. K. R. D., & Lima, R. A. (2011). Prevalência e fatores associados a indicadores negativos de saúde mental em adolescentes estudantes do ensino médio em Pernambuco, Brasil. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 11(3), 227-232.
- Cunha, J. A. (2001) Manual da versão em português das Escalas Beck. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Dell’Aglío, D. D., Koller, S. H., Cerqueira-Santos, E., & Colaço, V. F. R. (2011). Revisando o Questionário da Juventude Brasileira: uma nova proposta. *Adolescência e juventude: Vulnerabilidade e contextos de proteção*, 259-270.
- Dias, A. P. S. da, Felizzola, B. P., de Lima, J. C. M., Uliana, M. B., Marangoni, P. A., & de Melo Bonini, L. M. (2020). Saúde mental de adolescentes e jovens que se preparam para cursos de medicina: um estudo de caso em São Paulo, Brasil. *Humanidades & Inovação*, 7(5), 310-315. Disponível em: [file:///C:/Users/USER/Downloads/2687-Texto%20do%20artigo-9085-1-10-20200331%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/2687-Texto%20do%20artigo-9085-1-10-20200331%20(1).pdf). Acessado em 23 de junho de 2022.
- Eryilmaz, A. (2015). Investigation of the relations between religious activities and subjective well-being of high-school students. *Educational Science-Theory & Practice*, 15(2), 433-444. doi:10.12738/estp.2015.2.2327.
- Gasparini, D. A. (2022). Saúde mental e sofrimento psíquico na perspectiva de adolescentes. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15872>
- Giollabhui, N., Nielsen, J., Seidman, S. *et al.* (2018). The Development of Future Orientation is Associated with Faster Decline in Hopelessness during Adolescence. *J Youth Adolescence* 47, 2129–2142. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0803-4>
- Günther, I. D. A., & Günther, H. (1998). Brasília pobres, Brasília ricas: perspectivas de futuro entre adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11, 191-207. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-79721998000200003>
- Fávero, L.; Belfiore, P.; Silva, F.; Chan, B. *Análise dos Dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- Ferreira, E. A., Ramos, M. F. H.; Ramos, E. M. L. S.; Couto, A. L. (2020). Autoeficácia, satisfação no trabalho, aspectos sociodemográficos e condições do trabalho de

- docentes-alunos do Parfor, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 101, n. 258, p. 355-376.
- Florêncio, C. B. S., Ramos, E. M. L. S., & da Costa Silva, S. S. (2021). Estresse, desesperança e expectativas de futuro na adolescência em alunos do ensino médio. *Psico*, 52(2), e30155-e30155. doi: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2021.2.30155>
- Freitas, P. F., Batista, A. A. G., & Mello, H. D. A. (2017). Juventude (s) e ensino médio: relação dos estudantes com a escola, o saber e as expectativas de futuro em territórios de vulnerabilidade social. *Cadernos Cenpec| Nova série*, 6(2). doi: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i2.371>
- Jahn, G. M., & Dell'Aglío, D. D. (2017). A religiosidade em adolescentes brasileiros. *Revista de Psicologia da IMED*, 9(1), 38-54. doi: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2017.v9i1.1541>
- Leite, L. C., Dornelas, L. V., & Secchin, L. D. S. B. (2021). Influência da religiosidade sobre a saúde mental dos acadêmicos de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.2-20200446>
- Lehmkuhl, L., & Arakawa-Belaunde, A. (2021). Fatores de risco e proteção para a saúde mental na adolescência em cidades pequenas. *Revista Brasileira Multidisciplinar*, 24(3), 155-177. doi: <https://doi.org/10.25061/2527-2675/ReBraM/2021.v24i3.1161>
- Lerner, R. M., Phelps, E., Forman, Y., & Powers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3ª ed., pp. 524-558). New York: Wiley.
- Lima, M. F. O. B., Rosas, M. A., de Oliveira, M. G. C., Facundes, V. L. D., Damasceno, M. V., Tavares, A. C. B., ... & da Nóbrega, K. B. G. (2022). Sintomas de Transtorno Mental Comum e desempenho ocupacional na percepção de jovens participantes de curso pré-

- acadêmico. *Research, Society and Development*, 11(5), e19011527708-e19011527708. doi: 10.33448/rsd-v11i5.27708.
- Maciel, T. S., & Cecconello, A. M. (2021). Fatores de risco e proteção para o suicídio adolescente: o papel da escola. *Revista Perspectiva: Ciência e Saúde*, 6(2). Disponível em: <http://sys.facos.edu.br/ojs/index.php/perspectiva/article/view/552/449>
- Moraes, C. P., Peres, R. T., Barbosa, T. S., & Pedreira, C. E. (2022). Efeito escola a partir de indicadores educacionais: análise entre escolas públicas e privadas no ENEM. *Revista Meta: Avaliação*, 14(42), 67-93. doi: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i42.3625>
- Morais, G. A., Leme, V. B., Falcão, A. O., & de Sousa Pereira-Guizzo, C. (2021). Habilidades sociais e expectativas de futuro como preditores da autoeficácia para a escolha profissional. *Psico*, 52(2), e32374-e32374. doi: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2021.2.32374>
- Marçola, N. S.; Oliveira, C. P.; Barbosa, V. H. (2018). Os grupos de jovens na diversidade do credo evangélico. *ANALECTA-Centro Universitário Academia*, 3(5). file:///C:/Users/USER/Downloads/1413-3340-1-SM%20(1).pdf
- Paranhos, M. E., Argimon, I. I. de L., & Werlang, B. S. G. (2010). Propriedades psicométricas do Inventário de Depressão de Beck–II (BDI–II) em adolescentes. *Avaliação Psicológica*, 9(3), 383-392. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027284005>
- Pimentel, F. D. O., Della Méa, C. P., & Patias, N. D. (2020). Vítimas de bullying, sintomas depressivos, ansiedade, estresse e ideação suicida em adolescentes. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 230-240. doi: <http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.9>
- Poletto, M.; Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25, n. 3, p. 405-416. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000300009>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

- Santos, N. C., Lousek, N. F., Gomes, S. C. G., de Carvalho, I. G. M., & Silva, A. M. T. C. (2021). Estresse e uso de ansiolíticos, antidepressivos e neuroestimulantes entre vestibulandos de medicina de cursos preparatórios [Stress and the use of anxiolytics, antidepressants and neurostimulants among medical students of preparatory courses]. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(3), 13741-13758. doi:10.34119/bjhrv4n3-317
- Santos, F. M. O., Fernandes, M. C. B., Ferreira, J. S., Ribeiro Filho, D. C., Ferreira, M. M. A. G., Fernandes, I. C. B., Silva, M. H. R. (2021). Você é incrível: a saúde mental dos adolescentes. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(2), 4174-4183. doi:10.34119/bjhrv4n2-017
- Sartore, A. C., & Grossi, S. A. A. (2008). Escala de Esperança de Herth: instrumento adaptado e validado para a língua portuguesa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 42, 227-232. doi: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342008000200003>
- Sharp, E. H., Seaman, J., Tucker, C. J., Van Gundy, K. T., & Rebellon, C. J. (2020). Adolescents' Future Aspirations and Expectations in the Context of a Shifting Rural Economy. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(2), 534-548. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01152-6>
- Somavilla, A. B., Krug, D., Pozzer, L. F., Goetze, P., & de Carvalho, T. G. M. L. (2021). A ansiedade e o estresse dos estudantes com a expectativa do exame vestibular. *Revista interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão*, 9(1), 280-288.
- Strelhow, M. R. W., & Castellá Sarriera, J. (2018). Evidências de validade do índice de religiosidade de duke (P-DUREL) entre adolescentes. *Avaliação psicológica. São*

Paulo. Vol. 17, n. 3 (jul./set. 2018), p. 330-338. Doi: <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2018.1703.14630.06>

Tomé, G., Gómez-Baya, D., Cerqueira, A., & Matos, M. G. D. (2019). Que escola é precisa para aprender, sem pôr em perigo o bem estar e as relações interpessoais dos adolescentes. *Child and Adolescent Psychology/Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 10(1), 63-73. doi: <http://hdl.handle.net/10451/38090>

Topaktaş, B., Dünder, C., & Pekşen, Y. (2017). A Cross-Sectional Analysis of the Relationship among Adolescents' Perceived Social Support, Psychological State and Future Expectations among Turkish Students. *Isr J Psychiatry*, 54(2).

Tricoli, V. A. C., & Lipp, M. E. N. (2006). *Escala de Estresse para Adolescentes- ESA*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

World Health Organization. (2021). Comprehensive mental health action plan 2013–2030. Acessado em 23 de junho de 2021. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/345301/9789240031029-eng.pdf?sequence=1>

Zappe, J. G., & Dell'Aglio, D. D. (2016). Adolescência em diferentes contextos de desenvolvimento: risco e proteção em uma perspectiva longitudinal. *Psico*, 47(2), 99-110. doi: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.2.21494>

7 Considerações Finais da Tese

Os resultados dos estudos apresentados nesta tese admitem considerar que a qualidade da saúde mental do adolescente no ano último ano do ensino médio do estudante brasileiro pode ser complexa, multifatorial, sofrendo influência de condições emocionais bem como de demandas pessoais e contextuais. Serão expressos nas considerações finais as principais reflexões e argumentos sobre as implicações da esperança e expectativas de futuro frente a condições de estresse e depressão no adolescente pré-ENEM.

Considerando esses pressupostos, o objetivo geral desta tese foi avaliar a esperança, expectativa de futuro, estresse e depressão na adolescência em contextos escolares diferentes (escola confessional, particular laica e pública) em alunos da 3ª série do Ensino Médio, comparando o impacto que essas variáveis têm sobre a saúde mental na adolescência.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, foram realizados quatro estudos com metodologias distintas, porém complementares. O desafio da promoção da saúde mental de adolescentes no processo de desenvolvimento humano, foi aceito como propósito de pesquisa e investigação para exploração científica, na intenção de encontrar informações que revelem recursos que possam melhor atender a comunidade adolescente. Por meio da análise dos dados, foi possível identificar aspectos que influenciaram no desenvolvimento positivo, além de descrever características sociodemográficas que podem funcionar como fatores protetivos ou de risco a saúde mental.

O primeiro estudo teve como objetivo descrever os instrumentos utilizados em pesquisas sobre expectativas de futuro para medir ou qualificar essa variável em populações de adolescentes por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura – RSL. Este estudo não encontrou uma padronização dos instrumentos utilizados para medir as expectativas de futuro. Observou-se uma insuficiência de instrumentos que se proponham a avaliar as expectativas de

futuro no período da adolescência, especialmente no Brasil, apesar de ter sido identificado um aumento na construção dessas medidas nas últimas duas décadas.

A coleta dos dados permitiu encontrar um instrumento validado para pesquisas com adolescentes brasileiros, a FESA (Future expectations scale of adolescents), de McWhirter e McWhirter (2008), que sofreu adequação e foi adaptada para amostras no Brasil. Este dado evidencia a necessidade de a comunidade científica investir na validação de instrumentos sensíveis as expectativas de futuro de adolescentes no país.

O segundo estudo descreveu as expectativas de futuro em adolescentes estudantes Pré-ENEM, da 3ª série do Ensino Médio, em contextos escolares diferentes. Observou-se que tanto os estudantes da escola particular laica quanto da escola confessional apresentaram expectativas de futuro mais positivas em relação aos estudantes da escola pública, onde foram encontradas as expectativas de futuro mais baixas.

Os resultados apontaram que as escolas particulares (laica e confessional) conseguiram promover expectativas de futuro mais positivas em seus alunos Pré-ENEM quando comparados com os estudantes da escola pública. A implicação é uma indicação de que, na construção das expectativas de futuro, a juventude mais pobre e mais presente nas escolas públicas está mais exposta a fatores de risco que comprometam suas expectativas de futuro. Os dados revelam que o contexto social brasileiro pode estar oferecendo poucas oportunidades favorecedoras de crescimento e conquistas pessoais ao longo do tempo aos adolescentes mais carentes.

O terceiro estudo objetivou descrever a relação entre estresse, depressão e esperança entre si, e com características sociodemográficas, em alunos concluintes do Ensino Médio. O estudo revelou uma forte associação das variáveis, numa relação do estresse alto, depressão alta e baixa esperança, como também o baixo estresse, baixa depressão e alta esperança. As análises também apontaram a relevância da associação das variáveis sexo, tipo de escola e

religião com as variáveis emocionais. Ficou evidente que os estudantes pré-ENEM do sexo feminino apresentam indicativos mais altos de vulnerabilidade emocional. Já em relação ao contexto escolar, a escola particular confessional foi associada com estresse alto e depressão alta, uma vez que seus alunos apresentaram níveis mais altos de estresse e depressão.

O quarto estudo examinou a saúde mental do adolescente pré-ENEM e sua relação com características sociodemográficas dentro do contexto escolar, a partir de um índice de saúde mental. Esse índice foi construído com as variáveis estresse, depressão, esperança e expectativas de futuro. As análises ofereceram um panorama sobre a influência dos contextos escolares e das características sociodemográficas sobre a saúde mental dos adolescentes pré-ENEM. Como fator de proteção, foram observadas associações fortemente significativas do ISMG alto (Índice de Saúde Mental Geral) com as escolas particular laica e a escola pública, assim como com a religião evangélica e o sexo masculino. Já o ISMG baixo esteve fortemente associado a escola particular confessional, aos adolescentes que declararam ser espíritas ou não terem religião, e ao sexo feminino.

A análise dos dados revela que a saúde mental, isto é, o estresse, a depressão, expectativas de futuro e esperança de adolescentes estão relacionados com algumas características que podem tornar o adolescente pré-ENEM mais ou menos vulnerável. De fato, a adolescência constitui um momento de transição importante no ciclo de vida do indivíduo. Segundo Erikson (1987), é nesse período que o adolescente tem que dar conta de tarefas que lhe permitirá conquistar a autonomia e junto com esta o respeito daqueles que constituem seu contexto imediato. Trata-se de um momento marcado por inúmeros desafios, a entrada na universidade constitui um desses desafios que podem comprometer a saúde mental do adolescente.

A despeito das adversidades intrínsecas vividas no período da adolescência, a análise dos dados revela alguns aspectos que podem atuar como fatores de proteção, mas também

observa-se outros que podem funcionar como fatores de risco a saúde mental do estudante pré-ENEM. Embora o ENEM constitua um importante desafio, observou-se que este período pode se tornar mais difícil quando se trata de adolescentes que compartilham algumas características como por exemplo, ser do sexo feminino. Em termos gerais, ser do sexo feminino representou risco a saúde mental em todas as análises realizadas, corroborando com o que aponta a literatura (Bor et al., 2014).

Além da variável sexo, o tipo de escola constituiu um importante aspecto quando se investiga a saúde mental dos estudantes pré-ENEM. O estresse e a depressão experienciados pelos adolescentes foi associado a escola pública e particular do tipo confessional. Possivelmente os estudantes das escolas públicas não dispunham do apoio necessário que lhes permitiria passar por este momento de transição de forma mais satisfatória. Por outro lado, é possível que os níveis altos de estresse e depressão entre os estudantes da escola confessional esteja relacionado com o sistema de significados que marca esse contexto educacional, sendo esperado que os adolescentes atendam as maiores e melhores expectativas de desempenho.

Se por um lado as expectativas altas podem contribuir com o estresse e depressão entre os estudantes pré-ENEM das escolas particulares confessionais, a cultura dessas escolas pode ajudar a entender os níveis altos de esperança. Em geral, as escolas confessionais são organizadas por práticas religiosas que marcam a rotina educacional. Essas práticas podem ajudar os estudantes a ter esperança no futuro o que constitui um importante fator de proteção a saúde mental.

Nesse sentido, embora se reconheça os desafios intrínsecos da adolescência e as dificuldades que marcam aqueles que estão em fase de preparação para fazer o Enem, compreende-se que é fundamental políticas públicas que atendam as especificidades dos estudantes das escolas públicas e do sexo feminino do Brasil. É preciso garantir que estes jovens tenham o apoio necessário para superar as desigualdades sociais a que foram expostos

durante gerações. Somente com o apoio das instituições é que os adolescentes que estudam em escolas públicas e do sexo feminino poderão enfrentar as adversidades vividas no último ano do ensino médio em condições semelhantes aos demais adolescentes.

Dito isso, entende-se que a preparação para o ENEM constitui um momento de crise, de adversidades, mas que ao se oferecer o apoio necessário, os jovens apresentam potencial para transpor esse momento de crise de forma satisfatória. Neste sentido, observou-se que os adolescentes do sexo masculino que estudavam em escolas particulares laicas e confessionais apresentaram níveis mais altos de expectativa de futuro e de esperança. Esse dado, permite considerar que o estímulo a construção de expectativas positivas e esperança pode contribuir com a saúde mental nessa fase do desenvolvimento. Daí sugere-se que esta seja uma estratégia adotada pelos profissionais que atuam na educação, independentemente do tipo de escola em que realizam suas atividades. Adicionalmente, é preciso trazer para o ambiente educacional a discussão sobre os papéis de gênero, meninos e meninas precisam aprender a olhar para si e para o outro, considerando suas semelhanças e diferenças, mas acima de tudo com o propósito de construir relações marcadas pelo respeito e compaixão entre os gêneros.

De fato, pesquisas têm confirmado a natureza protetiva da esperança e das expectativas de futuro na adolescência (Moraes et al., 2017; Florêncio, Ramos & Silva, 2021). Porém esta tese procurou revelar não somente o papel protetivo da esperança e das expectativas de futuro na adolescência, mas também seu caráter promotor de saúde mental, especialmente em estudantes pré-universitários. Associado a características pessoais e de contexto escolar, estudantes pré-ENEM podem fazer uso dessas forças para o enfrentamento do estresse e depressão no propósito de manter o equilíbrio da saúde mental, tão necessária para bons resultados quanto ao desempenho acadêmico. Nesse sentido, construir esperança e expectativas de futuro pode significar a diminuição dos riscos e o impulsionamento dos fatores protetivos da saúde mental dos adolescentes pré-ENEM (Hinds, 1984).

O estudo oferece contribuições para o planejamento de intervenções que promovam a esperança e as expectativas de futuro, especialmente na 3ª série do ensino médio, em contextos escolares diferentes. A adoção de abordagens significativas considerando como estratégias propícias o enfrentamento às variáveis que fragilizam a saúde mental, utilizando as forças cognitivas para o planejamento das práticas e serviços escolares destinados aos estudantes pré-ENEM, é uma sugestão que se apresenta ao final destas considerações.

Por fim, salienta-se algumas limitações da pesquisa, que podem sugerir direções para novos estudos. Apesar do delineamento quantitativo trazer a pesquisa a vantagem de abordar os resultados da amostra a partir da investigação das variáveis em conjunto, em termos de estratégia metodológica o estudo ficou impossibilitado de prover uma análise mais profunda dos significados das variáveis na voz dos adolescentes. As falas dos adolescentes providenciadas por um delineamento qualitativo, possivelmente, indicariam outros fatores importantes que não foram levantados através dos instrumentos utilizados na pesquisa. Assim, a sugestão para estudos futuros é de abordar um delineamento mais qualitativo e com possibilidade de ser aplicado de forma longitudinal, considerando a perspectiva dos participantes adolescentes.

Constitui-se como limitação também o fato de terem sido investigadas apenas duas variáveis cognitivas que funcionaram como forças propulsoras da saúde mental do adolescente. Pode ser interessante inserir em novas investigações outros constructos considerados pela psicologia positiva como forças cognitivas positivas, tais como otimismo, bem-estar subjetivo, florescimento, resiliência, auto-estima, em estudantes do ensino médio, considerando também realizar a pesquisa em outros contextos geográficos brasileiros, que não somente um estado do nordeste.

Recomenda-se, então o investimento em estudos que ampliem e avancem no campo científico os estudos sobre adolescência, suas forças e vulnerabilidades, e que desses estudos

possam ser previstas novas intervenções com vistas a promover a saúde mental mais positiva de estudantes, especialmente.

8 Referências

- Abela, J. R., Parkinson, C., Stolorow, D., & Starrs, C. (2009). A test of the integration of the hopelessness and response styles theories of depression in middle adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(3), 354–364. doi: <https://doi.org/10.1080/15374410902851630>.
- Alves, C. F., Zappe, J. G., Patias, N. D., & Dell'Aglío, D. D. (2015). Relações com a escola e expectativas quanto ao futuro em jovens brasileiros. *Nuances: estudos sobre Educação*, 26(1), 50-65. doi: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i1.3818>
- Araújo, A. C., & da Silva, C. N. N. (2017). *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília, IFB.
- Argimon, I. I. de L., Terroso, L. B., Barbosa, A. de S., & Lopes, R. M. F. (2013). Intensidade de sintomas depressivos em adolescentes através da escala de depressão de Beck (BDI-II). *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 33(85), 354-372. Recuperado em 14 de abril de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2013000200010&lng=pt&tlng=.
- Avanci, J. Q., Assis, S. G., & Oliveira, R. V. (2008). Sintomas depressivos na adolescência: estudo sobre fatores psicossociais em amostra de escolares de um município do Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 24, 2334-2346. Retrieved from <https://www.scielo.org/article/csp/2008.v24n10/2334-2346/>, 11.01.2021
- Bahls, S. C., & Bahls, F. R. C. (2002). Depressão na adolescência: características clínicas. *Interação em Psicologia*, 6(1). doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v6i1.3193>

- Baptista, M. N., Hauck Filho, N., & Cardoso, C. (2016). Depressão e bem-estar subjetivo em crianças e adolescentes: teste de modelos teóricos. *Psico*, 47(4), 259-267. doi: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23012>
- Beck, J. S. (2013). *Terapia cognitivo-comportamental*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bor, W., Dean, A. J., Najman, J., & Hayatbakhsh, R. (2014). Are child and adolescent mental health problems increasing in the 21st century? A systematic review. *Australian & New Zealand journal of psychiatry*, 48(7), 606-616.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde. / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção em Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 132 p.: il. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos)
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115–125.

- 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* (Vol.1, pp.993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Bryce, C. I., Alexander, B. L., Fraser, A. M., & Fabes, R. A. (2020). Dimensions of hope in adolescence: Relations to academic functioning and well-being. *Psychology in the Schools*, 57(2), 171-190. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.22311>
- 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: <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9481-1>
- Campos, J. R., Prette, Z. A. P. Del, & Prette, A. Del. (2018). Relações entre depressão, habilidades sociais, sexo e nível socioeconômico em grandes amostras de adolescentes. [Relating depression, social skills, sex and socioeconomic status in large samples of adolescents] *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, e3446. doi: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3446>
- Carvalho, I. F., Almeida-Santos, M. A., & Vargas, M. M. (2019). Preditores de stress em concluintes do ensino médio. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), 114-129. doi: <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.114-129>
- Cihangir-Cankaya, Z., & Meydan, B. (2018). Happiness and hope in adolescence. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(65), 207-222. doi:10.17755/esosder.316977
- Costa, M. da, & Guedes, R. (2009). Expectativas de futuro como efeito-escola explorando possibilidades [Future expectations as school-effects: surveying possibilities]. *São Paulo Perspec*, 23(1), 101-114. Retrived from http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_08.pdf

- Coutinho, L. G. (2015). O adolescente e a educação no contemporâneo: o que a psicanálise tem a dizer [The teenager and education in contemporaneity: what psychoanalysis has to say]. *Cadernos de psicanálise*, 37(33), 155-174. Recuperado em 30 de novembro de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952015000200008&lng=pt&tlng=pt.
- Dell’Aglío, D. D., Koller, S. H., & Yunes, M. A. (Eds.). (2006). *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dourado, J. V. L., Arruda, L. P., Ferreira Júnior, A. R., & Aguiar, F. A. R. (2020). Definições, critérios e indicadores da adolescência. *Rev. enferm. UFPE on line*, 1-7. Acesso em 25 de novembro de 2022 de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/245827/35755>
- Eisenstein, E., Jorge, E., & Lima, L. A. (2009). Transtorno do estresse pós-traumático e suas repercussões clínicas durante a adolescência. *Adolescência e Saúde*, 6(3), 7-15. http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=13
- Elder Jr., G. H. (1996). Human lives in changing societies: Life course and developmental insights. In R. B. Cairns, G. H. Elder Jr., & E. J. Costello (Eds.), *Developmental science* (pp. 31-62). New York: Cambridge University Press.
- Erikson, E. H. (1987). *Infância e Sociedade*. 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Esteves, M., Scoloveno, R. L., Mahat, G., Yarcheski A., Scoloveno M. A. (2013). An integrative review of adolescent hope. *Journal of Pediatric Nursing*, 28, 105–113.
- Feixa, C. (2011). Passado e presente da adolescência na sociedade. O debate do 'cérebro adolescente' em perspectiva. *Neurociência e BioComportamental Reviews*, 35 (8). Kidlington, Oxford: Elsevier.

- Florêncio, C. B. S, Silva, S. da C., & Ramos, M. F. H. (2017). Adolescent Perceptions of Stress and Future Expectations. *Paideia (0103863X)*, 27(66). doi: <https://doi.org/10.1590/1982-43272766201708>
- Florêncio, C. B. S., Ramos, E. M. L. S., & da Costa Silva, S. S. (2021). Estresse, desesperança e expectativas de futuro na adolescência em alunos do ensino médio. *Psico*, 52(2), e30155-e30155. doi: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2021.2.30155>
- Folkman, S. (Ed.). (2011). *The Oxford handbook of stress, health, and coping*. Oxford University Press.
- Giollabhui, N. M., Nielsen, J., Seidman, S., Olino, T. M., Abramson, L. Y., Alloy, L. B. (2018). The Development of Future Orientation is associated with faster decline in hopelessness during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, p. 1-14. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0803-4>
- Gladstone, T. R., Beardslee, W. R., & O'Connor, E. E. (2011). The prevention of adolescent depression. *Psychiatric Clinics*, 34(1), 35-52. doi: 10.1001/jamapsychiatry.2013.295
- Gonzaga, L. R. V., de Macedo, A. G., & Lipp, M. E. N. (2014). Avaliação das variáveis escolha profissional e vocação no nível de stress de alunos do ensino médio [Evaluation of the variables professional choice and vocation in the stress level of high school students]. *Comportamento em foco*, 189.
- Gunther, H., & Gunther, I. A. (1998). Brasília pobres, Brasília ricas: Perspectivas de futuro entre adolescentes [Poor Brasília, rich Brasília : expectations about the future among adolescents]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(2), 191-207. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721998000200003>

- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to psychology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Nova York: D. Appleton.
- Hammen, C. (2018). Risk factors for depression: an autobiographical review. *Annual Review of Clinical Psychology*, 14:1-28. Access provided by UFPA on 10/10/19. For personal use only.
- Hinds, P. S. (1984). Inducing a definition of 'hope' through the use of grounded theory methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 9(4), 357-362. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1984.tb00384.x>
- Iovu, M.P., Hărăguș, P., & Roth, M. (2018). Constructing future expectations in adolescence: relation to individual characteristics and ecological assets in family and friends. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23:1, 1-10. doi: 10.1080/02673843.2016.1247007
- Jensen, F. E., & Nutt, A. E. (2016). *O cérebro adolescente: guia de sobrevivência para criar adolescentes e jovens adultos* [The adolescent brain: survival guide for raising adolescents and young adults]. Editora Intrínseca.
- Keyes, C. L. M., & Haidt, J. (Eds.) (2003). *Flourishing: Positive psychology and a life well lived*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Khesht-Masjedi, M. F., Shokrgozar, S., Abdollahi, E., Golshahi, M., Sharif-Ghaziani, Z. (2017). Comparing depressive symptoms in teenage boys and girls. *J. Family Med Prim Care*; 6: 772-9. doi: 10.4103/jfmprc.jfmprc_129-17
- Kristensen, C. H., Schaefer, L. S., & Busnello, F. D. B. (2010). Estratégias de coping e sintomas de stress na adolescência. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(1), 21-30. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100003>

- Lazarus, R. S. (2013). *Fifty years of the research and theory of RS Lazarus: An analysis of historical and perennial issues*. Psychology Press.
- Lerner, R. M., Phelps, E., Forman, Y., & Powers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3a ed., pp. 524- 558). New York: Wiley.
- Lima, M. F. O. B., Rosas, M. A., de Oliveira, M. G. C., Facundes, V. L. D., Damasceno, M. V., Tavares, A. C. B., ... & da Nóbrega, K. B. G. (2022). Sintomas de Transtorno Mental Comum e desempenho ocupacional na percepção de jovens participantes de curso pré-acadêmico. *Research, Society and Development*, 11(5), e19011527708-e19011527708. doi: 10.33448/rsd-v11i5.27708.
- Lipp, M. N. (2005). Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp [Lipp's Adult Stress Symptoms Inventory Handbook]. (3a ed.). 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*, 28(4), 340-346. doi:10.1002/smi.2418
- Lóios, C. C. (2016). *Confiança interpessoal e esperança: estudo da sua relação numa amostra de adolescentes [Interpersonal trust and hope: study of their relationship in a sample of adolescents]* (Master's thesis). doi: <http://hdl.handle.net/10316/32730>
- Lozano Vicente, Agustín. (2014). Teoría de Teorías sobre la Adolescencia. *Ultima década*, 22(40), 11-36. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100002>
- Marques, C. P., da Silva Gasparotto, G., & 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*, Bauru, v. 34, n.

1, p. 99-108. Retrieved from http://www.usc.br/biblioteca/salusvita/salusvita_v34_n1_2015_art_07.pdf

McWhirter, E. H., & McWhirter, B. T. (2008). Adolescent Future Expectations of Work, Education, Family, and Community Development of a New Measure. *Youth & Society*, 40(2), 182–202. doi: <https://doi.org/10.1177/0044118X08314257>

Melo, A. K., Siebra, A. J., Moreira, V. (2016). Depressão em adolescentes: Revisão da literatura e o lugar da pesquisa fenomenológica [Depression in adolescents: Review of the literature and the place of phenomenological research]. *Psicologia: Ciência e profissão*, 37(1), p. 18-34. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282050111003>.

Molina, M. R. A. L., Wiener, C. D., Branco, J. C., Jansen, K., Souza, L. D. M. D., Tomasi, E., ... & Pinheiro, R. T. (2012). Prevalência de depressão em usuários de unidades de atenção primária. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 39, 194-197. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-60832012000600003>

Monteiro, F. R., Coutinho, M. D. P. D. L., & Araújo, L. F. D. (2007). Sintomatologia depressiva em adolescentes do ensino médio: um estudo das representações sociais. *Psicologia: ciência e profissão*, 27(2), 224-235. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000200005>

Monteiro, K. C. C., & Lage, A. M. V. (2007). A depressão na adolescência. *Psicologia em estudo*, 12(2), 257-265. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200006>

Moraes, A., Rodrigues, G., Dacrose, L., Argimon, I. de L. (2017). *A esperança em adolescentes: Revisão sistemática*. PUCRS, Porto Alegre. (poster)

Nunes, T. G. R., Pontes, F. A. R., Silva, L. I. D. C., & Dell'Aglio, D. D. (2014). Los Factores de riesgo y de protección en la escuela: reprobación y expectativas de futuro de jóvenes

paraenses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 203-210. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182732>.

Oliveira-Monteiro, N. R. de, Aznar-Farias, M., de Almeida Nava, C., Nascimento, J. O. G., Montesano, F. T., & Spadari-Bratfisch, R. C. (2012). Estresse, competência e problemas psicológicos de adolescentes estudantes. *Arquivos Brasileiros de Ciências da Saúde*, 37(1). doi: <https://doi.org/10.7322/abcs.v37i1.45>

Paludo, S. D. S., & Koller, S. H. (2007). Positive psychology: A new approach to old questions. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 9-20. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100002>

Patias, N. D., Machado, W. de L., Bandeira, D. R., Dell'Áglio, D. D. (2016). Depression anxiety and stress scale (DASS-21) – shortform: Adaptação e validação para adolescentes brasileiros [Depression anxiety and stress scale (DASS-21) – shortform: adaptation and validation for brasilian adolescents. *PSICO – USF*, Bragança Paulista, 21(3), p. 459-469. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82112016210302>

Pawelski, J. O. (2016). Defining the ‘positive’ in positive psychology: Part II. A normative analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 11(4), 357-365. doi: <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137628>

Rabello, E. T. (2001). *Personalidade: estrutura, dinâmica e formação – um recorte eriksoniano*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro (monografia).

Resende, C., Santos, E., Santos, P., & Ferrão, A. (2013). Depressão nos adolescentes: mito ou realidade? [Depression in adolescents: myth or reality]. *Nascer e Crescer*, 22(3), 145-150. Recuperado em 24 de outubro de 2019, de

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-07542013000300003&lng=pt&tlng=pt.

- Ribeiro, J. L., Pedro, L., & Marques, S. (2006). Contribuição para o estudo psicométrico e estrutural da escala de esperança (de futuro) [Contribution to the psychometric and structural study of the hope scale (for the future)]. *Actas*, 6. 6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde (pp.75-81). Lisboa: ISPA
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of happiness studies*, 9(1), 139-170. doi: <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- Santrock, J. W. (2014). Adolescência. 14º ed. AMGH editora LTDA, Artmed, SP.
- Santos, L. F. (2015). A construção de aspirações e expectativas escolares e profissionais em uma escola pública de ensino médio de Belo Horizonte: uma análise sociológica sobre a experiência escolar [The construction of school and professional aspirations and expectations in a public high school in Belo Horizonte: a sociological analysis of the school experience.]. (Master thesis). Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9XCKAD>, 11.01.2021
- Schmid, K. L., & Lopez, S. J. (2011). Positive pathways to adulthood: The role of hope in adolescents' constructions of their futures. In *Advances in child development and behavior* (Vol. 41, pp. 69-88). JAI. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00004-X>
- Schmid, K. L., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2011). Constructing positive futures: Modeling the relationship between adolescents' hopeful future expectations and intentional self regulation in predicting positive youth development. *Journal of adolescence*, 34(6), 1127-1135. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.07.009>

- Seiffge-Krenke, I., & Persike, M. (2017). Gendered pathways to young adult symptomatology: The impact of managing relationship stress during adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 41(1), 52-63. doi: <https://doi.org/10.1177/0165025416646485>
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment*. Sage Publications, Inc.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P. (2019). *Florescer: Uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Selye, H. (1965). The stress syndrome. *The American Journal of Nursing*, 97-99. doi: <https://doi.org/10.2307/3453119>
- 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 the Contemporary Conception of Adolescence]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Jan-Mar 2012, Vol. 28 n. 1, pp. 101-108. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000100013>
- Sharp, E. H., Seaman, J., Tucker, C. J., Van Gundy, K. T., & Rebellon, C. J. (2020). Adolescents' Future Aspirations and Expectations in the Context of a Shifting Rural Economy. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(2), 534-548. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01152-6>

- Sheldon, K. M., Kashdan, T. B., & Steger, M. F. (2011). *Series in positive psychology. Designing positive psychology: Taking stock and moving forward*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Siegel, D. J. (2016). *Cérebro adolescente, a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos [Adolescent brain, the courage and creativity of the mind from 12 to 24 years old.]*. São Paulo: NVersos.
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. Academic press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13(4), 249-275. doi: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R., Irving, L. M., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health. *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective*, 162, 285-305.
- Snyder, C. R. (2004). Hope and the other strengths: lessons from animal farm. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 624-627.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). Observando nossos futuros por meio da autoeficácia, do otimismo e da esperança. In. *Psicologia positiva: Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Stoddard, S. A.; Pierce, J. (2015). Promoting Positive Future Expectations During Adolescence: The Role of Assets. *American Journal Community Psychology*. (56, 3-4), p. 332-341. doi:10.1007/s10464-015-9754-7
- Tartuce, G. L. B., Moriconi, G. M., Davis, C. L., & Nunes, M. M. (2018). Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação [Challenges of secondary education in Brazil: initiatives by the education departments]. *Cadernos de*

Pesquisa, 48(168), 478-504. Retrived from:
<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4896>

Theokas, C., & Lerner, R. M. (2006). Promoting positive development in adolescence: The role of ecological assets in families, schools, and neighborhoods. *Applied Developmental Science*, 10, 61-74.

Tricoli, V. A. C. (2010). Diagnóstico do stress na adolescência. In V. A. Tricoli. Stress na adolescência: Problemas e soluções (pp. 39-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Wainer, R., & Piccoloto, N. M. (2011). Terapia cognitivo-comportamental da depressão na infância e adolescência. *Terapias Cognitivo-Comportamentais para Crianças e Adolescentes*, Porto Alegre: Artmed, 170-194.

World Health Organization. (2014). *Global status report on violence prevention 2014*. Geneva, Switzerland: WHO Press.

Wong, P. T. (1998). *Implicit theories of meaningful life and the development of the personal meaning profile*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Wong, P. T. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a Balanced Interactive Model of the good life. *Canadian Psychology*, 52(2), 69-81. doi: 10.1037/a0022511

Apêndice A



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Projeto: Esperança, estresse e depressão: impacto sobre as expectativas de futuro na adolescência

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Esperança, estresse e depressão: impacto sobre as expectativas de futuro na adolescência**, coordenada pela pesquisadora Cybelle Bezerra Sousa Florêncio, CPF 922.975.794-20. Seus pais permitiram que você participasse. Queremos saber se o estresse, a depressão e a esperança que você pode sentir podem influenciar nas coisas que você espera para o futuro. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

Os adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 16 a 18 anos de idade. A pesquisa será feita na sua escola, onde os adolescentes irão responder escalas que medem a esperança, o estresse e a depressão e responderão sobre suas características pessoais. Você precisará de cerca de **40 minutos** para responder todas as escalas. Essas escalas são consideradas seguras, mas é possível ocorrer de você se sentir fragilizado(a) por estar relatando as suas dificuldades ou cansado(a) pelo tempo em que ficará respondendo aos questionários. Portanto, caso necessário, você pode ser encaminhado(a) ao serviço de Psicologia da UFPA. Você receberá os resultados dos seus testes que poderão servir como benefício a você para compreensão dos seus sentimentos bem como no acompanhamento dos psicólogos escolares a você e seus amigos. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone/Whatsapp (84) 999319577 ou pelo email cybelle.flor2@gmail.com. Você não receberá compensação financeira por sua participação nesta pesquisa, assinará duas vias deste termo e uma via ficará com você.

Os resultados desta pesquisa também servirão para ajudar outros adolescentes e profissionais de educação a lidar melhor com o período tão importante da vida que é a transição da adolescência para a juventude. É importante lembrar que todos os testes e escalas serão aplicados na sua escola. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em revistas científicas, mas sem identificar nenhum dos adolescentes que participaram, incluindo você.

Pesquisadora Responsável: Prof. Ms. Cybelle Bezerra Sousa Florêncio

Endereço: Rua Raimundo Bastos da Silva, Nº 3606, Apto 1001-B, Bairro da Candelária – Natal / RN – CEP: 59.064-585 / Fone: (84) 999319577. Email: cybelle.flor2@gmail.com

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“Esperança, estresse e depressão: impacto sobre as expectativas de futuro na adolescência”**. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Belém, ____ de _____ de _____. _____

Assinatura do Participante da Pesquisa:

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Apêndice B:



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: Desenvolvimento do adolescente com e sem tdah e suas expectativas de futuro

Caro participante,

Estamos convidando você a participar da pesquisa intitulada “**Desenvolvimento do adolescente com e sem tdah e suas expectativas de futuro**”, realizada pelo Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento, da Universidade Federal do Pará. A pesquisa em questão tem como objetivo descrever o desenvolvimento de adolescentes, com e sem TDAH, em duas capitais brasileiras, e suas expectativas de futuro, investigando variáveis que interfiram ou contribuam para o desenvolvimento positivo e esperançoso dos indivíduos em contextos diferentes.

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 aplicados cinco escalas no mesmo com duração de, no máximo, mais 40 minutos e ainda um teste avaliativo da cognição, com duração de 40 minutos, perfazendo um total de 90 minutos, divididos em dois encontros. Além disso, informamos que o tempo estimado para realização da pesquisa é de 48 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 as pesquisadoras responsáveis neste estudo pelos telefones (84) 99931-9577 (aluna de doutorado - Profa. Ms. Cybelle Florêncio) e (91) 98127-3050 (aluna de doutorado - Profª. Ma. Edimeire Tavernard).

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.

Pesquisadoras Responsáveis: Prof. Ms. Cybelle Bezerra Sousa Florêncio

Endereço: Rua Desembargador Túlio Bezerra de Melo, Nº 3720, Bairro da Candelária – Natal / RN – CEP: 59.064-585 / Fone: (84) 999319577.

Profª. Ma. Edimeire Pastori de Magalhães Tavernard

Endereço: Tv. Antonio Baena, 915, Bairro do Marco – Belém / PA – CEP: 66.093-082 / Fone: (91)98127-3050

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 C

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 () Concubinos () 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
() Outros18. Religião () Sem informação () Católica () Evangélica () Espírita
() Adventista () Sem religião () Outra.

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? _____

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 ☐ Leve ☐ Moderada ☐ Grave ☐ Incapacitante
sua desabilidade?

27. Sua Assistência a ☐ SUS – Sistema Único de Saúde ☐ Plano de saúde
saúde é por meio de: ☐ Atendimento Particular ☐ Outros

28. Você participa de alguma das atividades abaixo?

- ☐ Grêmio estudantil ou diretório acadêmico
- ☐ Grupo de escoteiros, bandeirantes ou desbravadores
- ☐ Grupo ou movimentos religiosos
- ☐ Grupos musicais (coral, bandas, etc.)
- ☐ Grupo de dança, teatro ou arte
- ☐ Grupos ou movimentos políticos
- ☐ Grupo de trabalho voluntário
- ☐ Equipe esportiva

Apêndice D**Expectativas de futuro – Questionário da Juventude Brasileira, questão 76**

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

Anexo A



Data: _____

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

Ocupação: _____ Escolaridade: _____

Este questionário consiste em 21 grupos de afirmações. Depois de ler cuidadosamente cada grupo, faça um círculo em torno do número (0, 1, 2 ou 3) próximo à afirmação, em cada grupo, que descreve **melhor** a maneira que você tem se sentido na **última semana, incluindo hoje**. Se várias afirmações num grupo parecerem se aplicar igualmente bem, faça um círculo em cada uma. **Tome o cuidado de ler todas as afirmações, em cada grupo, antes de fazer a sua escolha.**

1 0 Não me sinto triste. 1 Eu me sinto triste. 2 Estou sempre triste e não consigo sair disto. 3 Estou tão triste ou infeliz que não consigo suportar. 2 0 Não estou especialmente desanimado quanto ao futuro. 1 Eu me sinto desanimado quanto ao futuro. 2 Acho que nada tenho a esperar. 3 Acho o futuro sem esperança e tenho a impressão de que as coisas não podem melhorar. 3 0 Não me sinto um fracasso. 1 Acho que fracassei mais do que uma pessoa comum. 2 Quando olho para trás, na minha vida, tudo o que posso ver é um monte de fracassos. 3 Acho que, como pessoa, sou um completo fracasso. 4 0 Tenho tanto prazer em tudo como antes. 1 Não sinto mais prazer nas coisas como antes. 2 Não encontro um prazer real em mais nada. 3 Estou insatisfeito ou aborrecido com tudo. 5 0 Não me sinto especialmente culpado. 1 Eu me sinto culpado grande parte do tempo. 2 Eu me sinto culpado na maior parte do tempo. 3 Eu me sinto sempre culpado. 6 0 Não acho que esteja sendo punido. 1 Acho que posso ser punido. 2 Creio que vou ser punido. 3 Acho que estou sendo punido. 7 0 Não me sinto decepcionado comigo mesmo. 1 Estou decepcionado comigo mesmo. 2 Estou enojado de mim. 3 Eu me odeio.	8 0 Não me sinto de qualquer modo pior que os outros. 1 Sou crítico em relação a mim por minhas fraquezas ou erros. 2 Eu me culpo sempre por minhas falhas. 3 Eu me culpo por tudo de mal que acontece. 9 0 Não tenho quaisquer idéias de me matar. 1 Tenho idéias de me matar, mas não as executaria. 2 Gostaria de me matar. 3 Eu me mataria se tivesse oportunidade. 10 0 Não choro mais que o habitual. 1 Choro mais agora do que costumava. 2 Agora, choro o tempo todo. 3 Costumava ser capaz de chorar, mas agora não consigo, mesmo que o queira. 11 0 Não sou mais irritado agora do que já fui. 1 Fico aborrecido ou irritado mais facilmente do que costumava. 2 Agora, eu me sinto irritado o tempo todo. 3 Não me irrita mais com coisas que costumavam me irritar. 12 0 Não perdi o interesse pelas outras pessoas. 1 Estou menos interessado pelas outras pessoas do que costumava estar. 2 Perdi a maior parte do meu interesse pelas outras pessoas. 3 Perdi todo o interesse pelas outras pessoas. 13 0 Tomo decisões tão bem quanto antes. 1 Adio as tomadas de decisões mais do que costumava. 2 Tenho mais dificuldades de tomar decisões do que antes. 3 Absolutamente não consigo mais tomar decisões.
---	---

Subtotal da Página 1 **CONTINUAÇÃO NO VERSO**

Traduzido e adaptado por permissão de The Psychological Corporation, U.S.A. Direitos reservados ©1991, a Aaron T. Beck.
Tradução para a língua portuguesa. Direitos reservados ©1993 a Aaron T. Beck. Todos os direitos reservados.

Tradução e adaptação brasileira, 2001, Casa do Psicólogo® Livraria e Editora Ltda.
BDI é um logotipo da Psychological Corporation.

BDI - VERSO

14. 0 Não sinto que minha aparência seja pior do que costumava ser.

1 Preocupo-me por estar parecendo velho ou sem atrativos.

2 Sinto que há mudanças permanentes em minha aparência que me fazem parecer sem atrativos.

3 Considero-me feio.

15. 0 Posso trabalhar mais ou menos tão bem quanto antes.

1 Preciso de um esforço extra para começar qualquer coisa.

2 Tenho de me esforçar muito até fazer qualquer coisa.

3 Não consigo fazer nenhum trabalho.

16. 0 Durmo tão bem quanto de hábito.

1 Não durmo tão bem quanto costumava.

2 Acordo uma ou duas horas mais cedo do que de hábito e tenho dificuldade para voltar a dormir.

3 Acordo várias horas mais cedo do que costumava e tenho dificuldade para voltar a dormir.

17. 0 Não fico mais cansado que de hábito.

1 Fico cansado com mais facilidade do que costumava.

2 Sinto-me cansado ao fazer quase qualquer coisa.

3 Estou cansado demais para fazer qualquer coisa.

18. 0 Meu apetite não está pior do que de hábito.

1 Meu apetite não é tão bom quanto costumava ser.

2 Meu apetite está muito pior agora.

3 Não tenho mais nenhum apetite.

19. 0 Não perdi muito peso, se é que perdi algum ultimamente.

1 Perdi mais de 2,5 Kg.

2 Perdi mais de 5,0 Kg.

3 Perdi mais de 7,5 Kg.

Estou deliberadamente tentando perder peso, comendo menos: SIM () NÃO ()

20. 0 Não me preocupo mais que o de hábito com minha saúde.

1 Preocupo-me com problemas físicos como dores e aflições ou perturbações no estômago ou prisão de ventre.

2 Estou muito preocupado com problemas físicos e é difícil pensar em outra coisa que não isso.

3 Estou tão preocupado com meus problemas físicos que não consigo pensar em outra coisa.

21. 0 Não tenho observado qualquer mudança recente em meu interesse sexual.

1 Estou menos interessado por sexo que costumava.

2 Estou bem menos interessado em sexo atualmente.

3 Perdi completamente o interesse por sexo

Anexo C

ANEXO

ESCALA DE ESPERANÇA DE HERTH (EEH)

Várias afirmações estão abaixo enumeradas. Leia cada afirmação e coloque um [X] na coluna que descreve o quanto você concorda com esta afirmação neste momento.

	Discordo completamente	Discordo	Concordo	Concordo completamente
1. Eu estou otimista quanto à vida.				
2. Eu tenho planos a curto e longo prazos.				
3. Eu me sinto muito sozinho(a).				
4. Eu consigo ver possibilidades em meio às dificuldades.				
5. Eu tenho uma fé que me conforta.				
6. Eu tenho medo do meu futuro.				
7. Eu posso me lembrar de tempos felizes e prazerosos.				
8. Eu me sinto muito forte.				
9. Eu me sinto capaz de dar e receber afeto/amor.				
10. Eu sei onde eu quero ir.				
11. Eu acredito no valor de cada dia.				
12. Eu sinto que minha vida tem valor e utilidade.				