



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

DEISE CARDOSO MACIEL

O SENTIMENTO DE ESPERANÇA E O SOFRIMENTO EMOCIONAL EM
ADOLESCENTES EM TEMPOS PÓS-PANDÊMICOS

ARARAQUARA - SP

2025

DEISE CARDOSO MACIEL

**O SENTIMENTO DE ESPERANÇA E O SOFRIMENTO EMOCIONAL EM
ADOLESCENTES EM TEMPOS PÓS-PANDÊMICOS**

Exame de Defesa de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

ARARAQUARA - SP

2025

M152s

Maciel, Deise Cardoso

O SENTIMENTO DE ESPERANÇA E O SOFRIMENTO
EMOCIONAL EM ADOLESCENTES EM TEMPOS
PÓS-PANDÊMICOS / Deise Cardoso Maciel. -- Araraquara, 2025
257 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Luciene Regina Paulino Tognetta

1. Sentimento de esperança. 2. Sofrimento emocional. 3.
Adolescentes. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O impacto potencial da presente pesquisa se relaciona de forma intrínseca com um olhar atento e urgente para promoção da saúde de qualidade e o bem-estar em todas as idades; a luta contra as desigualdades e a injustiça; alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas; educação de qualidade, garantindo o acesso à educação inclusiva e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; conservar e proteger a vida terrestre, “essa casa que a gente habita” e as relações humanas, promovendo sociedades pacíficas e inclusivas, a partir de uma convivência cuidadosa.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The potential impact of this research is intrinsically linked to an attentive and urgent approach to promoting quality health and well-being at all ages; the fight against inequality and injustice; achieving gender equality and the empowerment of women and girls; ensuring quality education by guaranteeing access to inclusive and equitable education and promoting lifelong learning opportunities for all; conserving and protecting life on land; “this home we inhabit” and human relationships, by fostering peaceful and inclusive societies through mindful coexistence.

DEISE CARDOSO MACIEL

**O SENTIMENTO DE ESPERANÇA E O SOFRIMENTO EMOCIONAL EM
ADOLESCENTES EM TEMPOS PÓS-PANDÊMICOS**

Exame de Defesa de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Data da defesa: 25/03/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Profa. Dra. Rita Melissa Lepre
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza
Universidade Estadual Paulista

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À Samara, minha adolescente e inspiração cotidiana de vida! Você chegou e arrasou, me ajudou a trocar as lentes de ver, sentir e pensar o mundo e, sobretudo, esperar o futuro.

AGRADECIMENTOS

A palavra gratidão é a mais agradável das virtudes (Comte-Sponville, 2012). Com gratidão, me despeço desse longo percurso “entre a raiz e a flor” (Lima, 1958) em que pude rememorar o quanto temos que desacontecer para acontecer de formas diferentes e poder sentir o sabor e o saber da experiência como tudo aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca (Bondía, 2002, p. 21), e a necessidade do tempo e do espaço para que as coisas aconteçam.

Aos meus familiares e a trajetória de tantos acontecimentos e desacontecimentos que teceram a nossa jornada até o presente momento.

À minha orientadora, Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, por ter olhos tão sensíveis de ver, perceber, olhar, acolher, cuidar e enxergar para além das invisibilidades do ser humano, por me inspirar a trilhar essa jornada até aqui e esperar o futuro.

Aos meninos e meninas adolescentes, pela polifonia de suas vozes sobre o sentimento de esperança e o sofrimento emocional.

Às escolas públicas e particulares e a todos os profissionais da educação que participaram do processo de escuta dos meninos e meninas adolescentes no decorrer da pesquisa.

Às minhas parceiras de pesquisa Sanderli Bicudo Bonfim e Vitória Hellen Holanda Oliveira, pelo acolhimento e cuidado e por tanta generosidade, aprendizado e apoio.

Aos membros do Grupo de Pesquisa, Catarina, Danila, Darlene, Elvira, Fabiano, Fernanda, Larissa, Lídia, Luciana, Mário, Mônica, Natália, Raul, Sandra e Talita, e aos membros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Moral – GEPEM, por todas as reflexões e discussões tecidas ao longo desse percurso.

Aos membros do Comitê de Juízes Especialistas, Profa. Dra. Joana Inês Novaes e Profa. Dra. Camila Fernanda Dias Pavanelli pela dedicação no procedimento de análise dos instrumentos e dados desta pesquisa.

Aos membros componentes titulares e suplentes da Banca Examinadora da qualificação e defesa, Profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin, Prof. Dr. Raul Aragão Martins, Profa. Dra. Rita Melissa Lepre, Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo, Prof. Dr. Leonardo de Souza Lemos, Profa Dra. Darlene Ferraz Knoener, Profa. Dra. Flávia Maria de Campos Vivaldi e Prof. Dr. Raul Alves de Souza, pela leitura cuidadosa do meu trabalho e por todas as contribuições dadas neste processo.

*“(...) Moleque, então aprende
que se não dá pra mudar o presente
A gente muda o que sente.
E sonha que tudo vai melhorar.
Sabe como se chama o sentimento
pra aprender nesse momento
que não tem como mudar?
O nome disso, criança,
só pode ser esperança.”*

Luciene Tognetta. *Espera, moleque!* (2020).

RESUMO

Considerando o contexto atual e a atuação dos seres humanos como sujeitos que vivenciam, participam, intervêm e atuam sobre a realidade, o trabalho ora descrito teve como ponto de partida investigar o sentimento de esperança no futuro e o sofrimento emocional a partir da escuta de 3276¹ meninos e meninas adolescentes dos 7º, 8º e 9º anos das escolas de ensino fundamental (anos finais) da rede pública e privada em tempos pós-pandêmicos. Além de um procedimento ético e humanizador, político e pedagógico, a escuta deve ser pensada como uma atitude ontológica de reconhecimento dos meninos e meninas adolescentes na condição de pessoas em si mesmas, em sua igualdade e em suas diferenças em relação aos adultos, conferida pela condição peculiar de desenvolvimento, uma escuta sensível que respeite as adolescências. A partir dessas afirmações, surgiram algumas indagações: Meninos e meninas adolescentes têm manifestado o sentimento de esperança quanto ao seu futuro? Meninos e meninas adolescentes têm manifestado problemas de sofrimento emocional? Existirá uma relação entre o sentimento de esperança e o sofrimento emocional autopercebidos por meninos e meninas adolescentes? Haverá diferenças entre a manifestação desses sentimentos e as variáveis de gênero, raça e tipo de escola. Optamos pela revisão bibliográfica acerca dos descritores esperança, adolescentes e sofrimento emocional. A presente pesquisa de caráter exploratório, descritivo e com abordagem quanti- qualitativa tem por objetivos verificar se existem relações entre o sentimento de esperança e a frequência do sofrimento emocional entre adolescentes; verificar se existem relações entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de esperança manifestados por adolescentes que autodeclaram diferentes cor/raça; verificar se existem relações entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de esperança manifestados por adolescentes de diferentes gêneros; verificar se existem relações entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de esperança manifestados por adolescentes de diferentes tipos de escolas - públicas e particulares e validar um instrumento de mensuração do sentimento de esperança, em tempos pós-pandêmicos. A hipótese da presente pesquisa é que quanto mais alto o escore de sofrimento emocional menor o escore de esperança e vice-versa. Os resultados encontrados indicam um escore médio de sofrimento emocional moderado (24,62 pontos), com alguns casos extremos, próximos a 100, indicando que deve haver uma preocupação com o bem-estar de adolescentes em sofrimento.

Palavras-chave: esperança; adolescentes; sofrimento emocional.

¹ Adotamos esta forma de nos referirmos ao gênero ressaltando meninos e meninas adolescentes em toda pesquisa.

ABSTRACT

Considering the current context and the role of human beings as subjects who experience, participate in, intervene in, and act upon reality, this study aimed to investigate the feeling of hope for the future and emotional distress by listening to 3,276 adolescent boys and girls from the 7th, 8th, and 9th grades of public and private middle schools in the post-pandemic period. Beyond being an ethical, humanizing, political, and pedagogical procedure, listening should be understood as an ontological attitude of recognizing adolescent boys and girls as individuals in their own right, in both their equality and differences from adults, given their unique developmental condition. This requires a sensitive approach that respects the diversity of adolescent experiences. Based on these premises, several questions emerged: Do adolescent boys and girls express a sense of hope for their future? Do adolescent boys and girls report experiencing emotional distress? Is there a relationship between the self-perceived sense of hope and emotional distress among adolescent boys and girls? Are there differences in the manifestation of these feelings based on gender, race, and type of school? We opted for a literature review on the descriptors "hope," "adolescents," and "emotional distress." This exploratory and descriptive study, with a quantitative and qualitative approach, aims to determine whether there is a relationship between the sense of hope and the frequency of emotional distress among adolescents; assess whether there is a relationship between the frequency of emotional distress and the sense of hope among adolescents who self-identify with different racial backgrounds; examine whether there is a relationship between the frequency of emotional distress and the sense of hope among adolescents of different genders; investigate whether there is a relationship between the frequency of emotional distress and the sense of hope among adolescents from different types of schools—public and private; and validate a tool for measuring the sense of hope in the post-pandemic period. The hypothesis of this study is that the higher the emotional distress score, the lower the hope score, and vice versa. The results indicate an average emotional distress score of moderate intensity (24.62 points), with some extreme cases reaching close to 100, highlighting the need for concern regarding the well-being of adolescents experiencing distress.

Keywords: hope; adolescents; emotional suffering.

RESUMEN

Considerando el contexto brasileño actual y el papel del ser humano como sujeto que experimenta, participa, interviene y actúa sobre la realidad, el trabajo aquí descrito tuvo como punto de partida investigar el sentimiento de esperanza y el sufrimiento emocional a partir de la escucha de niños y niñas adolescentes de 8º y 9º grados de escuelas primarias públicas y privadas (últimos años) en tiempos post pandémicos. Además de ser un procedimiento ético, humanizador, político y pedagógico, la escucha debe ser vista como una actitud ontológica de reconocimiento de los chicos y chicas adolescentes como personas en sí mismas, en su igualdad y en sus diferencias con los adultos, conferidas por su peculiar condición evolutiva, una escucha sensible y respetuosa de la adolescencia. A partir de estas afirmaciones, han surgido algunas preguntas: ¿han expresado los chicos y chicas adolescentes un sentimiento de esperanza en su futuro? ¿Han manifestado los chicos y chicas adolescentes problemas de angustia emocional? ¿Existe correspondencia entre el sentimiento de esperanza y el malestar emocional autopercebido entre chicos y chicas adolescentes? ¿Existen diferencias entre la manifestación de estos sentimientos y las variables de género, raza y tipo de escuela? Optamos por una revisión bibliográfica sobre los descriptores esperanza, adolescentes y malestar emocional. El objetivo de este estudio exploratorio, descriptivo y cuantitativo fue validar un instrumento de medida del sentimiento de esperanza, conocer la prevalencia de este sentimiento entre los adolescentes, comprobar si existen diferencias entre género, raza y tipo de escuela y si existe correspondencia entre el sentimiento de esperanza y el sufrimiento emocional autopercebido entre chicos y chicas adolescentes. El instrumento de investigación fue un cuestionario online que contenía ítems relacionados con el perfil, el sentimiento de esperanza y el malestar emocional y dos escalas - la primera, un cuestionario con ítems sobre el sentimiento de esperanza y la segunda, construida y validada en Brasil sobre el malestar emocional en adolescentes.

Palabras clave: Esperanza, Adolescentes, Sufrimiento Emocional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pesquisas do Eixo Convivência Cuidadosa - Quadriênio 2023-2026	25
Figura 2 - A Condição Humana. René Magritte. 1993 - Óleo sobre Tela (1200 x 81cm)	43
Figura 3 - Fluxograma da organização da pesquisa	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias dos estudos em relação aos descritores da pesquisa	108
Quadro 2 - Itens do questionário sobre o sofrimento emocional	119
Quadro 3 - Itens do questionário sobre o sentimento de esperança - Escala de Esperança Disposicional	120
Quadro 4 - Descritivas dos Itens de Perfil	123
Quadro 5 - Pontuações dos itens de sofrimento emocional - GEPEM, 2021	125
Quadro 6 - Descritivas dos itens de Sofrimento Emocional	126
Quadro 7 - Pontuações dos itens do sentimento de esperança - Escala de Esperança Disposicional	135
Quadro 8 - Descritivas dos itens do Sentimento de Esperança	136
Quadro 9 - Análise das respostas por categoria e itens de perfil	153
Quadro 10 - Análise geral das categorias com os itens de perfil	159
Quadro 11 - Dados dos participantes do 7ª ano por categorias e itens de perfil	161
Quadro 12 - Percentual das respostas dos participantes do 7ª ano por categorias e tipos de escola	163
Quadro 13 - Dados dos participantes do 8ª ano por categorias e itens de perfil	164
Quadro 14 - Percentual das respostas dos participantes do 8ª ano por categorias e tipos de escola	166
Quadro 15 - Dados dos participantes do 9ª ano por categorias e itens de perfil	167
Quadro 16 - Percentual das respostas dos participantes do 9ª ano por categorias e tipos de escola	169
Quadro 17 - Análise da questão 71 do questionário por itens de perfil com o total das amostras	170
Quadro 18 - Resumo da análise da questão 71 do questionário por categorias com o total das amostras	173

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escala Geral dos percentuais quanto ao sofrimento emocional	132
Gráfico 2 - Escala dos percentuais quanto ao sofrimento emocional nas escolas particulares	133
Gráfico 3 - Escala dos percentuais quanto ao sofrimento emocional nas escolas públicas	134
Gráfico 4 - Escala Geral dos percentuais quanto ao sentimento de esperança	140
Gráfico 5 - Escala dos percentuais quanto ao sentimento de esperança nas escolas particulares	141
Gráfico 6 - Escala dos percentuais quanto ao sentimento de esperança nas escolas públicas	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação dos escores totais de sofrimento emocional	143
Tabela 2 - Comparação quanto ao escore total de sentimento de esperança	144
Tabela 3 - Relação entre os escores do sentimento de esperança e do sofrimento emocional	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRINQ	Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
ADHS	Adult Dispositional Hope Scale
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Humana
APA	American Psychological Association
BECK-BHS	Escala BECK de Desesperança
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério
COVID - 19	Coronavírus Disease 2019
DHS	Dispositional Hope Scale
ESA	Escala de Stress para Adolescentes
FMUSP	Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara
GPEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral
HD	Hard Disc
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Câmpus de São José do Rio Preto
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial de Saúde
PENSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

MEMORIAL	19
1 INTRODUÇÃO	24
2 A ESPERANÇA COMO UM SENTIMENTO E UM VALOR	41
2.1 Paisagens da esperança	43
2.1.1 A esperança em diálogo com a área da educação	47
2.1.2 A esperança em diálogo com a área da psicologia	50
2.1.3 A esperança em diálogo com a área da saúde	53
2.1.4 A esperança em diálogo com as áreas da teologia, filosofia, sociologia e antropologia	58
2.2 A esperança em diálogo com o bem-estar, qualidade de vida e sofrimento emocional	59
2.3 A Esperança e a pós-modernidade	61
2.4 A esperança em diálogo com as adolescências	64
2.5 Aquele que sente esperança na perspectiva da psicologia moral piagetiana	81
2.6 Para finalizar: a busca por uma definição da esperança	83
3 AS ADOLESCÊNCIAS, SUAS IDENTIDADES E SOFRIMENTOS NO CAMINHO DO VIR A SER	88
3.1 Os meninos e meninas adolescentes: identidades, desenvolvimento e cenários das adolescências	89
3.2 O sofrimento emocional em meninos e meninas adolescentes nos contextos pandêmico e pós-pandêmico	96
4 MÉTODO	101
4.1 Revisão bibliográfica	103
4.2 Abordagem metodológica	115
4.3 Amostra da pesquisa	115
4.4 Instrumentos	116
4.5 Análise dos dados	121
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	122
5.1 Análise descritiva dos itens de perfil	123
5.2 Análise descritiva dos itens de sofrimento emocional	125
5.3 Análise descritiva dos itens de sentimento de esperança	135
5.4 Análise das perguntas fechadas sobre o sofrimento emocional relacionados aos itens de perfil	143
5.5 Análise das perguntas fechadas sobre o sentimento de esperança relacionados aos itens de perfil	144

5.6 Análise das perguntas fechadas sobre a relação entre o sofrimento emocional e o sentimento de esperança	145
5.7 Análise da pergunta aberta sobre o sentimento de esperança com relação ao futuro	147
5.8 Costurando os resultados: discutindo e construindo uma síntese sobre o que encontramos	175
5.8.1 O que dizer sobre o sofrimento emocional entre os meninos e meninas adolescentes?	175
5.8.2 O que dizer sobre o sofrimento emocional entre os meninos e meninas adolescentes?	177
5.8.3 Sentimento de Esperança e Sofrimento Emocional - como se cruzam esses dois constructos em nossa pesquisa?	180
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
6.1 Um olhar para o presente e para o futuro: polifonias sobre o sofrimento emocional, o sentido de vida e a esperança em meninos e meninas adolescentes	182
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	215
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	217
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PESQUISA - VERSÃO REDUZIDA	218
APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE PESQUISA - VERSÃO COMPLETA	223
APÊNDICE E - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS 125 RESPOSTAS INICIAIS	249
APÊNDICE F - PARECER DA ANÁLISE DE JUÍZES DOS INSTRUMENTOS E DADOS DA PESQUISA	254

MEMORIAL

*“Gabriela adora o mar,
as estrelas,
as coisas grandes e as pequenas.
Hoje de manhã
se perguntou,
enquanto vigiava
o vai e vem das ondas:*

- O que acontece com as coisas quando elas desacontecem?...”

Alessandra Roscoe. *Quando as coisas desacontecem*. (2023).

²Observando os diversos fios, que entremeando-se formam a trama de um tecido denso e desafiador ao qual chamamos de vida, trazer presente as memórias dessa jornada não é tarefa fácil, principalmente por ter o cuidado de não romantizar ou não florir algumas memórias, bem como não percorrer uma escrita que provoque resquícios meritocráticos presentes em nossa sociedade.

Escolher os cenários a serem narrados nos faz pensar os motivos que nos trouxeram até aqui. Pois bem, eu sou a Deise, e muitas mulheres habitam em mim. Percorrer e rememorar o caminho da vida me fez pensar sobre os acontecimentos e os desacontecimentos presentes em cada passo dessa jornada que me fizeram “acontecer” e também “desacontecer”.

Uma história linda que eu li recentemente, escrita pela autora Alessandra Roscoe (Roscoe, 2023), cujo título do livro é “Quando as coisas desacontecem”, me fez provocações a partir do olhar da pequena Gabriela, que adora o mar, as estrelas, as coisas grandes e as pequenas, sobre o que acontece com as coisas quando elas desacontecem? Pois é, em muitos momentos eu desaconteci para acontecer de formas diferentes.

Sou a Deise humana, mulher, sonhadora, esperançosa por natureza, que desde cedo precisou compreender muitas lutas e dores em ser humano e mulher na nossa sociedade. Ser mãe jovem e solo; trabalhar, estudar e cuidar da maternidade e dos afazeres domésticos ao mesmo tempo; deparar-me com violências psicológicas e violências que desrespeitaram o limite do meu corpo em momentos distintos, que geraram marcas, traumas e medos.

Parte de mim é a Deise criança, que viveu em contextos sociais vulneráveis e muito fragilizados. A maior parte da minha infância e adolescência morei com meus pais e mais dois irmãos numa área considerada irregular, sem documentação e de preservação manancial. As questões de infraestrutura eram precárias; não tínhamos água encanada, geralmente guardávamos a água das chuvas em tonéis de azeitonas doados por vizinhos, para utilização

² Devido ao fato de novos membros titulares na banca de defesa, entendemos ser necessário a permanência do memorial, que será retirado para a versão final da publicação da pesquisa.

no cotidiano; não tínhamos tratamento de esgoto, pavimentação asfáltica e meio de transporte próprio. A nossa casa foi erguida num terreno íngreme e montanhoso, com tijolos e suor; não foi possível vê-la terminada.

Lembro-me dos dias de chuva em que o medo se fazia presente quanto à possibilidade de deslizamento de terra, deslizamento da casa, deslizamento dos sonhos. Nesse período, eu vivenciei alguns cenários de violência tanto estrutural quanto com o meu corpo e, em muitos momentos, eu “desaconteci”.

Parte de mim é a Deise filha, que apesar de todos os cenários sempre se sentiu cuidada pelos pais, embora também não tenha sido fácil compreender que depois de 40 (quarenta) anos as marcas das violências que destroem os fizeram desacontecer e acontecer em outras histórias, em outros sonhos.

Parte de mim é a Deise irmã, que por ser a mais velha e, considerando o nosso contexto de vida, se sentia no papel de cuidado e proteção com os mais novos.

Parte de mim é a Deise adolescente, fase em que o meu pai perdeu o emprego e foi preciso uma mudança para o interior do noroeste paulista. Na ocasião, ficamos mais próximos dos meus avós maternos. Foi a primeira vez que tivemos acesso à água encanada e tratamento de esgoto.

Não foi um período fácil, demorou um longo tempo para a reinserção do meu pai numa atividade laboral, além de um longo período de sofrimento emocional vivenciado pelos meus pais e, mais uma vez, vi muito de mim desacontecer.

Apesar dos percalços, continuei os meus estudos, cursei o antigo Centro de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério (CEFAM). A escola foi um tempo e um espaço que me permitiu sonhar, pertencer e esperar, e me ofereceu também uma possibilidade de poder ajudar financeiramente no contexto familiar, a partir da oferta de uma bolsa de estudo.

Durante aquele período, participei de um movimento social para alfabetização de jovens e adultos; foram momentos imprescindíveis para poder olhar o mundo junto com os idosos e também sobre o quanto eles têm a nos dizer e ensinar sobre as coisas.

Parte de mim é a Deise jovem, momento em que trilhei muitos caminhos de luta com outros jovens, queríamos ter vez e voz e, em muitas ocasiões, as nossas vozes ecoaram. Participei, durante muitos anos, de movimentos juvenis, e naquele momento me vi “acontecer”, nos vi “acontecer”, eu pude “esperançar”.

Ao final do Ensino Médio, ingressei por meio de concurso público municipal como Professora de Educação Básica I, fato que me fez cursar a universidade privada no mesmo local de residência, uma vez que foi necessário a continuidade do auxílio financeiro a minha

família. Paguei as mensalidades da universidade com muito desafio, e no primeiro ano do Curso de Pedagogia eu vivenciei a maternidade, algo não esperado e que, naquele momento, me fez “desacontecer” para “acontecer” de outra forma.

Parte de mim é a Deise mãe, que abarcou essa jornada ainda muito jovem, com muitos desafios, mas também com muita gratidão por ter cuidado da Samara e, em muitos momentos, ela também ter cuidado de mim; posso dizer que “nós nos cuidamos” e assim é até hoje, “eu, ela, os nossos gatos, os nossos sonhos e o esperar cotidiano”.

Parte de mim é a Deise que, durante e após a maternidade, continuou o seu processo acadêmico. Logo após a Graduação, fiz cursos de Pós-Graduação em Nível *Lato Sensu*, com foco na gestão escolar pela Universidade Federal de São Carlos e nas tecnologias assistivas pela Universidade de São Paulo e Universidade Federal de São João Del Rei.

Posteriormente, fiz o curso de Pós-Graduação em Nível *Stricto Sensu* (Mestrado) no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos na Universidade Estadual de São Paulo (IBILCE) e, no presente momento, curso o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (Doutorado) na Universidade Estadual de São Paulo (FCLAr). Essa trajetória aconteceu sob a orientação de seres humanos e profissionais que me acolheram nessa caminhada, que me tiraram de muitos processos de “invisibilidade do ser” para que eu pudesse acontecer de outras formas.

Parte de mim é a Deise profissional, com dedicação há mais de duas décadas na área da educação, 8 (oito) anos como Professora de Educação Básica I estatutária numa rede municipal e 14 (quatorze) anos como diretora de escola estatutária numa outra rede municipal, dos quais 7 (sete) anos atuando em funções de assessoria técnica na Secretaria Municipal de Educação, com foco nos aspectos pedagógicos e de formação aos profissionais de Educação.

Parte de mim é a Deise de hoje, que a cada dia se percebe diferente, que continua enfrentando violências que destroem, daqueles que não respeitam o limite, o espaço e o corpo alheio, daqueles que não respeitam os nossos sonhos e que não nos tratam a partir do acolhimento, cuidado e respeito. Escolhi a pesquisa como caminho, luta e o ecoar das diversas vozes que compõem este mundo, além da minha.

Eu penso tantas coisas sobre essas memórias. A vida é um tanto de acontecimentos e outro tanto de desacontecimentos, tal como uma colcha de retalhos que vai se formando em meio a costuras e remendos no entremear do tecido denso da existência. Parte de mim é só gratidão pelas coisas que aconteceram, mas também pelas que desaconteceram para que eu pudesse acontecer de outras formas.

Mas, afinal, o que acontece com as coisas quando elas desacontecem? Esmiuçando algumas respostas podemos dialogar com questões como a semente que desacontece para ser planta, fruto e flor, a nuvem que desacontece para ser chuva.

A onda que desacontece para ser espuma, o rio que quando desacontece nasce mar, tem medo que desacontece para virar coragem, e escuro que desacontece com o faiscar de um vagalume, as pessoas desacontecem para acontecer de outro jeito dentro de nós, e o sonho desacontece para ser vivido.

O tempo que desacontece para ser memória, e a tristeza que desacontece para ser esperança. Isso tudo me faz refletir também sobre quantas coisas desaconteceram para me fazer acontecer nos tempos e espaços do cotidiano e que me trouxeram até aqui.

São tantas partes que compõem o todo infinito que somos, e é exatamente por acreditar nas infinitas possibilidades de ser, estar, sentir, sonhar e compreender o mundo que escolhi tecer no presente trabalho uma narrativa amparada nas questões da literatura científica sobre a esperança como um sentimento e um valor. O diálogo se estende ao longo da pesquisa com os aspectos do sofrimento emocional, considerando os meninos e meninas adolescentes brasileiros no contexto pós-pandêmico.

Escolhi a polifonia das vozes dos meninos e meninas adolescentes por já ter vivenciado com eles, no ofício docente, gestor e também no processo de maternar o quanto eles têm a nos dizer sobre as coisas e o quanto a forma como eles as dizem nos tocam, nos convidam a olhar para o mundo através de outras lentes.

Recentemente, tive a grata oportunidade de participar de um evento ³“Batalha Poética”, no qual meninos e meninas adolescentes da rede pública municipal de ensino, entre versos, sons e rimas, típicos do SLAM (espaço livre para poesia falada ou cantada), compartilharam toda a potência que essa fase do desenvolvimento humano pode proporcionar.

Pude observar, escutar, sentir e maravilhar com as vozes dos meninos e meninas adolescentes, que expressaram suas emoções, sentimentos e modos de existir, fizeram anúncios e denúncias sobre a nossa sociedade, construíram pensamentos abstratos e críticos, ecoaram as vozes de identidade e resistência como “estudantes e poetas contemporâneos”.

³ A Batalha Poética é uma ação institucional desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto, por intermédio da Diretoria Pedagógica, Gerência de Capacitação e Equipe de Formação junto às unidades escolares de Ensino Fundamental que compõem a Rede Municipal de Ensino. Os poemas utilizados ao longo desta pesquisa são da 1ª Edição, realizada em agosto de 2023 e constam no livro de coletâneas dos poemas apresentados pelos alunos.

É possível acessar a versão digital pelo link: <https://digital.educacao.riopreto.br/batalha-po%C3%A9tica>.

Entre as poesias faladas e cantadas, muitas delas dialogam com o sentimento de esperança e o sofrimento emocional, proposta desta pesquisa, inclusive com as demais pesquisas que compõem o quadriênio 2024-2026, a partir do eixo central convivência cuidadosa, com foco na acolhida e no cuidado em tempos de escolas sem paredes, no racismo e outras violências que destroem, fato que corroborou a compreensão de que precisamos dialogar sobre as emoções, os sentimentos e os valores com eles, sobretudo nos tempos e espaços da escola.

Na presente pesquisa, por ter como eixo estruturante a escuta e a participação dos meninos e meninas adolescentes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e em processo de desenvolvimento, não poderíamos deixar de trazê-los, de alguma forma, aqui neste espaço. Na abertura de cada capítulo desta pesquisa, apresentaremos algumas pílulas com as vozes dos meninos e meninas adolescentes.

Finalizo as minhas palavras citando o poeta brasileiro Sérgio Vaz (2011), que a partir de suas crônicas demonstra o que há de esperança e desesperança no cotidiano e, como bom observador do mundo, ecoa as vozes dos invisíveis e diz que "é necessário um coração em chamas para manter os sonhos aquecidos". O esperar no cotidiano me fez manter aquecido o coração e os sonhos, e escolhi justamente o sentimento de esperança, parafraseando Paulo Freire (1992), porque não sou esperançosa por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico, por questionar o mundo e seus diversos contextos e buscar respostas possíveis.

No presente momento, avanço nessa direção buscando respostas nas vozes que ecoam dos meninos e meninas adolescentes sobre suas identidades e sofrimentos no caminho do ser, do vir a ser, do sentido de vida e o esperar o futuro.

La Vie Ici - A vida aqui

Nós somos estrangeiras:
Eu vim da República Dominicana,
E eu, da Venezuela.
Era um país pequeno, porém, uma região bela.
É claro que não queria viajar
E nem conhecer outro lugar.

Tivemos que vir para procurar uma vida melhor,
Antes de ficarmos em uma situação pior.
Quando chegamos, vimos que aqui tinham muitas oportunidades,
Mas isso estava longe da realidade.

Sofrer racismo, xenofobia e preconceito,
Não pensei que ia ser deste jeito!
Por causa disso, eu tive insegurança,
Mas lá no fundo, ainda tinha esperança...

Na minha cabeça só havia algumas questões:
Se eu fosse branca, eu entraria nesses padrões?
E se o meu cabelo fosse liso, eu acharia lindo?
E eu me perguntava: para onde o mundo estava indo?

Aqui aprendi que não somos iguais,
Para que precisamos ser normais?
Já sofri muito e superei,
Quando caí, eu mesma me levantei.

Eu me senti muito acolhida,
Mas nem sempre fui bem recebida.
No fundo, eu já sabia, que aquela felicidade
Não duraria por uma eternidade.

Ouvi de alguém: - “Volta para o seu país!”
Isso não é algo que se diz!
Sem saber da nossa raiz!
Eu sempre dou o meu melhor,
Para ninguém agir como se eu fosse menor.

Saí de nossa terra natal,
Naquele momento foi uma atitude racional.
Não foi um dos melhores dias das nossas vidas,
Tivemos que fazer uma jornada só de ida.
Vivíamos felizes em uma família grande,
De repente, veio a partida...
Saudade se expande.

Oriana, Ancilus, Nisbeily. *La Vie Ici*. Batalha Poética, 2023.⁴

⁴ Acesse o livro em formato digital pelo link: <https://digital.educacao.riopreto.br/batalha-po%C3%A9tica>



Oriana, Ancilus e Nisbeily são meninas adolescentes estudantes da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto/SP, que participaram da “Batalha Poética, 2023” com tantos outros meninos e meninas adolescentes que nos inspiram a sentir e olhar o mundo a partir de outras lentes e a esperar o futuro.

Em nome delas, aos meninos e meninas adolescentes, a minha gratidão.

1 INTRODUÇÃO

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano
Vive uma louca chamada Esperança
E ela pensa que quando todas as sirenas
Todas as buzinas
Todos os reco-recos tocarem
Atira-se
E
— ó delicioso voo!
Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada,
Outra vez criança...
E em torno dela indagará o povo:
— Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?
E ela lhes dirá
(É preciso dizer-lhes tudo de novo!)
Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:
— O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...

Mário Quintana. *Esperança*. Antologia Poética, 2015.

Oriana, Ancilus e Nisbeily são meninas adolescentes que, assim como tantos outros meninos e meninas adolescentes, nos inspiram a sentir e olhar o mundo a partir de outras lentes e a esperar o futuro.

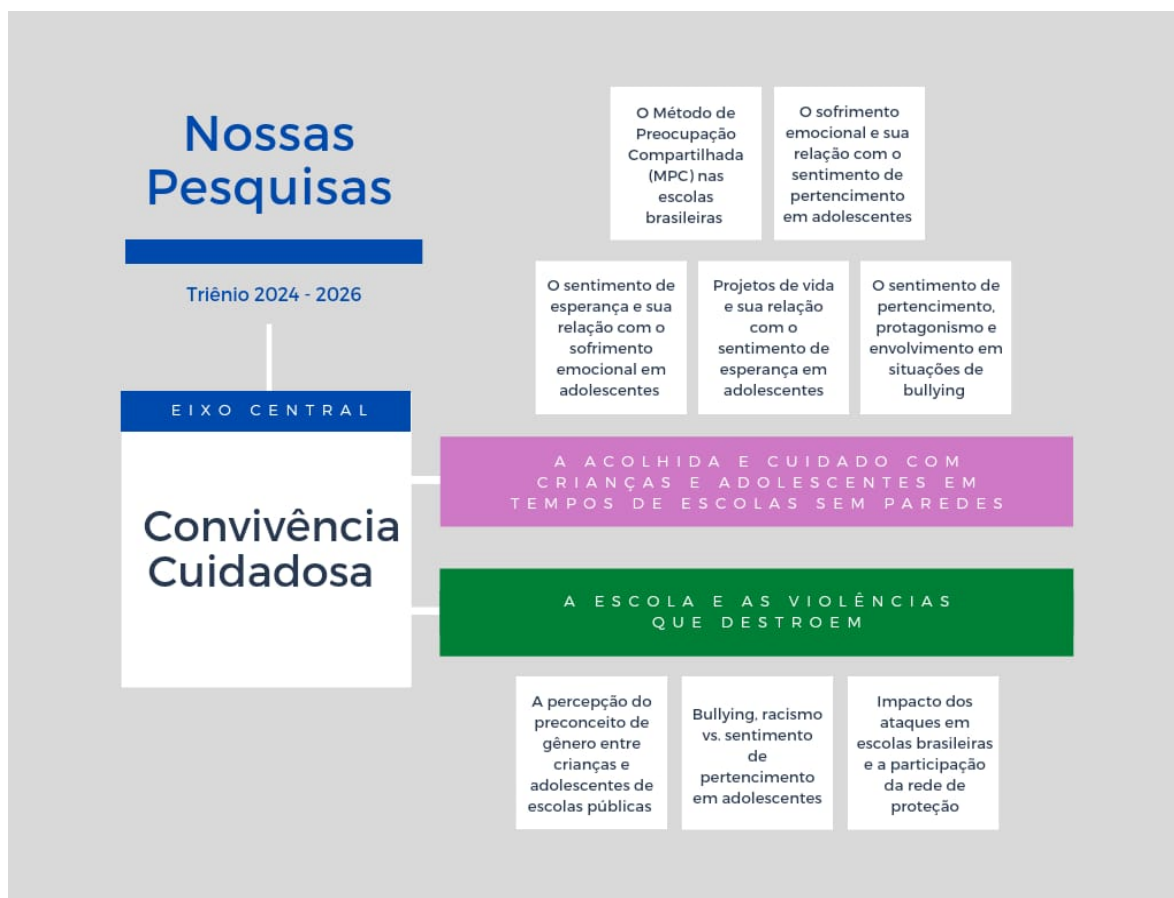
Iniciar a escrita desta pesquisa trazendo a potência das vozes das adolescências nos convida a pensar na importância da escola como tempos e espaços de escuta, proteção, acolhimento, cuidado e desenvolvimento sociomoral e afetivo.

Esta pesquisa é uma das investigações do eixo de pesquisas para o quadriênio de 2024-2026, conduzido pela Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, a partir do eixo central convivência cuidadosa, com foco na acolhida e no cuidado em tempos de escolas sem paredes e no racismo e outras violências que destroem.

A convivência cuidadosa requer pensarmos no contexto escolar para além do educar, com o olhar para o cuidado que impetra mais do que a percepção quanto aos aspectos do cuidado físico, mas também que dialoga com as questões socioemocionais.

A figura abaixo apresenta a organização das pesquisas que utilizarão como eixo estruturante os aspectos da convivência cuidadosa, considerando o parâmetro temporal 2024-2026.

Figura 1 - Pesquisas do Eixo Convivência Cuidadosa - Quadriênio 2023-2026



Fonte: GEPEM (2024).

Uma convivência cuidadosa diz respeito à segurança, à proteção, ao cuidado e à acolhida e se dá pelo uso de uma linguagem que acolhe, que aproxima e que cuida, reconhecendo os sentimentos e ensinando o cuidado de si, dos outros e com a própria casa que se habita, o planeta (Tognetta, 2022, p.17), e com os diversos tempos e espaços da escola. A escola é um lugar que, para além da aprendizagem relacionada aos conceitos científicos, convivem seres humanos que estão continuamente em processo de desenvolvimento.

O contexto da pandemia COVID-19 nos trouxe momentos de desespero, medo, luto, isolamento social, violências que destroem, falta de perspectivas, sendo possível perceber, cada vez mais, manifestações de sofrimento emocional, que vão além da saúde física (Unicef, 2021). Esse contexto deixou marcas que se encontram nos tempos presentes. Além das marcas do sofrimento emocional, um dos sentimentos que mais se fizeram presentes nesse contexto foi a esperança. Esperançar o futuro nos fez, enquanto seres humanos

individuais e coletivos, olhar para o sentido da vida, imaginar o inédito viável e outros mundos possíveis.

Considerando os diferentes contextos sócio-político-histórico-culturais do Brasil e a atuação dos seres humanos como sujeitos que vivenciam, participam, intervêm e atuam sobre a realidade, o trabalho ora descrito teve como ponto de partida da investigação o sentimento de esperança e o sofrimento emocional com base na percepção dos meninos e meninas adolescentes dos 7º, 8º e 9º anos das escolas de Ensino Fundamental (anos finais) da rede pública e privada em tempos pós-pandêmicos.

Documentos orientadores internacionais, nacionais e estaduais (Brasil, 1988; ONU, 1990; Brasil, 2013; Brasil, 2017) zelam pela necessidade e importância da escuta e participação dos meninos e meninas adolescentes. Esses processos constituem-se como direito e garantia do desenvolvimento integral.

A escuta pode revelar o que os meninos e meninas adolescentes sentem, pensam e sabem em contextos sócio-político-histórico-culturais diversos a partir de como se expressam. Ouvi-los nas suas tantas maneiras peculiares de ser, estar e se expressar no mundo é reconhecê-los enquanto pessoas, considerando-os sujeitos de direitos (Brasil, 1990; Brasil, 1996).

Além de um procedimento ético, político e pedagógico, a escuta deve ser pensada como uma atitude ontológica de reconhecimento dos meninos e meninas adolescentes na condição de pessoas em si mesmas, em sua igualdade e em suas diferenças em relação aos adultos, conferida pela condição peculiar de desenvolvimento, uma escuta sensível, que acolhe, respeite, cuide e proteja as infâncias, adolescências e suas identidades (Sarmiento, 2005).

Nos últimos anos, considerando os inúmeros fatos que construíram a história da nossa sociedade e do mundo, o sentimento de esperança foi quase que um imperativo existencial. Pandemia, guerra, ascensão de ideias antidemocráticas, polarização política, desastres ambientais, massacres contra os povos indígenas, aumento da desigualdade social, intolerância, aumento do sofrimento emocional, divulgação de *Fake News*, ampliação dos processos migratórios e de pessoas em situação de refúgio, os ataques de violência extrema em escolas, dentre tantas outras questões que foram tecendo o cenário social e do cotidiano.

O ano de 2020, sem sombras de dúvidas, ficará registrado em nossa memória, principalmente por nos convidar a olhar para o nosso contexto sob diversos ângulos, experimentando o inédito viável (Freire, 2011; Vasconcelos; Whitaker, 2021; Fonseca;

Maciel; Santos, 2022), cotidianamente, de modo a garantir as melhores experiências de aprendizagens e desenvolvimento integral (Brasil, 2013; Brasil, 2017) dos nossos meninos e meninas adolescentes. Foi necessário trilhar um caminho desconhecido, pensar em tempos e espaços permeados com ações que atendessem às diversas demandas durante e após o contexto pandêmico.

Em busca de ouvir as vozes dos meninos e meninas adolescentes é que a presente pesquisa se justifica. No convívio com esses meninos e meninas há mais de duas décadas, nos ofícios docente e gestor, tivemos a grata surpresa de perceber o quanto eles têm a nos dizer sobre as coisas.

Para que as suas vozes ecoem, é necessário um percurso que privilegie tempos e espaços de acolhimento, cuidado, proteção, escuta e participação, mesmo em contexto pós-pandêmico, e que possamos compreender aspectos do contexto atípico que vivenciamos, elaborando e construindo memórias coletivas a partir das sutilezas dos olhares dos meninos e meninas adolescentes.

Para a melhor organização do tempo e do espaço da presente pesquisa, a escolha foi priorizar as vozes dos meninos e meninas adolescentes sobre as percepções do percurso no contexto pós pandemia de COVID-19 quanto ao sofrimento emocional, o olhar para o futuro e o sentido de vida, a partir do diálogo sobre o sentimento de esperança (Freire, 1992).

O contexto pandêmico revelou muitas marcas do sofrimento emocional e das violências que destroem, com os meninos e meninas adolescentes, que perduram, de certa forma, até os dias atuais, aos quais intitulamos como tempos pós-pandêmicos (Duan; Zhu, 2020; Imran; Zeshan; Pervaiz, 2020; Unicef, 2021; Tognetta; Cuadra-Martínez; De Souza; Fioranelli Neto, 2022). Os adolescentes podem ter sentido esse contexto de formas diferentes, assim como podem também estar sentindo de modo muito diferente o contexto pós-pandêmico.

É importante ressaltar que os indícios de sofrimento emocional e das violências que destroem não foi algo exclusivo do contexto supracitado. É possível observar, a partir de outros estudos e pesquisas, como o Relatório da Organização Pan Americana de Saúde - OPAS e a Organização Mundial da Saúde - OMS (2021), que os adolescentes podem ter indícios de sofrimento emocional, independentes da pandemia. Na adolescência, as mudanças físicas, emocionais e sociais, incluindo a exposição à pobreza, abuso ou violência, podem contribuir para indícios de sofrimento emocional.

A partir das reflexões sobre esses contextos, a pesquisa nos convida também a esperar o futuro, observando as possíveis relações entre o sentimento de esperança e o sofrimento emocional, as variáveis existentes a partir dos itens de perfil (gênero, raça e tipo de escola) e as ações possíveis para a tecitura de uma educação pautada na convivência cuidadosa, ética, democrática e respeitosa em tempos pós-pandêmicos. O Relatório da OPAS/OMS (2021) demonstra também que a promoção do bem-estar psicológico, o cuidado e a proteção dos adolescentes de experiências adversas e fatores de risco que possam afetar seu desenvolvimento são fundamentais também para sua saúde física e mental durante a adolescência e também na vida adulta.

Escutar não exige técnicas grandiosas, porém necessita de intencionalidade e planejamento de ações diversas e articuladas que promovam e qualifiquem essa escuta (Friedmann, 2017). Basta a disponibilidade em acolher e oportunizar tempos e espaços que inspirem a polifonia das vozes dos meninos e meninas adolescentes.

Friedmann (2018) discorre sobre a escuta, destacando que a mesma não pode se limitar apenas no campo do ouvir, colocando o adulto como sujeito ativo, é preciso ampliar o olhar para a escuta que prevê a participação ativa de todos os sujeitos, adultos e meninos e meninas adolescentes, protagonizando a organização e o desenvolvimento dos tempos, espaços e ações que valorizem e potencializem experiências reais que apoiem o processo de desenvolvimento na adolescência.

Construir uma relação mais empática nos convida, enquanto adultos, a praticar uma escuta sensível, que respeite as adolescências. Escutar crianças e adolescentes tem a ver com o adulto se conectar com suas realidades, vivências, necessidades e interesses, sobretudo para conhecê-los e compreender como e o que estão sentindo e expressando sobre o mundo (Sarmiento, 2005; Friedmann, 2017), revelando suas percepções quanto ao que sentiram e viveram durante a pandemia de COVID-19, o que vivem e sentem no tempo presente, seus olhares para o futuro a partir dos tempos pós-pandêmicos e do diálogo sobre a esperança como um sentimento e um valor.

Refletir sobre a função da escola na formação dos seres humanos numa perspectiva integral (Freire, 1992; Delors, 2004; Arroyo, 2012), que de fato acolha as questões supracitadas, pressupõe também ensinar conteúdos relacionados ao desenvolvimento sociomoral e afetivo, conforme diálogo com alguns autores, entre eles Piaget (1932/1994);

Araújo e Puig (2007); Tognetta e Vinha (2007); Vinha e Licciardi (2011), cultivando, assim, o olhar reflexivo sobre as relações existentes nesse contexto.

Mais do que ensinar, é preciso fomentar ações planejadas e intencionais que possibilitem à comunidade escolar, em especial aos meninos e meninas adolescentes, vivenciar experiências concretas e cotidianas que os auxiliem nessa construção, pois a experiência é o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca (Bondía, 2002).

Pesquisas nacionais e internacionais que tratam questões de violência na escola (Jares, 2008; Tognetta; Vinha, 2012; Uruñela, 2013, 2017; Diaz-Aguado, 2015; Vinha; Nunes; Silva; Vivaldi; Moro, 2017; Vinha, 2023), como veremos mais adiante, apontam que o bem-estar e, portanto, uma convivência positiva, é a chave para a sua superação.

Pesquisas desenvolvidas pelos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - GEPEM também mostram essas questões no contexto nacional (Souza, 2019, 2023; Knoener, 2019, 2023; Bomfim, 2019; Queiroz, 2019; Santos, 2021; Boni, 2022; Boni; Farhat; Moreno, 2022; Lahr, 2022; Knoener; Leonardi, 2022; Knoener; Santos; Duarte, 2022; Lahr; Castro-Carrasco; Holanda Oliveira, 2022; Farhat; Gonçalves, 2022; Tognetta; Lepre, 2022; Tognetta; Abdalla, 2022; Fodra; Souza, 2022; Nunes; Vinha; Campos, 2022; Farhat, 2023).

Dados recentes (Brasil, 2022; MEC, 2023) indicam os problemas de mal-estar em que vivem os meninos e meninas adolescentes, como o agravamento dos quadros de sofrimento psíquico a partir da pandemia de COVID-19 e sintomas depressivos, ansiedade, suicídio e automutilação, e parte desses problemas se relaciona também com a intensificação do uso de tecnologias e das redes sociais.

Como abordaremos no capítulo sobre sofrimento emocional, muitas pesquisas mostram o aumento de casos de sofrimento em adolescentes (Duan; Zhu, 2020; Imran; Zeshan; Pervaiz, 2020; Esposito; Giannitto; Squarcia; Neglia; Argentiero; Minichetti; Cotugno; Principi, 2021; Jiang; Luo; Guan; Jiang; Tang, 2022; Silva; Figueiredo; Koopmans; Paquiela; Silva, 2023) e, dentre elas, encontram-se estudos nacionais desenvolvidos pelo GEPEM (Cuadra-Martínez; Castro-Carrasco; Sandoval-Díaz; Pérez-Zapata; Dabancens, 2020; Lahr; Tognetta, 2021; Tognetta; Cuadra-Martínez; De Souza; Fioranelli Neto, 2022; Boni, 2022; Tognetta; Cuadra-Martínez; Queiroz; Bomfim, 2022; Tognetta, 2022).

Utilizamos a expressão “sofrimento emocional” para abordar as questões de “saúde mental”, entendendo que a escola não é um espaço clínico de atuação de profissionais da

saúde, que tratam, medicam e acompanham a evolução do que, na falta desta, tem-se como doença. À escola cabe o trabalho com as emoções e os sentimentos dos alunos e com a criação de espaços dialógicos para que tanto os estudantes quanto os educadores possam expressar seus sentimentos e elaborar seus conflitos, tanto os interpessoais quanto os intrapessoais (Tognetta, 2022, p. 189).

Considerando os meninos e meninas adolescentes como sujeitos de direitos, o processo de desenvolvimento, a necessidade e a importância da escuta das suas vozes e percepções sobre si e o mundo, as marcas que a pandemia e o contexto pós-pandêmico revelaram quanto ao sofrimento emocional e as violências que destroem e a importância do sentido de vida que nos convida a esperar o futuro, as indagações levantadas foram: a) Meninos e meninas adolescentes têm manifestado o sentimento de esperança quanto ao seu futuro?; b) Meninos e meninas adolescentes têm manifestado problemas de sofrimento emocional?; c) Existirá uma relação entre o sentimento de esperança e o sofrimento emocional autopercebidos por meninos e meninas adolescentes?; d) Haverá diferenças entre a manifestação desses sentimentos e as variáveis de gênero, raça e tipo de escola?

Considerando essas indagações, a presente pesquisa teve como ponto de partida investigar o sentimento de esperança baseando-se na escuta dos adolescentes dos 7º, 8º e 9º anos das escolas de Ensino Fundamental (anos finais) da rede pública e privada em tempos pós-pandêmicos, e por objetivos: 1- Verificar se existem relações entre o sentimento de esperança e a frequência do sofrimento emocional entre adolescentes; 2- Verificar se existem relações entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de esperança manifestados por adolescentes que autodeclaram diferentes cor/raça; 3- Verificar se existem relações entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de esperança manifestados por adolescentes de diferentes gêneros; 4- Verificar se existem relações entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de esperança manifestados por adolescentes de diferentes tipos de escolas - públicas e particulares; e 5 - Validar um instrumento de mensuração do sentimento de esperança, em tempos pós-pandêmicos.

A hipótese da presente pesquisa é que quanto mais alto o escore de sofrimento emocional, menor o escore de esperança e vice-versa.

Destacamos que a pesquisa considerou a esperança como um sentimento e um valor na perspectiva do verbo “esperançar” (Freire, 1992), do sentido de vida, em diálogo com a psicologia moral piagetiana, conforme abordaremos no capítulo sobre a esperança como um sentimento e um valor.

A pesquisa é composta pela introdução ao trabalho, apresentando a justificativa, o problema de pesquisa, as hipóteses, os objetivos e o caminho metodológico escolhido, dois capítulos teóricos, o método, a análise dos resultados e discussões, as considerações finais e as referências bibliográficas.

O primeiro capítulo apresenta aspectos teóricos sobre o descritor “esperança” num movimento dialógico com paisagens distintas. Aborda as paisagens da esperança ao longo dos diversos contextos sócio-político-histórico-culturais, a partir da polifonia com os conceitos que a definem em diversas perspectivas teóricas, tais como a educação, a psicologia, a saúde, a antropologia, a filosofia e a teologia.

Apresenta também um diálogo entre o sentimento de esperança com o bem-estar, qualidade de vida e sofrimento emocional, com a pós-modernidade, com as adolescências e com a psicologia moral piagetiana.

O segundo capítulo aborda os aspectos teóricos sobre os descritores “adolescentes” e “sofrimento emocional”, destacando aspectos das suas identidades e sofrimentos no caminho do vir a ser e discorrendo sobre as características pertinentes a essa fase do desenvolvimento. Aborda também os cenários da adolescência no Brasil e no mundo, nos contextos pandêmico e pós-pandêmico, com dados de pesquisas pertinentes a esse olhar.

Apresenta aspectos teóricos do descritor “sofrimento emocional” com dados de pesquisas atuais (2019-2023), especialmente no contexto pandêmico e pós-pandêmico em meninos e meninas adolescentes.

É composto também por contribuições teóricas das polifonias sobre o sofrimento emocional, o sentido de vida e a esperança em meninos e meninas adolescentes a partir de um olhar para o presente e para o futuro, apresentando indicações urgentes e necessárias para a costura e a trama de ações possíveis que privilegiam uma convivência cuidadosa nos tempos e nos espaços da escola.

É interessante destacar a relação dialógica entre as paisagens descritas sobre a esperança como um sentimento e um valor no início do primeiro capítulo teórico e as indicações urgentes e necessárias para uma convivência cuidadosa descritas no final do segundo capítulo teórico, considerando a importância da articulação entre os aspectos teóricos e os aspectos práticos, ao relacionarmos o estudo de esperança e do sofrimento emocional com questões ligadas a como melhorar a convivência na escola.

No método, destacamos a abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento e investigação sobre o problema, os objetivos e as hipóteses da pesquisa.

A análise dos resultados e as considerações finais foram tecidas a partir dos dados coletados no instrumento (questionário on-line) utilizado em diálogo com os aspectos teóricos abordados nos dois capítulos teóricos.

O presente trabalho se encerra com a citação das referências bibliográficas que sustentaram os aspectos teóricos e metodológicos utilizados.

No sentido de orientar e reorientar sobre um pensar, um sentir, um expressar e um agir, e até mesmo como acalento aos nossos corações, encontramos entre tantas questões na literatura científica as “bonitezas” das reflexões sobre o sentimento de esperança.

Nessa perspectiva, em virtude da urgência e necessidade em face do cenário sócio-histórico-político-cultural na atualidade e o sentimento de “desesperança”, iremos nos debruçar sobre a esperança como um valor e um sentimento. Nos tempos que urgem, diante de tantas injustiças que os cenários aqui já percorridos nos alarmam, a recusa ao fatalismo que muitas vezes nos imobiliza nos convoca a sermos criticamente esperançosos.

Esperançar, para além de uma dimensão individual, é juntar-se com outros para fazer de outro modo. A esperança é um sentimento e um valor indispensável à experiência humana e histórica, sem ela não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado, a inexorabilidade do futuro é a negação da história (Freire, 1992).

A esperança tem também essa dimensão coletiva porque somos sujeitos históricos. É a busca pelo inédito viável, o sonho, o sentido de vida e o olhar para o futuro. Há de se ter o cuidado de não atribuir ao sentimento de esperança o papel de redentora da humanidade, é preciso considerar os dados do processo sócio-histórico-político-cultural e as possibilidades de ações ou sucumbiremos na “desesperança”, no “pessimismo” e no “fatalismo”.

Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta pudesse se reduzir à pura cientificidade, é pueril ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática; a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica (Freire, 1992, p. 14).

A urdidura da trama entre os descritores “esperança e sofrimento emocional” vai tomando forma a partir de evidências na literatura científica sobre a possibilidade de correspondências entre ambos. Nesse sentido, o que propomos neste estudo é a investigação sobre a esperança no futuro como um sentimento e um valor em diálogo com a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, o que não se dá, considerando os estudos

pesquisados, sem esperança e ação disposicional, e aqui justifica-se a escolha da escala utilizada no questionário on-line (Escala de Esperança Disposicional), que foi adaptada e validada para adolescentes a partir das características psicométricas da *Adult Dispositional Hope Scale* (ADHS), desenvolvida por Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Ir-Ving, Sigmon e Harney (1991).

Na ocasião, a ADHS foi traduzida para o português e submetida a uma tradução reversa para aplicação no estudo com estudantes do sul do Brasil (Pacico; Zanon; Bastianello; Hutz, 2011).

A pesquisa supracitada, realizada com 450 estudantes brasileiros entre 14 e 18 anos de idade, demonstrou que há relação entre a presença do sentimento de esperança e o sofrimento emocional. Os autores Pacico, Zanon, Bastianello e Hutz (2011) utilizaram a escala padronizada de avaliação da esperança para adolescentes, denominada “*Dispositional Hope Scale*” (Escala de Esperança Disposicional), a qual mensura a expectativa de um indivíduo em atingir seus objetivos. Os autores sinalizam que o nível de esperança de uma pessoa, diante de inúmeras situações, está relacionado à assimilação da autoeficácia, autorrealização e à saúde mental.

Cabe destacar que a escala supracitada contempla questões fechadas e mais relacionadas à dimensão individual, o que pode não apresentar uma escuta mais ampla e alcançar a dimensão do esperar relacionada ao coletivo. No sentido de contemplar também a dimensão coletiva do esperar o futuro e ampliar o olhar para as percepções dos adolescentes, além da Escala de Esperança Disposicional, acrescentamos no questionário uma pergunta aberta sobre o sentimento de esperança no futuro. O instrumento será melhor descrito no capítulo do método.

Outro estudo quantitativo, realizado com 283 adolescentes de escolas rurais dos EUA, que explorou o impacto da autonomia e do sentimento de pertença de adolescentes à escola na saúde mental e no desempenho acadêmico dos mesmos, os quais responderam a questionários de autorrelato para avaliação da autonomia na escola, engajamento acadêmico, sentimento de pertença escolar e de esperança (Van Ryzin; Gravel; Roseth, 2009), sinalizou que altos níveis de esperança predizem uma boa saúde mental, enquanto as dificuldades no âmbito da saúde mental refletem em baixos níveis de esperança. O estudo revelou que o sentimento de pertença e a autonomia escolar impactam de forma positiva a saúde mental e o sentimento de esperança dos adolescentes e que são elementos construídos ao longo do tempo (Van Ryzin; Gravel; Roseth, 2009).

Precisamos da esperança para além de um valor e um sentimento como elemento crítico, que nos auxilia na observação do mundo e nas possibilidades de atuação e intervenção sobre ele, tanto na perspectiva individual quanto na perspectiva coletiva. O desenvolvimento da esperança como um sentimento e um valor em meninos e meninas adolescentes no contexto escolar é favorecido pela relação de proximidade e afeto desses indivíduos com os seus pares e também com os adultos (Silva, 2022).

A esperança como um sentimento e um valor é fator de proteção aos meninos e meninas adolescentes e está relacionado ao acolhimento, ao cuidado, ao bem-estar, ao pertencimento e também ao sentido de vida (Silva, 2022) a partir do olhar para o futuro, sendo essencial para o processo de desenvolvimento humano, sobretudo na adolescência, que é marcada por características tão intrínsecas a essas questões.

A ausência ou baixos níveis do sentimento de esperança pode associar-se a uma série de consequências para os meninos e meninas adolescentes, além de um fator de risco para o seu desenvolvimento, principalmente no âmbito da saúde mental com os aspectos relacionados ao sofrimento emocional (Marques; Pais-Ribeiro; Lopez, 2008).

Nesse sentido, a esperança como um sentimento e um valor no contexto escolar se desenvolve na medida em que esse tema é abordado na escola, com ações intencionais, planejadas, sistematizadas e contínuas de tempos e espaços de escuta, participação e interação entre os pares e demais adultos da escola (Minto; Pedro; Netto; Bugliani; Gorayeb, 2006), além do diálogo sobre as perspectivas individuais e coletivas sobre o sentido de vida e quanto ao futuro.

Dados de pesquisa realizada em 2018 com meninos e meninas adolescentes australianos indicaram a importância dos relacionamentos com os pares e com os professores, os quais, quando acolhem as suas dificuldades para além dos conteúdos pedagógicos, auxiliam nas questões relacionadas ao desenvolvimento e ao bem-estar na escola (Pendergast; Allen; McGregor; Ronksley-Pavia, 2018).

Segundo os autores supracitados, os educadores possuem papel estratégico na educação do sentimento de esperança dos meninos e meninas adolescentes na escola, por isso é importante que tenham acesso à formação no que diz respeito à temática dos descritores utilizados nesta pesquisa, como o sentimento de esperança e o sofrimento emocional dessa população, para que consigam acolher e responder às demandas afetivas, atuarem como agentes de promoção da saúde mental, bem como do sentimento de esperança.

Ressaltamos dois pontos de atenção sobre a pesquisa. O primeiro ponto de destaque é que quando falamos sobre a perspectiva individual do futuro há um diálogo intrínseco com o propósito de vida. Aqui já abrimos um parêntese para justificar a escolha pelo sentimento de esperança, e não projeto de vida ou propósito de vida.

Em primeiro lugar, porque estamos falando do ponto de vista psicológico da esperança, do sentido de vida; em segundo lugar, porque se afasta da ideia de propósito de vida relacionada com os princípios da dimensão profissional e empreendedora constantes nas vertentes sobre projeto de vida e propósito de vida; em terceiro lugar, porque está muito mais próximo da moral do que do projeto ou propósito de vida. Entendemos aqui o projeto como “desejo”, e o propósito “quando me proponho a fazer”.

Damon (2008), a partir de seus estudos sobre projeto de vida, formula o conceito de projetos vitais. Para o pesquisador, projeto vital é uma preocupação suprema que pode ser definida como a criação de um quadro estável e organizado que revela a intenção de realizar algo cujo significado transcende os limites do eu e se relaciona, também, ao mundo. Trata-se de uma razão motivadora que dota de significado as metas que orientam a vida cotidiana.

O autor destaca alguns pontos que nos permitem dimensionar melhor a amplitude e o significado dos projetos vitais. O primeiro é a amplitude e estabilidade que apresenta a ideia de projetos vitais como uma meta, no entanto são mais estáveis e têm um alcance mais amplo. O segundo ponto é o significado pessoal e autotranscendente, porque tem um componente externo, que se traduz no desejo de fazer a diferença no mundo, de contribuir para assuntos que transcendem os interesses autocentrados. O terceiro ponto é algo a ser realizado, pois não se orienta para um fim definido, dirige-se sempre a uma realização, a uma forma de orientação a ser seguida na vida, que pode ser material ou não material (Klein; Arantes, 2016).

Embora o sentimento de esperança e o projeto de vida tenham questões em comum, pois ambos se aproximam dos sentimentos e ideais e dos pensamentos hipotéticos que se abrem para um futuro ainda sem sentido dos meninos e meninas adolescentes, também possuem questões que os afastam quando o projeto de vida dialoga com as questões do empreendedorismo com suas vertentes mais funcionais, que são as utilizadas normalmente em função de uma normatização atual de que o jovem precisa ser “empreendedor” no sentido da busca de um lugar no mercado de trabalho, cada vez mais escasso e diferente do que se apresenta e o que se projeta para o futuro.

Há autores que chamam a atenção para um olhar reflexivo sobre a questão do projeto de vida, que não deve estar pautado por imperativos mercadológicos, tais como a

competitividade, lucratividade, desempenho e produtividade, porquanto a cultura do empreendedorismo emerge como referencial formativo “inovador” nos espaços educativos (Manfré, 2022).

Olhar para além desse sujeito empreendedor de si (adestrado, adaptado, controlado, produtivo e competitivo), que foi transformado para ser governado, é apostar na vida afora as formas de governo atuais, possibilitando a crítica e outras formas de ser (Manfré, 2022).

Portanto, deve-se pensar em outras maneiras de viver e também maneiras de subjetivar, acima de uma lógica neoliberal de projeto de vida e o empreendedorismo como o elemento que constitui esse campo temático, relacionando-o à responsabilização individual dos alunos quanto ao seu futuro, à apropriação de competências e habilidades socioemocionais relevantes, como se a solução para as opressões passasse pela disseminação de um pretenso espírito empreendedor como meio de inclusão das minorias sociais que historicamente têm tido dificuldades (Estormovski, 2021; Bernardes; Voigt, 2022; Ferraz, 2022; Barbosa; Paranhos, 2023).

Olhar para o caminho do vir a ser também é ter consciência da responsabilidade de cada um em sua atuação social, descobrindo-se a si mesmo, aos outros e o meio em que vive. É o momento em que são percebidas as tantas formas e jeitos de ser e importar-se com o outro; isso vai além da projeção para uma vida produtiva, mercadológica, pensando apenas na lógica empreendedora do mundo.

Por certo, oferecer a possibilidade de dialogar sobre as emoções, os sentimentos e os valores, de pensar no futuro, de procurar oportunidades que satisfaçam seus interesses e aspirações, que encontre significado na vida e busque caminhos para a realização de suas proposições diante de um mundo imprevisível, instável e repleto de oportunidades e ter metas de vida estáveis pode colaborar nesta passagem tão difícil que é a adolescência. A escola é parte integrante desse tempo e espaço para dialogar e proporcionar experiências sobre o caminho do vir a ser, do sentido da vida.

Segundo Fraiman (2022), é preciso sair dos paradigmas e mitos que a sociedade cria e investir em um projeto de vida a partir do sentido da vida. Nesse caminho, a escola tem um papel importante para a construção do ser humano e precisa ser o lugar da evolução de dentro para fora. É importante falar de dor, acolhimento e saúde mental, mas também de sentido e propósito.

Os tempos e espaços da escola podem, inclusive, abrir outras formas de nos relacionarmos conosco, produzindo formas outras de vida (Gallo, 2017, p. 92) que auxiliem os meninos e meninas adolescentes a irem além dessa perspectiva, refletindo sobre a relação

consigo mesmo, com o outro e com o mundo, pensando nos caminhos do ser, do vir a ser, do sentido de vida e do esperar o futuro.

Nesse caminho, a escola tem um papel importante para a construção do ser humano e precisa ser o lugar para falar de dor, acolhimento, de sentido, propósito, significado, esperança; lugar de acolhimento, escuta sensível, diálogo, proteção e participação; de aprendizagem da convivência cuidadosa, ética, respeitosa e democrática.

O segundo ponto de destaque é que esta tese não se apoia na Psicologia Positiva, embora na literatura científica encontramos muitas vezes o sentimento de esperança relacionado a essa vertente (Snyder; Rand; Sigmon, 2005; Duncan; Jaini; Helmann, 2020), mas nos convida a pensar sobre o quanto o sujeito precisa ser visto como um valor e ele como um valor com o outro, é pensar sobretudo no sentimento e no futuro que é próprio dos meninos e meninas adolescentes. Falamos, assim, da promoção de uma convivência positiva.

Escutar e ouvir as percepções sobre as emoções, sentimentos e os valores que os meninos e meninas adolescentes atribuem às experiências pessoais e escolares pode contribuir para a construção de um currículo mais significativo e articulado com os aspectos da convivência cuidadosa, do sentido da vida, do sofrimento emocional e do esperar o futuro (Damon, 2008; Damon; Menon; Bronk, 2003; Klein, 2011; Klein; Arantes, 2016).

A presente pesquisa sobre as relações entre o sentimento de esperança e o sofrimento emocional possibilitará mensurar a percepção dos meninos e meninas adolescentes, contribuindo para o processo de reflexão sobre o desenvolvimento de ações planejadas, sistemáticas, intencionais e contínuas nos tempos e espaços da escola que estimulem e potencializem o sentimento de esperança e o olhar para as questões referentes ao sofrimento emocional, com práticas de escuta, participação, acolhimento e cuidado.

Além disso, a compreensão do sentimento de esperança e as possíveis relações com o sofrimento emocional dos meninos e meninas adolescentes, a partir da própria perspectiva desses indivíduos, poderá favorecer a construção de políticas públicas que refletem as reais necessidades dessa população (Hamm, 2005; Pesonen; Kontu; Saarinen; Pirttimaa, 2015; Pendergast; Allen; McGregor; Ronksley-Pavia, 2018; Longaretti, 2020).

Possibilitará também a ampliação da utilização da Escala de Esperança Disposicional (Pacico; Zanon; Bastianello; Hutz, 2011) em adolescentes nos diversos contextos sócio-político-histórico-culturais, sendo nesta pesquisa explorado o contexto pós-pandêmico.

Por conta disso, Longaretti (2020) enfatiza que pesquisas dessa natureza colaboram com o processo de reflexão e desenvolvimento de práticas mais efetivas, tanto no que se refere às ações de cuidado estratégico junto aos meninos e meninas adolescentes quanto às ações de promoção da saúde mental, e que pesquisas futuras podem identificar de que maneira as práticas de ensino podem estimular uma cultura social de favorecimento do sentimento de pertença, de esperança e do sofrimento emocional em meninos e meninas adolescentes no contexto escolar.

A escola ainda será um espaço de formação e de preservação das conquistas humanas construídas historicamente. Um organismo complexo, cujas relações em seu interior, imbuídas de seu conteúdo moral, notadamente humano, também deverão continuar sendo objeto de aprendizagem, principalmente em tempos atuais, cujos valores de respeito, justiça, cidadania, generosidade, tolerância, entre tantos outros que poderíamos citar, têm estado em alerta na convivência humana. À nova velha escola caberá a busca pelo desenvolvimento de pessoas capazes de prover o bem-estar a si e ao outro, sobretudo dando a quem é de direito – os adolescentes – a esperança por um futuro melhor (Tognetta, 2022, p. 316).

Estudos longitudinais que examinaram a estabilidade da esperança concluem que existe uma natureza disposicional nesse sentimento (Ruivo, 2015). Partindo desse pressuposto, o próximo capítulo deste trabalho será construído em diálogo com as paisagens encontradas na literatura científica, considerando a esperança como um valor e um sentimento na perspectiva da ação disposicional, do sentido de vida e do esperar o futuro.

A consciência da nossa sociedade

A luz da consciência é um reino escuro,
Precisa de resiliência e ralar duro!
E mesmo sendo guerreiros
Sempre temos que aprender com nossos erros.

Uma sociedade duvidosa,
Racista e orgulhosa!
Não é estranho falar “oxente”,
É legal ter sotaque diferente!

Não é estranho ter o corpo fora do padrão.
Estranho é pensar que ele seja a perfeição.
Não é estranho ser miserável, muito menos abastado.
Estranho é ser egoísta, elitista e malcriado!

Você olha para espelhos,
Mas nunca se vê a si mesmo.
É preciso sair da escuridão
Para a visão do alvorecer,
E não ficar na ignorância até morrer!

Desumanos estão a acabrunhar
Pelo simples fato da cor alheia não gostar.
É preciso ver os espaços brancos e escuros,
As lacunas e os muros.

Tudo é sombra da sombra,
No horror ou na ternura.
É com isso que vivemos,
É assim como procederemos?

Não há diferença da brasileira para a indiana,
Da mexicana para a americana.
Somos todos de carne e osso,
Vida dura, mas com sorriso no rosto!

No iludido mundo
Onde nós perdemos e ganhamos a cada segundo.
Que nessa sociedade, com toda diversidade,
Ainda precisamos aprender a viver com equidade.

Ester, Aureliano, Paula, Selenia. *A consciência da nossa sociedade*. Batalha Poética (2023).⁵

⁵ Acesse o livro em formato digital pelo link: <https://digital.educacao.riopreto.br/batalha-po%C3%A9tica>.



Ester, Aureliano, Paula e Selena são meninas e meninos adolescentes estudantes da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto/SP, que participaram da “Batalha Poética, 2023” com tantos outros meninos e meninas adolescentes que nos inspiram a sentir e olhar o mundo a partir de outras lentes e a esperar o futuro.

Em nome delas, aos meninos e meninas adolescentes, a minha gratidão.

2 A ESPERANÇA COMO UM SENTIMENTO E UM VALOR

*Que toquem os sinos em nome da esperança
Eterna criança que vive, brincando, no peito
Dos homens que sabem da força que tem o respeito
Para com os seus semelhantes,
Na luta por seus direitos
Que traga a alegria o toque feliz deste sino
E faça dançar nas ruas meu povo menino.*

Gonzaguinha. “Esperança” (1981).

Assim como a pequena menina Gabriela, personagem citada no memorial desta pesquisa, investiga hipótese sobre o mundo a partir das perguntas, iniciamos este capítulo também com um questionamento, porque perguntar é uma forma de dialogar com os objetos de estudo que desejamos. Eis a pergunta norteadora: Por que falar sobre a esperança?

Ah, a esperança!!! Como dialogar sobre um sentimento a partir de uma conversa científica, crítica, filosófica, poética, ética e humanista no contexto em que vivemos? Contexto especialista em criar ausências do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida (Krenak, 2020) e das relações líquidas no cenário de pós-modernidade (Baumann, 2001).

Nos últimos anos, considerando os inúmeros fatos que construíram a história da nossa sociedade e do mundo, o sentimento de esperança foi quase que um imperativo existencial. Pandemia, guerra, ascensão de ideias antidemocráticas, polarização política, desastres ambientais, massacres contra os povos indígenas, aumento da desigualdade social, intolerância, aumento do sofrimento emocional, divulgação de *Fake News*, ataques de violência extrema em escolas, dentre tantas outras questões que foram tecendo o cenário social e do cotidiano.

Na perspectiva do sentimento de esperança, Freire (1992) deu uma importância legítima à esperança, transformando-a no verbo esperar. Muito mais do que algo que se espera, se deseja ou se sonha, muito além do que se encontra em francês “*espoir*”, em inglês “*hope*”, em italiano “*speranza*”, e tantas outras línguas existentes, a esperança é uma necessidade ontológica, ela não se configura apenas no vir a ser, ela já é. É o sentimento que move a busca e a ação.

A esperança é necessária, mas não é suficiente. Enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. A desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir ao fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador das nossas próprias vidas e do mundo (Freire, 1992, p. 14).

Dessarte, não se pode negar a desesperança como algo concreto. Há razões históricas, políticas, culturais, econômicas e sociais que a explicam. O que propomos neste estudo é a investigação sobre a esperança como um sentimento e um valor em diálogo com a existência humana, o sentido de vida e a necessária luta para fazê-la melhor, o que não se dá, considerando os estudos, sem esperança e ação disposicional.

Daí a precisão de uma certa educação da esperança como um sentimento e um valor. É que ela tem uma tal importância em nossa existência individual e social, que não devemos experimentá-la de forma superficial, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero, que são consequências e razão de ser da inação ou do imobilismo (Freire, 1992, p. 15).

Ora, partindo da necessidade de uma educação para a esperança, esta pesquisa ancora-se no pressuposto de que essa deve ser realizada principalmente nos tempos e espaços das escolas, na perspectiva de ações pautadas em uma convivência ética, democrática, respeitosa, acolhedora e cuidadosa, que permita que os meninos e meninas adolescentes possam expressar as suas emoções e os seus sentimentos, que possam também dialogar sobre o sentido de vida, respeitando as características que são tão legítimas das adolescências e sobretudo esperar o futuro.

Nas situações como os contextos pandêmico e pós-pandêmico nos apresentaram, para além de se procurar o “inédito viável”, às vezes perceptível, às vezes não, se encontram razões para as posições ambíguas de esperar e desesperar; no entanto, ao pensarmos numa convivência cuidadosa, com foco no acolhimento, na proteção e no cuidado, uma das tarefas da escola, através do olhar para o contexto sócio-político-histórico-cultural, seria desvelar as paisagens possíveis da esperança.

A convivência cuidadosa requer o olhar para o cuidado de si, do outro e do mundo e não acontece separada das relações humanas, afinal estamos falando sobre conviver. Nesse sentido, é preciso que todos os que fazem parte do contexto escolar, adultos, meninos e meninas adolescentes e seus pares estejam de forma conjunta planejando, organizando e experienciando ações que favoreçam essa convivência com os diálogos tão necessários para

o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem de valores. Nessa perspectiva, propomos, neste primeiro capítulo, abordar as paisagens da esperança ao longo de diferentes contextos sócio-político-histórico-culturais, dialogando com os conceitos que a definem em diversas perspectivas teóricas, tais como a psicologia, a educação, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a saúde e a teologia.

Ressaltamos que, para explorar ao máximo os conceitos presentes na literatura científica, em algumas paisagens utilizamos pesquisas que apresentam o descritor “esperança” relacionado a diversas faixas etárias. Todavia, como o foco deste estudo são os meninos e as meninas adolescentes, algumas paisagens foram organizadas considerando só os estudos e as pesquisas realizadas para essa faixa etária. No capítulo sobre o método, discorreremos sobre a escolha quanto à organização da revisão bibliográfica.

As pesquisas e os estudos encontrados na literatura científica nos convidam a observar o mundo com diversas lentes, com os olhos de “ver”, “enxergar”, “sentir” e “dialogar” sobre as várias paisagens que foram tecidas sobre o construto esperança, nos remetendo ao encontro com diversas áreas do conhecimento na incessante busca pelo inédito viável e as respostas possíveis.

2.1 Paisagens da esperança

Figura 2 - A Condição Humana. René Magritte. 1933 - Óleo sobre Tela (1200 x 81cm)



Fonte: René Magritte, 1933.

A obra “A Condição Humana” de Magritte (1933) apresenta um cavalete montado com uma tela de um trabalho recém concluído. A cena real que está sendo retratada é parcialmente coberta, dando a ilusão de que a tela fica transparente na composição, e exibe um cavalete colocado dentro de uma sala e na frente de uma janela. O cavalete possui uma pintura sem moldura de uma paisagem que parece em todos os detalhes ligados à paisagem vista do lado de fora da janela.

Inicialmente, a impressão é que a pintura no cavalete representa a parte da paisagem fora da janela que oculta da vista. Posteriormente, ao refletir sobre a imagem, percebe-se que essa suposição se baseia em uma premissa falsa, ou seja, que as imagens da pintura são reais, enquanto a pintura no cavalete é uma representação dessa realidade.

Quando nos remetemos a uma paisagem, quais imagens são tecidas em nosso pensamento? Quais são as representações que fazemos quando olhamos das nossas janelas os outros cenários e também janelas existentes?

Diversas percepções são possíveis considerando os cenários que as paisagens podem compor. Nesse sentido, dialogar sobre a esperança é um convite a adentrar em paisagens conhecidas e desconhecidas, alçar voos excelsos em busca da compreensão, da origem e dos significados que podemos construir em torno dela.

O significado e conceito de esperança tem sido explorado por várias perspectivas teóricas. Resulta, assim, num fenômeno com diversos significados, sendo, por este motivo, designado como um conceito fronteira (Barnard, 1995; Magão; Leal, 2001; Ramos, 2013).

Desde os anos 1950, psiquiatras, médicos e estudiosos de outras áreas têm demonstrado interesse nas pesquisas sobre o descritor esperança, inicialmente apontando o potencial de cura contido nela.

Foi só na década de 1990 que o tema passou a ser discutido e ampliado aquém desse potencial, com as investigações de Snyder (1991), que entendia a esperança como uma “ideia motivacional” que possibilita a uma pessoa acreditar em resultados positivos, elaborar metas, desenvolver estratégias e reunir a motivação para colocá-las em prática.

Snyder (1991) desenvolveu uma “Escala da Esperança” e, numa apresentação na *American Psychological Association* (APA), em 2005, mostrou os resultados de mais de uma década de aplicação e com conclusões que expressavam que pessoas com “baixo nível de esperança” têm objetivos ambíguos e trabalham para atingi-los um de cada vez. Já os indivíduos com “alto nível de esperança”, na maioria das vezes, investem em mais objetivos distintos ao mesmo tempo, traçam rotas e caminhos alternativos, principalmente quando

encontram obstáculos, ao contrário das pessoas com baixo nível de esperança (Snyder; Rand; Sigmon, 2005).

O tema esperança é estudado com vários públicos-alvo, sendo grupos de idosos, adultos, adolescentes e crianças. Ela é definida como um emaranhado de cognições voltadas à obtenção de determinado objetivo previamente traçado (Snyder; Lopez, 2009) e a ponte mental entre os objetivos desejados hoje e atingidos no futuro.

O seu significado tem sido atribuído também à busca das pessoas por um futuro bem-sucedido e gratificante (Alarcon; Bowling; Kazon, 2013), ou como um conjunto de cognições focalizadas na obtenção de um objetivo, caracterizado por um estado emocional positivo em direção ao futuro, que surge em decorrência de uma relação entre as rotas e, ao mesmo tempo, a capacidade de motivar-se para a busca de um determinado objetivo e os caminhos para alcançá-lo (Snyder; Lopez, 2009).

A esperança (Snyder; Harris; Anderson; Holleran; Ir-Ving; Sigmon; Harney, 1991) é constituída por dois elementos que se relacionam de forma interativa: a energia direcionada para objetivos (agência) e o pensamento para atingir os mesmos (pensamento de caminhos).

Os objetivos são tudo aquilo que a pessoa deseja experienciar, e a teoria da esperança pressupõe que a ação humana é orientada para objetivos. Assim, os objetivos são a componente cognitiva da teoria e a âncora das sequências da ação mental (Snyder, 2002).

Os caminhos se referem à percepção da capacidade de gerar diversas formas para se alcançar os objetivos. As pessoas com elevados níveis de esperança conseguem pensar em alternativas para atingir os seus objetivos e sentem confiança com a sua eficácia.

Dessa forma, são mais assertivas na maneira mais adequada de agir e adaptar os caminhos e também ter a flexibilidade quanto ao surgimento dos desafios. Pessoas com baixos níveis de esperança tendem a ter muitas dificuldades em pensar nas alternativas quanto aos caminhos escolhidos (Snyder, 2002).

Segundo alguns autores, os pensamentos constituem a componente motivacional da teoria da esperança, que impulsiona as pessoas a colocarem em prática as estratégias para atingir os objetivos, sendo uma energia mental e reflete a capacidade para iniciar e manter os movimentos necessários para alcançar os objetivos (Snyder, 2002).

A agência e os pensamentos de caminhos se influenciam de forma recíproca e contribuem para o desenvolvimento mútuo, e esse é fator essencial para a existência da esperança.

A esperança também foi definida como o reflexo da crença de que é possível planejar caminhos que viabilizem o alcance de objetivos e motivar-se a usá-los, contribuindo com o bem-estar e as emoções das pessoas (Snyder; Rand; Sigmon, 2005).

Para Schrank, Stanghellini e Slade (2008), a esperança é constituída por quatro componentes: o afetivo (confiança, humor e emoções positivas), o cognitivo (reflexão sobre experiências passadas, objetivos, planejamento e avaliação da probabilidade de sucesso), o comportamental (motivação pessoal e atividade) e o relacional (recursos ambientais, cuidados de saúde e relacionamentos).

Segundo os autores, o significado de uma experiência situa-se numa dinâmica temporal que não é linear, ou seja, não são só as experiências passadas que têm influência no futuro, mas também o que se espera afeta o significado de experiências passadas. Nesse sentido, a esperança, enquanto atitude orientada para o futuro, constitui uma parte integrante da pretensão e, como tal, um pré-requisito para a atribuição de novos significados (Schrank; Stanghellini; Slade, 2008).

Considerando o parâmetro temporal escolhido para as pesquisas na literatura, Snyder, na década de 1990, sugere que para existir a esperança são necessários dois elementos importantes: a rota e o agenciamento. A rota seria a capacidade que o ser humano possui para criar caminhos para alcançar o objetivo idealizado, e o agenciamento se refere à capacidade para iniciar a busca desse objetivo, bem como manter-se motivado para alcançá-lo (Snyder, 1995).

Dentre as pesquisas encontradas, fizemos a escolha de categorizar os estudos por área do conhecimento, em diálogo com oito paisagens diversas que serão descritas neste primeiro tópico a partir de dois blocos distintos, sendo o primeiro a esperança relacionada com a área da educação, da psicologia, da saúde, da antropologia, da filosofia, da sociologia e da teologia, e o segundo a esperança relacionada ao bem-estar, qualidade de vida e saúde mental, pós-modernidade, adolescências e com a psicologia moral piagetiana.

As paisagens supracitadas nos permitem perceber que há variadas vertentes de estudos quanto ao descritor esperança e que não há um consenso na literatura sobre a definição do seu termo (Pacico; Zanon; Bastianello; Hutz, 2011).

2.1.1 A esperança em diálogo com a área da educação

Na área da educação, enfocamos como marco teórico sobre a esperança os estudos de Freire (1992), que associam a esperança para além de um sentimento ou valor, mas como uma ação que nos impulsiona a esperar novos cenários sociais e culturais, numa perspectiva crítica também sobre a realidade.

O autor apresenta a esperança como reflexão a respeito do sentido abrangente do ser, como a existência, o ser, o devir e a realidade e a importância das sucessivas lutas populares por dias melhores, propondo uma educação dialógica e transformadora da realidade, tecendo caminhos junto a possibilidade de inéditos viáveis.

No contexto escolar, a esperança mostra-se influente nos resultados e sucesso acadêmico na apreciação do *self* e do futuro, bons resultados de domínio esportivo, na relação interpessoal com os pares (Snyder, 2002).

Foram encontrados estudos sobre a esperança relacionados ao contexto esportivo e ao rendimento acadêmico de estudantes universitários, esperança relacionada a intenções comportamentais de consumidores com alunos da graduação (Vieira, 2011), esperança viabilizada pelos princípios humanos, que são a base dos cuidados, do uso do conhecimento na prática, do relacionamento interpessoal e da maneira como a organização do ambiente de cuidado se constitui (Balsanelli; Grossi, 2016).

Estudos realizados com crianças e adolescentes utilizando a Escala de Esperança Disposicional (Marques; Pais-Ribeiro; Lopez, 2009; Ruivo, 2015) encontraram correlações significativas entre a esperança e algumas variáveis positivas como maior satisfação com as relações interpessoais, maior percepção de autoeficácia e competência. Apresentaram, de forma inversa, que baixos níveis de esperança estão associados a maiores problemas de comportamento, desajustamento psicológico e má adaptação à escola.

A partir de uma investigação entre a relação da esperança e indicadores acadêmicos e psicológicos em adolescentes, os autores Gilman e Huebner (2006) encontraram diferenças nos resultados dos adolescentes com baixos níveis de esperança. Coadunam com a ideia de que adolescentes com níveis de esperança mais elevados são beneficiados em todas as áreas do seu funcionamento psicológico, como maior ajustamento individual, maior satisfação com a vida, menos estresse psicológico e melhores resultados acadêmicos (Gilman; Huebner, 2006).

Uma outra vertente associada ao sentimento e esperança na educação se refere ao fato de a escola ser um lugar genuíno para o diálogo sobre as emoções e os sentimentos, e

precisa buscar pelo desenvolvimento de pessoas capazes de prover o bem-estar a si e ao outro, possibilitando que os meninos e meninas brasileiros possam esperar por um futuro melhor (Tognetta, 2022, p. 316).

Nesse sentido, o diálogo entre a esperança e a educação se torna profícuo na medida em que provoca a reflexão e organização de ações planejadas, sistemáticas, intencionais e contínuas nos tempos e espaços da escola, que estimulem e potencializem o sentimento de esperança e o olhar para as questões referentes ao sofrimento emocional, com práticas de escuta, participação, acolhimento e cuidado.

A perspectiva construtivista da educação entende os meninos e meninas adolescentes como um ser integral e ativo, e que a base da aprendizagem e do desenvolvimento se constituem como interações com o meio físico e social. As dimensões cognitivas, biológicas, afetivas e sociomoraes se inter-relacionam na constituição da personalidade e ações dos sujeitos que se manifestam nas relações com os outros nos diversos espaços e ambientes (Lepre; Nakahodo, 2022, p. 41).

Sendo a escola organizada com seus tempos e espaços diversos, configura-se como um ambiente de muitas relações, e as emoções são parte da vida afetiva, e a vida afetiva é parte importante nos processos educativos. As emoções, sendo um componente da afetividade, além de estarem presentes nas relações humanas, podem ser compreendidas como uma linguagem no processo de interação e comunicação com o outro.

É imprescindível a necessidade da manifestação dos sentimentos e emoções e, portanto, a afetividade contida nas relações entre as pessoas, umas com as outras e consigo mesmas, e que no cotidiano escolar sejam desenvolvidos tempos e espaços que levem em conta a formação de um ambiente sociomoral cooperativo, onde os meninos e meninas adolescentes possam se autoconhecer, construir um poder de autocontrole e de autoestima, que possam participar de um ambiente escolar cuja organização possibilite fazer escolhas, expressar sentimentos e emoções, ter responsabilidade, interagir com seus pares, relações baseadas no respeito mútuo, na reciprocidade e na cooperação que os auxiliem no caminho do vir a ser e o esperar o futuro (Tognetta, 2003).

Quando as emoções são compreendidas e elaboradas passamos a falar de sentimentos, que passam pela representação do sujeito e podem ser comunicados por meio da linguagem, auxiliando no processo de autoconhecimento e desenvolvimento de outras dimensões, como a intelectual e a moral, na perspectiva do desenvolvimento integral (Lepre; Nakahodo, 2022, p. 42).

Ao perceber o sofrimento emocional, os profissionais da educação precisam oferecer possibilidades de expressão e fala sobre as emoções, com o objetivo de compreendê-las, ressignificá-las, observá-las, ouvi-las e, sobretudo, acolhê-las e estabelecer o diálogo entre os construtos esperança e sofrimento emocional que pode auxiliar no processo de desenvolvimento humano, principalmente com foco no esperar por um futuro melhor.

Um estudo quantitativo, realizado com 283 adolescentes de escolas rurais dos EUA, que explorou o impacto da autonomia e do sentimento de pertença de adolescentes à escola no ajustamento psicológico (na saúde mental) e no desempenho acadêmico dos mesmos, os quais responderam a questionários de autorrelato para avaliação da autonomia na escola, engajamento acadêmico, sentimento de pertença escolar e da esperança (Van Ryzin; Gravel; Roseth, 2009) observou que, para avaliar a saúde mental, os autores utilizaram uma escala padronizada de avaliação da esperança dos adolescentes, denominada “*Dispositional Hope Scale*”, a qual mensura a expectativa de um indivíduo atingir seus objetivos.

Os autores sinalizam que o nível de esperança de uma pessoa diante de inúmeras situações está relacionado à assimilação da autoeficácia, autorrealização e à saúde mental. Portanto, altos níveis de esperança predizem uma boa saúde mental, enquanto as dificuldades no âmbito da saúde mental refletem em baixos níveis de esperança (Van Ryzin; Gravel; Roseth, 2009).

Uma pesquisa realizada em 2018, que investigou os fatores de saúde mental em 270 jovens, com foco nos riscos e na proteção, aponta que o sentimento de esperança está relacionado à autoestima, autoeficácia, satisfação com a vida e a construção da identidade. Ao contrário, a ausência do sentimento de esperança tem sido relacionada a sentimentos de solidão, sofrimento psíquico, desenvolvimento de transtornos mentais e ideação suicida (Cardoso; Borsa; Segabinazi, 2018).

Precisamos da esperança para além de um valor e um sentimento como elemento crítico, que nos auxilia na observação do mundo e nas possibilidades de atuação e intervenção sobre ele, tanto na perspectiva individual quanto na perspectiva coletiva. O desenvolvimento da esperança como um sentimento e um valor em meninos e meninas adolescentes no contexto escolar é favorecido pela relação de proximidade e afeto desses indivíduos com os seus pares e também com os adultos.

A esperança como um sentimento e um valor é fator de proteção aos meninos e meninas adolescentes e está relacionado ao acolhimento, ao cuidado, ao bem-estar, ao pertencimento e também ao sentido de vida, a partir do olhar para o futuro, sendo essencial

para o processo de desenvolvimento humano, sobretudo na adolescência, que é marcada por características tão intrínsecas a essas questões.

A ausência ou baixos níveis do sentimento de esperança podem associar-se a uma série de consequências para os meninos e meninas adolescentes, além de um fator de risco para o seu desenvolvimento, principalmente no âmbito da saúde mental com os aspectos relacionados ao sofrimento emocional.

Nesse sentido, a esperança como um sentimento e um valor no contexto escolar se desenvolve na medida em que esse tema é abordado na escola, com ações intencionais, planejadas, sistematizadas e contínuas de tempos e espaços de escuta, participação e interação entre os pares e demais adultos da escola, além do diálogo sobre as perspectivas individuais e coletivas quanto ao futuro.

Na pesquisa realizada em 2018 (Pendergast; Allen; McGregor; Ronksley-Pavia, 2018), os meninos e meninas adolescentes indicaram a importância dos relacionamentos com os pares e com os professores, os quais, quando acolhem as suas dificuldades para além dos conteúdos pedagógicos, auxiliam nas questões relacionadas ao desenvolvimento e o bem-estar na escola.

Os educadores possuem papel estratégico na construção do sentimento de esperança dos meninos e meninas adolescentes na escola, por isso é importante que tenham acesso à formação no que diz respeito à temática dos descritores utilizados nesta pesquisa, como o sentimento de esperança e o sofrimento emocional dessa população, para que consigam acolher e responder às demandas afetivas, atuarem como agentes de promoção da saúde mental, bem como do sentimento de esperança.

2.1.2 A esperança em diálogo com a área da psicologia

Na área da psicologia, encontramos estudos relacionados à investigação contemporânea sobre a identificação de variáveis psicológicas que auxiliam o desenvolvimento humano. A esperança tem recebido atenção nesse campo quanto à sua importância para o desenvolvimento humano. São descritas variáveis de natureza disposicional (Gilman; Huebener, 1997; Snyder, 1994).

Duas perspectivas gerais sobre a esperança podem ser encontradas no âmbito da psicologia: dinâmica/emocional e a cognitivo-comportamental (Coulehan, 2011) e modelos de natureza unidimensional (Querido, 2005).

As teorias psicodinâmicas (Coulehan, 2011) afirmam que a origem da esperança ocorre no desenvolvimento precoce. A esperança é caracterizada como uma qualidade básica e estável do ego, relacionada com a personalidade e otimismo, é a virtude mais indispensável inerente ao estado de se ser vivo (Ramos, 2013).

A perspectiva cognitivo-comportamental se refere à esperança associada à teoria da motivação do comportamento, como a expectativa maior que zero de atingir um objetivo. Esta produz um comportamento com vista à concretização de um dado objetivo (Ramos, 2013).

As pesquisas sugerem que a relação da psicologia com o descritor esperança está para além de uma psicologia focada no modelo de reparação, preocupada com a doença ou a saúde, mas na construção de caminhos que auxiliem o desenvolvimento humano, principalmente nos fatores de prevenção e intervenção. Nesse sentido, Snyder (1991) caracterizou a esperança como uma força que manifesta as capacidades humanas. A partir de 1970, foram desenvolvidas pesquisas que trouxeram evidências sobre a sua relação com o bem-estar psicológico e físico (Moraes, 2016).

Outras pesquisas sugerem que pensamentos e sentimentos negativos estariam relacionados a uma saúde mais fragilizada e que, portanto, os processos positivos, como a esperança, seriam importantes para a construção ou manutenção de possíveis repercussões positivas (Snyder, 2000).

A partir de 1990, alguns estudos com foco nos estados motivacionais das pessoas na construção e busca por seus objetivos, o que Snyder intitulou como esperança, conceituaram o descritor esperança como a soma das capacidades percebidas para produzir rotas para objetivos desejados, juntamente com a motivação percebida para usar essas rotas (Snyder, 2000).

Para Snyder e Lopez (2009), os fatores de proteção da saúde descritos na psicologia são amplos e distintos. Dentre eles está a esperança, que pode ser definida como o conjunto de cognições focalizadas na obtenção de um objetivo, caracterizada pelo estado emocional positivo em direção ao futuro, que sugere a relação entre os objetivos, os caminhos e a motivação.

Nesse sentido, a esperança foi definida como o reflexo da crença que é possível planejar caminhos que viabilizem o alcance de seus objetivos e motivar-se a usá-los, servindo como estimulação para o bem-estar e as emoções das pessoas (Snyder; Rand; Sigmon, 2002).

A esperança pode ser compreendida como um dos principais fatores que embasam o funcionamento psíquico e o processo de estruturação da subjetividade, auxiliando as pessoas a acreditarem em resultados que sejam positivos às circunstâncias da vida.

A esperança é uma variável psicológica positiva e tem sido pesquisada em crianças, adolescentes e adultos (Valle; Huebener; Suldo, 2004), tem demonstrado que as ações humanas são direcionadas para objetivos (Snyder; Rand; Sigmon, 2002) e inclui três componentes, sendo os objetivos, os caminhos e a iniciativa. Há estudos que apontam a existência de relações positivas entre a esperança e as esferas acadêmicas, atléticas, saúde física, ajustamento psicológico e psicoterapia (Snyder, 2002).

A esperança distingue-se de outros constructos, pois as expectativas estão relacionadas à capacidade de alcançar metas e objetivos, trazendo um olhar para a questão disposicional, que envolve também a ação. Pacico, Bastianello, Zanon e Hutz (2013) afirmam que a esperança disposicional é um traço de personalidade e pode ser avaliada como uma característica relativamente estável ao longo do tempo.

O senso pessoal de agenciamento recebe suas contribuições iniciais logo no primeiro ano de vida, a partir do momento em que a criança passa a compreender a si mesma como um ser diferenciado dos outros e perceber que pode ser a motivadora de uma cadeia de eventos, alterando a sua compreensão de *self* (Paludo; Mazzoleni; Silva, 2018).

Alguns autores tratam do “pensamento esperançoso” dizendo que tende a ser derivado tanto dos ensinamentos familiares, escolares, quanto da sociedade em geral, sugerindo que a forma de pensar, esperançosa ou não, é essencialmente social (Snyder; Rand; Sigmon, 2005).

Em alguns estudos, Snyder (1994, 2000) propõe que a esperança não teria relação com contribuições hereditárias, sendo resultante de uma configuração totalmente aprendida com relação ao pensamento direcionado aos objetivos.

Outros autores sugerem que traços individuais positivos, ou uma personalidade positiva, podem melhorar a qualidade de vida e prevenir patologias quando a vida se encontra sem sentido (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000). A esperança também é descrita como um traço de personalidade em torno de motivações em direção aos objetivos escolhidos.

A divisão das paisagens sobre o descritor esperança nas áreas da psicologia e da saúde é apenas didática, pois são questões muito próximas, apesar de psicológicas, são também de saúde. No item a seguir apresentaremos os dados que indicam mais precisamente o impacto da esperança quanto aos problemas nessa área da saúde, inclusive mental.

2.1.3 A esperança em diálogo com a área da saúde

Os estudos publicados até o presente momento realizam a análise da avaliação da esperança disposicional em situações adversas, principalmente nos aspectos da saúde frente a doenças crônicas e as possibilidades de enfrentamento dos indivíduos.

Apresentam questões relacionadas com processos de cura em aspectos diversos de saúde com utilização da Escala de Esperança de Herth relacionados a tratamentos de cuidados paliativos (Viana, 2010), com HIV/AIDS (Orlandi; Praça, 2013), com o câncer (Balsanelli; Grossi; Herth, 2010; Wakiuchi; Marchi; Norvilla; Marcon; Sales, 2015), pacientes renais crônicos (Ottaviani; Souza; Drago; Mediondo; Pavarini; Orlandi, 2014), pacientes com asma (Reppold; Antunes; Corrêa; Zanon; Dal; Lago, 2014), em tratamento hemodialítico, fibrose cística, tratamentos renais crônicos (Ottaviani; Souza; Drago; Mediondo; Pavarini; Orlandi, 2014) e diabetes (Balsanelli; Grossi; Herth, 2010).

Esses estudos incluíram nas amostras indivíduos adultos e utilizaram a escala de Esperança de Herth que mensura a esperança em adultos.

A esperança tem um efeito benéfico para a saúde das pessoas, sendo evidenciado em diversos estudos a sua importância no contexto de doença, documentando o seu contributo na adaptação à doença e, consecutivamente, na melhoria do bem-estar e qualidade de vida da pessoa e como um fator determinante para a recuperação do doente (Ramos, 2013).

Para Snyder (2000), esperança é um conceito que foi cientificamente desenvolvido na psicologia e na psiquiatria com data de fins de 1950 e início de 1960.

Desde então, o fenômeno investigado pelos pesquisadores tem sido verificar como, quando e quanto a esperança impacta a recuperação de determinadas doenças, no bem-estar humano, na depressão e na saúde dos indivíduos (Feldman; Snyder, 2005).

O estudo de Feldman e Snyder (2005) procurou investigar se a esperança, um importante fator protetor contra os sintomas depressivos, poderia mediar e moderar a relação entre aversão à felicidade e depressão. Num conjunto de dados de 588 estudantes de psicologia, foram encontradas evidências de que a esperança funcionava como mediadora e também como amortecedor na relação entre aversão à felicidade e depressão.

Schneiderman (2005) afirma que, na ótica dos médicos, a fé e o pensamento positivo, aliados à esperança, podem contribuir num aumento da qualidade de vida das pessoas com doenças graves.

Ela representa uma variável importante na eficácia terapêutica e, quando promovida no início do tratamento, pode fortalecer e levar a pessoa a acreditar que é possível um futuro melhor (Snyder; Michael; Cheavens, 1999; Marques, 2014).

Ao sintetizar os resultados de uma pesquisa relativa a idosos pacientes de depressão a partir do sentimento de esperança, Snyder (1991) observou que, conforme ficavam mais esperançosos, eles se mostravam mais agradáveis e mais propensos a experimentar o sentimento de alegria.

O sentimento de esperança é fundamental para a pessoa desempenhar bem suas atividades e envelhecer com cuidado e bem-estar. Os indivíduos esperançosos têm mais autoestima, cuidam melhor de seu corpo e têm maior tolerância à dor. Sua forma de pensar e ajudar os outros estimula o sentimento de grupo.

Dados de uma pesquisa resultante de intervenções terapêuticas em doentes mentais hospitalizados, após casos de suicídio, demonstraram que, sem esperança, não era possível ao indivíduo atingir ou realizar objetivos e que a esperança era necessária para que a terapia fosse eficaz (Querido, 2005).

Dados da pesquisa de Scioli (2007) com um grupo de adultos na faixa entre 20 e 30 anos com HIV/AIDS apresentaram a conclusão de que a ansiedade a respeito da morte se mantém igual em pessoas que obtiveram altos níveis de esperança, mas aumenta em indivíduos com baixos níveis de esperança. Os pacientes com HIV/AIDS com alto nível de esperança, curiosamente, manifestaram menos negação a respeito de suas condições físicas. As observações realizadas indicaram que a esperança é capaz de afetar o sistema imunológico e a saúde em geral.

Para Scioli (2007), a esperança reflete, em última instância, a profundidade da conexão mente/corpo; em outro estudo com pacientes de câncer na tireóide e adênicos, ele observou que os indivíduos com alto nível de esperança relataram melhores condições de saúde e menos sofrimento e preocupação com seu estado físico do que os demais pacientes.

A esperança representa um meio-termo adaptativo entre a reação ao estresse e o desmotivador complexo de desistir. No nível fisiológico, a esperança pode ajudar a transmitir um equilíbrio da atividade simpática e parassimpática enquanto assegura níveis apropriados de neurotransmissores, hormônios, linfócitos e outras substâncias críticas relacionadas à saúde. Igualmente importante, uma atitude esperançosa pode permitir a uma pessoa manter seu ambiente interno saudável na presença de uma enorme adversidade (Scioli, 2007).

Um estudo realizado em 2020 pelo Departamento de Psicologia Clínica da Universidade de Houston analisou como o sentimento de esperança parece estar associado à redução de transtornos de saúde mental, impactando no processo de recuperação de 223 adultos que estavam sendo tratados para transtorno de ansiedade social, transtorno de pânico, transtorno de ansiedade generalizada e transtorno obsessivo-compulsivo (Gallagher; Longo; Richardson; D'Souza, 2019).

Os resultados mostraram que níveis mais altos de esperança estavam diretamente ligados à velocidade e à efetividade de recuperação dos pacientes. Além disso, os pesquisadores concluíram que a esperança ajudava a moderar o impacto de traumas, como agressão sexual e provocados pela experiência em guerras.

De acordo com Miller (2007), a esperança compreende uma fonte de energia física e psicossocial de busca de sentido, edificada como uma força que suporta os obstáculos e desafios e faz com que o doente tenha motivos porque e para que viver (Miller, 2007).

O constructo esperança em diversos contextos de doença, inclusive na pessoa com doença aguda, crônica ou terminal, encontra-se, essencialmente, direcionado para a relação com a cura, para a aquisição de estratégias para lidar com a situação, para a definição de objetivos e para a descoberta de sentido no sofrimento e na doença (Marques, 2014).

Moore (2005) reconhece a esperança como uma força interior que, embora não se possa tocar ou ver, tem o poder de nos suportar nas ocasiões mais difíceis da vida. É, portanto, uma estratégia de adaptação importante, que influencia a forma como o doente se capacita, aceita e resiste à situação de crise vivida.

De acordo com Vera (2012), a esperança opera como fator de proteção, pois associa-se com inferiores índices de emoções negativas, assim como também se correlaciona com respostas mais efetivas de recuperação e adaptação ao fator estressor, neste caso, a doença. Quando comparados indivíduos com dispares níveis de esperança, aqueles com níveis mais elevados apresentaram menor reatividade ao fator estressor e maior capacidade de recuperação física e emocional (Vera, 2012).

Um estudo realizado com 118 pacientes em tratamento oncológico (Grandizoli; Ibiapina; Junior; Garcia, 2017) concluiu que a esperança de pacientes com neoplasia maligna tem papel fundamental, pois ajuda na resolução das dificuldades enfrentadas. Esses pacientes vivenciam grandes mudanças em razão da enfermidade que lhes acomete, o que pode gerar sofrimento emocional. Os indivíduos apresentaram elevados níveis de esperança, o que se revela como um possível fator de proteção à ansiedade e depressão.

A atitude otimista inerente a indivíduos esperançosos desempenha um papel fundamental no enfrentamento bem-sucedido de uma doença médica e de seu prognóstico, bem como na melhoria da qualidade de vida relacionada à saúde (Snyder, 2002; Vera, 2012).

O estudo sobre a esperança em doentes internados nas Unidades de Média Duração e Reabilitação, que pretendeu avaliar níveis de esperança em doentes internados em Unidade de Cuidados Continuados e Integrados (Andrade; Cunha; Domingues; Martins, 2017), concluiu que a esperança se traduz num sentimento individualizado e subjetivo, que é vivida de forma única e pessoal, distribuindo-se num continuum que vai desde a esperança reduzida, esperança moderada à esperança elevada.

A esperança é essencial à vida, pelo que um tratamento só é eficaz se o doente tiver um sentido para a mesma, ela aumenta a função do sistema imunológico e há uma ligação explícita entre o estado de espírito de coragem e a esperança ou a falta dela, o que vai afetar a imunidade do ser humano (Weingarten, 2010).

Vários estudos são direcionados para os doentes paliativos, pois quando a cura não é possível, a esperança assume uma grande importância na forma como as pessoas doentes vivem o período de fim da vida. Pinto (2011) desenvolveu um estudo sobre a espiritualidade e a esperança da pessoa com doença oncológica, onde reforçou a ideia de que a esperança atua como um importante mecanismo de enfrentamento, auxiliando a pessoa a lidar com a incerteza do futuro e com a dor do momento.

A autora refere que os profissionais de saúde poderão ser uma peça fundamental na promoção da esperança, podendo ajudar a pessoa a melhorar as crenças que tem nas suas capacidades. Existem diversas intervenções que se podem revelar muito úteis, nomeadamente: evitar esconder ou disfarçar a verdade, ajudar o doente a estabelecer objetivos realistas e a valorizar as conquistas obtidas, orientar a família na promoção de fatores encorajantes (Pinto, 2011).

Ramos (2013) também desenvolveu um estudo na área da esperança e do sofrimento no doente oncológico com o intuito de conhecer o nível de esperança e sofrimento e analisar a relação entre eles quando vivem a experiência de quimioterapia.

A autora apurou que quanto maior a esperança, menor o sofrimento experienciado; desse modo, a esperança constitui uma componente essencial do cuidar, com comprovado poder terapêutico, que promove o alívio do sofrimento e incertezas do futuro de uma forma mais eficaz, e constata-se que a esperança é um indicador psicológico de grande importância e que deve ser tido em consideração na promoção da qualidade de vida dos doentes (Ramos, 2013).

Martins e Mestre (2014), numa investigação sobre a esperança e qualidade de vida do idoso, em que há evidência que a esperança possui um potencial intencional para a área terapêutica, apoiando e justificando a posição na expectativa de cura, concluíram que se torna, dessa forma, essencial à mobilização de forças para o restabelecimento do estado de saúde ao nível biopsicossocial, pois este é um importante preditor da saúde e da qualidade de vida (Martins; Mestre, 2014).

Em um estudo realizado em 2019 (Lee; James; Zevon; Kubzansky, 2019), a esperança associada ao otimismo também contribui para a saúde física. Ela está relacionada a uma expectativa de vida em média de 11% a 15% mais longas. Segundo os pesquisadores, pessoas otimistas e esperançosas são mais propensas a praticar atividades físicas, a cuidar da alimentação saudável, bem como menos propensas a fumar, e demonstraram que a esperança pode proteger as pessoas contra comportamentos de risco, como beber álcool e jogar.

Também há evidências de que a esperança esteja associada a um menor risco de hipertensão e sobrepeso ou obesidade, reduzindo o risco de doenças crônicas e mortalidade prematura (Gallagher; Long; Richardson; D'Souza, 2019).

Uma pesquisa também direcionada para o contexto da saúde (Rustoen; Howie; Eidsmo; Moum, 2005), em que se pretendia comparar a experiência de esperança entre doentes internados com patologia cardíaca e a população em geral, apresentou resultados que mostraram que os níveis de esperança são mais elevados em doentes com patologia cardíaca do que na amostra da população em geral e serviu para ressaltar que os profissionais de saúde deverão realizar intervenções direcionadas para o reconhecimento do significado de esperança e aumentá-la no cuidado com as pessoas (Rustoen; Howie; Eidsmo; Moum, 2005).

Snyder, Lehman, Kluck e Monsson (2006) utilizaram a teoria da esperança de Snyder para compreender os objetivos da reabilitação e projetar intervenções eficazes. Através dos resultados, concluíram que a esperança mais elevada se correlacionou com um melhor funcionamento físico e mental.

Por isso, o sentimento de esperança pode ser útil na promoção de processos de reabilitação adaptativos, que motivem o doente na sua recuperação (Snyder; Lehman; Kluck; Monsson, 2006).

Kortte, Gilbert, Gorman e Wegener (2012) evidenciaram a existência de uma ligação entre esperança e maior satisfação com a vida durante o período inicial de reabilitação aguda referente a uma lesão na medula espinal.

No estudo realizado com 174 adultos que sofreram acidente vascular cerebral, amputação ou recuperação de cirurgia ortopédica, constataram que as intervenções destinadas a aumentar a esperança dos indivíduos podem ser úteis para ampliar a participação em melhores resultados após uma reabilitação. Manter a esperança face à doença crônica é um processo contínuo e fundamental, visto que é um recurso importante no processo de enfrentamento dessa condição (Kortte; Stevenson; Hosey; Castillo; Wegener, 2012).

Vários estudos têm demonstrado a correlação do sentimento de esperança com os aspectos da saúde, tanto física como mental, a partir da ampliação da capacidade para lidar com a situação, na aquisição de estratégias de enfrentamento e na melhoria da qualidade de vida, tanto dos doentes como dos seus cuidadores (Herth, 1992; Rustoen; Hanestad, 1998; Kavradim; Ozer; Bozcuk, 2013).

2.1.4 A esperança em diálogo com as áreas da teologia, filosofia, sociologia e antropologia

A literatura evidencia que a investigação sobre o construto esperança teve início antes da segunda metade do século XX, mais concretamente, com a teologia e a filosofia. A partir de 1950, começou a constituir uma área de interesse por parte das ciências humanas e da saúde, dentre elas a psicologia, a medicina e a enfermagem (Ward; Wampler, 2010; Weingarten, 2010; Marques, 2014).

Na perspectiva da teologia e filosofia, recentemente, segundo um estudo nacional, há evidências que há relação entre a esperança e a espiritualidade. A dimensão espiritual é tida como relevante na atribuição de significados à vida e um recurso de esperança, visto que, em momentos de dificuldades, os indivíduos procuram a aproximação com a fé e crenças para enfrentarem situações adversas (Gratão; Luches; Oliveira; Orlandi; Pavarini; Souza, 2017).

O filósofo grego Platão descreveu-a como algo divino, enquanto outros filósofos e teólogos cristãos a consideraram como “a garantia das coisas esperadas”, numa relação muito próxima com a fé. Concomitantemente, Aristóteles incluiu-a na lista das virtudes éticas, em conjunto com a fé e a caridade, separando-a das virtudes cardinais em que incluiu a justiça, a prudência, a coragem e a temperança (Barros de Oliveira, 2004).

Segundo Casteleiro (2008), esperança é a disposição do espírito que induz a esperar que uma coisa se há de realizar ou suceder e uma das três virtudes básicas do cristão, sendo as outras duas a fé e a caridade.

Posteriormente, surgiram inúmeros filósofos e teólogos que se debruçaram sobre o tema. Lutero, no século XV, afirmou que “[...] a esperança está presente em toda a parte e tudo o que se faz no mundo é feito em nome da esperança [...]” (Barros de Oliveira, 2004), e Descartes, no século XVII, descreveu-a como uma perspectiva de conquistar um bem, com probabilidade de o obter (Snyder, 2000).

No século XX, surgiram outros filósofos, designadamente Ernst Bloch, segundo o qual ela estava sempre associada à religião, e Marcel, Heidegger e Sartre, que a consideraram fundamental para a existência humana, “sob pena de se cair no pessimismo e no desespero” (Barros de Oliveira, 2004).

À luz da teologia e da filosofia, a esperança é vista como inerente e essencial à vida, facilitando a transcendência das dificuldades. Constitui um tema central na religião cristã e representa uma das três virtudes teológicas, tal como a fé e a caridade (Herth; Cutcliffe, 2002).

A dimensão espiritual é tida como relevante na atribuição de significados à vida e um recurso de esperança, pois em momentos de dificuldades os indivíduos procuram a aproximação com a fé e crenças para enfrentarem situações adversas. Nessa perspectiva, a presença da fé e da esperança habilita e fortalece no indivíduo a percepção de poder aumentar os efeitos terapêuticos (Gratão; Luches; Oliveira; Orlandi; Pavarini; Souza, 2017).

Ainda na perspectiva da teologia, Scioli (2007) visualiza na esperança uma forte dimensão espiritual. Ela está associada a virtudes como paciência, gratidão, caridade e fé, sendo a última o bloco de construção do sentimento de esperança. O vínculo cooperativo que se estabelece não é apenas com o próximo, mas também com uma entidade superior, diferentemente do otimismo, relacionado à autoconfiança (Scioli, 2007).

A esperança tem relação importante no engajamento das pessoas em comportamentos de saúde preventivos e apresentam hipóteses de que a fé e a esperança atuariam como amortecedores para as questões mentais (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000; Moraes, 2016).

Estudos relacionados à sociologia e à antropologia (Snyder; Rand; Sigmon, 2005) também foram encontrados e destacaram que o pensamento esperançoso tende a ser derivado tanto dos ensinamentos familiares, escolares, quanto da sociedade em geral, sugerindo que a forma de pensar, esperançosa ou não, é essencialmente social.

2.2 A esperança em diálogo com o bem-estar, qualidade de vida e sofrimento emocional

A presente paisagem abordará o tema central desta pesquisa a partir da relação entre a esperança como um sentimento e um valor e o sofrimento emocional.

O valor da esperança para a saúde, bem-estar, conforto e qualidade de vida e o sofrimento emocional tem sido demonstrado e está documentado na literatura (Marques, 2014).

Após o contexto pós-guerra (II Guerra Mundial), alguns autores iniciaram estudos que trouxeram luz à psicologia como contribuição para a promoção da saúde e qualidade de vida, considerando que a psicologia teria condições de desenvolver estudos sobre as habilidades e virtudes pessoais (Paludo; Koller, 2007), com o objetivo de promover bem-estar e saúde mental, além de prevenir doenças e auxiliar na qualidade de vida às pessoas (Seligman; Steen; Park; Peterson, 2005).

A esperança é conceitualizada, em algumas pesquisas, como uma variável psicológica positiva que revela a necessidade do estudo da adaptabilidade das crianças, adolescentes, jovens e adultos e tem sido associada a resultados positivos ao nível de rendimento acadêmico e da saúde física e psicológica (Marques; Pais-Ribeiro; Lopes, 2009), bem como assume um fator potencialmente protetor no desenvolvimento do sujeito (Snyder, 2002; Valle; Huebner; Suldo, 2006).

A esperança está positivamente associada a elementos promotores do ajustamento, como o afeto positivo, a autoestima e a saúde física e mental. Encontra-se negativamente relacionada à depressão, à ansiedade, à síndrome de *burnout* e ao afeto negativo (Brower; Meijer; Weekers; Baneke, 2008).

Nas pessoas com níveis mais elevados de esperança, a resposta emocional é menos intensa e mais adaptativa, e deve-se ao fato de serem mais capazes de gerar caminhos alternativos frente aos desafios, tendo a motivação para o fazer. As pessoas com baixo nível de esperança abordam os objetivos com um estado emocional negativo e um foco na falha (Snyder, 1995).

A esperança é o ponto central do planejamento dos cuidados, porquanto contribui para o processo de lidar com situações de crise, para a manutenção da qualidade de vida (Reynolds, 2008) e para o estabelecimento de objetivos.

A esperança é também promotora da saúde, do bem-estar e da qualidade de vida, evitando o desespero, sendo, por conseguinte, vista como uma plausível saída do ciclo do

sofrimento e experienciada como um conforto e, por último, a esperança proporciona energia e tem influência positiva no processo de recuperação dos doentes, diminuindo a dor psicológica e o sofrimento (Davison; Simpson, 2006; Cavaco; José; Louro; Ludgero; Martins; Santos, 2010; Ferreira; Guanilo; Silva; Gonçalves; Boell; Mayer, 2018).

Margaça e Rodrigues (2019) reforçam a ideia de que a esperança é um importante preditor de recuperação, descrevendo-a como uma perspectiva positiva para a qualidade de vida e o bem-estar (Margaça; Rodrigues, 2019).

Ramos (2013) salienta a importância da esperança na saúde, no bem-estar e na qualidade de vida, visto que é um constructo que interfere com a nossa maneira de pensar e de agir e facilita o comportamento para conseguir um resultado ou um nível de conforto, produzindo impacto na nossa qualidade de vida.

Outros autores alegam que a esperança é um fator importante no aumento da qualidade de vida, considerando-a uma estratégia de *coping* que influencia positivamente a saúde a nível físico, psicológico e social (Rustoen; Hanestad; Moun, 1998; Berg; Snyder; Hamilton, 2008; Marques, 2014).

Já alguns autores assumem que há uma correlação e um potencial sinérgico entre a esperança, o sentido de vida, o bem-estar e a qualidade de vida em todos os seus domínios, tanto para a população em geral como em doenças internas crônicas, em doentes terminais e em suas famílias (Wroblewski; Snyder, 2005; Bailey; Snyder, 2007).

2.3 A Esperança e a pós-modernidade

No mundo globalizado, a lógica contemporânea tem afetado as concepções atuais sobre as relações humanas e o sentido de vida. As rápidas mudanças geraram benefícios, mas também problemas à vida humana (Baumann, 2001, 2007; Krenak, 2020). As demandas de uma sociedade pós-moderna são permeadas por relações líquidas e passageiras, sem vínculos estabelecidos (Baumann, 2001).

Ao olharmos pelo retrovisor, sugere-se que a humanidade avançou; no entanto, as questões emocionais também parecem ser maiores agora, especialmente para os meninos e meninas adolescentes que ainda estão construindo a sua identidade.

Na contemporaneidade, em decorrência da imprevisibilidade, da contínua sensação de risco iminente, experimentado pela maioria das pessoas, mesmo que não haja motivo real para tal, o individualismo e o relativismo, dentre outros aspectos que caracterizam a

sociedade de nossos tempos, não há razões para que as utopias se apresentem como movimento legítimo de pessoas sobre o estado atual da humanidade.

Parece haver um adormecimento da esperança sobre o futuro dos homens e do planeta e, conseqüentemente, uma perda de sentido e olhar para o futuro pessoal e coletivo.

Giddens (1991) analisa a sociedade contemporânea como uma época identificada com sentimentos de desorientação e mal-estar, em que o ser humano se sente desconfortável com o presente e experimenta o futuro como um risco, isto é, um mundo em que a oportunidade e o perigo estão equilibrados em igual medida.

Num tempo sem perspectiva de futuro, a vida pode adotar uma posição pessimista, favorecendo a desesperança e ampliando a insegurança frente ao futuro pessoal propiciado, muitas vezes por ações predominantemente materialistas e utilitárias, distanciando o ser humano do apreço aos ideais superiores de natureza ética que são capazes de dar sentido à vida.

O cenário supracitado poderia ser facilitado pelo pensamento utópico, que pudesse ser considerado por instituições educativas, que direcionasse a ideia de um mundo melhor, fundamentado valores éticos, uma vez que as utopias possuem o pressuposto básico de se caracterizarem por uma perspectiva essencialmente otimista frente à realidade, o que facilitaria a possibilidade de se admitir a ideia de futuro (Duarte, 2007).

Uma sociedade carente de perspectivas claras, sem valores sólidos que possam nortear a formação de novas gerações e garantir o futuro das pessoas, pode favorecer a formação de crenças que dificultam a construção de sentidos de vida, numa perspectiva de valores éticos e, assim, propiciar condutas carentes de intencionalidade e de planejamentos consequentes que possam permitir um desenvolvimento harmonioso, saudável e equilibrado de adolescentes e jovens, de um modo geral.

Os adolescentes necessitam de referências claras e seguras para desenvolverem suas identidades, formarem suas escalas de valores e alcançarem autonomia; precisam de esperança no futuro para que possam direcionar o presente de modo mais harmonioso, pois a ausência de perspectiva de futuro para o ser humano desencadeia a perda de sentido da vida, que se faz acompanhar pela desesperança.

Frankl (1991) apresenta em seus estudos o sentido da vida que, segundo o autor, pressupõe a admissibilidade de que sejam os valores éticos os orientadores de ações humanas para a realização de sentido. Assim, a questão do desenvolvimento da moralidade deveria constituir a preocupação central do desenvolvimento de adolescentes na sociedade contemporânea, particularmente nas instituições educativas, porquanto é nessa fase da vida

que o ser humano desperta para a consciência de sua existência, busca encontrar sua identidade em direção à maturidade e questiona o significado da própria vida.

Considerando que a adolescência é uma época difícil, marcada pela insegurança, por crises de identidade, por rupturas que tendem a ser aumentadas pelas condições socioculturais da era contemporânea que não oferecem um contexto equilibrado, otimista e com perspectivas de futuro, capaz de alimentar o sentido de vida e a esperança, o sentimento de esperança parece estar associado ao sentido de vida, pois tem-se o sentimento de sentido de vida, da crença em algo melhor, sendo possível experimentar bem-estar ou alívio quando se está enfrentando alguma adversidade (Duarte, 2007).

O ser humano apresenta características de consciência do tempo por perceber nele possibilidades e ameaças e, em função dele, projetar sua vida, tendo esperança de poder realizar-se. Porém, de outro lado, inserido no mundo contemporâneo, experimenta em tudo um ritmo acelerado, nem sempre compatível com os ritmos humanos que demandam tempos mais longos de ajustamento e desenvolvimento pessoal.

Frente a essa realidade, a esperança pode exercer um papel equilibrador nas tensões que frequentemente daí resultam, ou seja, a esperança é buscada na tentativa de apaziguar ou estimular, dependendo da necessidade, as ações humanas no seu ciclo de desenvolvimento, no contexto de nosso tempo, especialmente em instituições educativas (Duarte, 2007).

A tradição, mestra em armazenar a história do desenvolvimento humano, suas crenças e valores, demonstra que o ser humano cultiva a esperança como um valor e deposita nela crenças positivas para viver, encontrando energia e razões suficientemente fortes para prosseguir nas metas que traçou para a vida, constituindo fator eficiente para fortalecer o sentido de vida.

A esperança permite ao ser humano acreditar no futuro como um tempo que lhe é devido em vez de temê-lo, numa atitude de insegurança, limitação e medo. Assim, lança luzes sobre as potencialidades humanas, sobre o sentido da sua finitude e sobre as crenças nas utopias, contagiando positivamente as pessoas com a crença de que o futuro, mesmo frente às adversidades, poderá ser melhor quando se tem no que acreditar e valores a seguir, tarefa precípua da educação moral.

Logo, há uma estreita relação entre esperança e sentido de vida, que se trata de uma relação dialógica, pois o ser humano é capaz de autodeterminar-se na busca de sentido de vida e, certamente, tem esperança de encontrá-lo. Por outro lado, a esperança só é possível porque existe o sentido (Duarte, 2007).

Oliveira (2006) afirma que a esperança é uma categoria existencial que afeta o ser humano na sua totalidade. As crenças esperançosas que derivam de perguntas que o ser humano faz a si e produzem um estado anímico de confiança se apresentam sob quatro formas: crença na obtenção da resposta; crença na realidade de seu próprio ser e na do outro a quem se dirige a pergunta; crença na ocorrência do diálogo, possibilitado pela segurança de que os interlocutores da pergunta continuarão a existir; e crença na veracidade da resposta que será dada (Oliveira, 2006, p. 80).

Infelizmente, na pós-modernidade, muitos carecem de esperança, de luzes encaminhadas na direção dos valores, de utopias que possam orientar o sentido de vida, afirmativa que vale para seres humanos de modo geral, incluindo adolescentes e jovens. Para Klosinski (2006, p. 55), “a meta de todo desenvolvimento na adolescência é atribuição integral de sentido, a experiência de sentido na vida pessoal”.

Dessarte, a esperança, ontologicamente falando, permite direcionar nossas reflexões para a importância dessa consciência na vida das pessoas, particularmente na de adolescentes e jovens de nossos tempos, pois partimos do pressuposto de que, havendo percepção e consciência de sentido para o viver, haverá mais esperança e, conseqüentemente, saúde, bem-estar e qualidade de vida. Essa pode ser uma tarefa da educação moral, mediada pelas instituições educativas.

Sugere-se, portanto, que o desenvolvimento da moralidade deveria constituir a preocupação central do desenvolvimento de meninos e meninas adolescentes na sociedade pós-moderna, particularmente nas instituições educativas, considerando que é nessa fase da vida que o ser humano desperta para a consciência de sua existência, busca encontrar sua identidade em direção à maturidade e questiona o significado da própria vida, como da vida em geral, para garantia de aprendizagens sociomorais e afetivas direcionadas à busca de qualidade de vida, das relações humanas e ao bem-estar, mesmo no contexto da pós-modernidade.

2.4 A esperança em diálogo com as adolescências

Alguns estudos têm comprovado correlações positivas entre elevados níveis de esperança e o desenvolvimento social, emocional e moral em adolescentes, além da satisfação com a vida, do sentido de vida, do desempenho escolar e acadêmico, da saúde física e da saúde mental, entre outros (Shorey; Snyder; Yang; Lewin, 2003; Snyder, 2002).

No decorrer do levantamento bibliográfico para esta pesquisa, foi possível encontrar também uma correlação entre o sentimento de esperança, otimismo e o pertencimento, a pró-sociabilidade e os aspectos de prevenção e proteção a fatores de risco, o sofrimento emocional, a violência e a utilização de substâncias como o álcool e demais drogas.

Embora sejam encontrados na literatura, os estudos com adolescentes são bastante restritos. No levantamento bibliográfico, a partir dos descritores adolescentes e esperança, foi possível encontrar algumas pesquisas. Optamos pela organização dessas, seguindo o padrão temporal das pesquisas e suas publicações.

Iniciamos pela pesquisa realizada em 2005 por Feldman e Snyder (2005) com um conjunto de 139 estudantes, entre adolescentes e jovens, focando na investigação da relação entre a esperança, o significado da vida, a ansiedade e a depressão, que permitiu concluir que a esperança auxilia o significado sobre a vida que os sujeitos constroem, bem como tem um efeito moderador da ansiedade e da depressão (Feldman; Snyder, 2005).

Em 2006, outro estudo evidenciou que a esperança pode ser um importante fator de proteção para adolescentes que vivenciam eventos estressantes (Valle; Huebner; Suldo, 2006).

O estudo longitudinal supracitado, realizado por Valle, Huebner e Suldo (2006) com 860 adolescentes entre 10 e 18 anos, que analisou a estabilidade da variável esperança ao longo do tempo, apresentou três resultados notáveis, sendo o primeiro que certifica a noção de estabilidade do conceito de esperança, o segundo que conclui que os adolescentes que reportam níveis mais elevados de esperança eram os mesmos que tinham maior satisfação global com a vida, e o terceiro atesta que os níveis de esperança do sujeito medeiam o impacto negativo de estressores adversos.

Foi possível perceber que os eventos de vida estressantes previam comportamentos de internalização e baixa satisfação com a vida dentre os participantes com baixos níveis de esperança. Dessa forma, os autores (Valle; Huebner; Suldo, 2006) ressaltam a esperança como determinante na forma como os sujeitos avaliam a sua própria vida.

Em 2007, uma pesquisa com foco na análise sobre sentido de vida, esperança e futuro pessoal (Duarte, 2007), tomando por base a adolescência como tema relevante na atualidade, a partir de uma abordagem empírica, descritiva e quantitativa, com doze adolescentes de escolas de Petrópolis, no Rio de Janeiro, apoiado na aplicação de um questionário com o objetivo de conhecer os indicadores de opinião dos participantes acerca de como suas escolas abordam o tema sentido de vida, esperança e futuro pessoal, concluiu,

parcialmente, que as escolas pesquisadas desenvolvem, de maneira informal, procedimentos de educação moral, mediadores de sentido de vida, esperança e futuro pessoal.

O adolescente necessita de apoio formativo para suas personalidades, ainda não são adultos e têm dúvidas sobre sua pessoa no mundo e sobre a sua existência. Essas questões, quando não respondidas ou encaminhadas por parte de educadores, podem levar a experimentarem incertezas, inseguranças, falta de sentido para o viver, o que pode favorecer a desesperança e a falta de crença num futuro pessoal (Duarte, 2007).

Pretende-se que esses resultados possam servir como estudos prospectivos para aprofundar novas áreas de investigação sobre o tema e contribuir com conhecimentos e reflexões no âmbito da educação escolar, particularmente da educação moral.

Interessa focar as propostas curriculares que favoreçam a educação moral como mediadora do desenvolvimento pessoal e social de adolescentes, comprometidos com a consolidação de valores éticos e morais, capazes de influenciar condutas e comportamentos na direção da formação de sentidos de vida, fortalecimento da esperança e da crença no futuro pessoal.

As escolas pesquisadas em Petrópolis, no Rio de Janeiro, revelaram numa análise ampla, em valores percentuais, tomando as respostas em blocos temáticos que, de modo geral, apoiam a formação do aluno, possuem ambiente agradável, acolhedor e formador de valores; costumam trabalhar temas como amizade, respeito à vida, amor e respeito ao próximo, solidariedade e responsabilidade; são percebidas como lugar de transmissão de conhecimento, de boa convivência e formadoras de sentido para a vida; percebem os docentes como transmissores de conhecimento, amigos e preocupados com a formação humana.

Acredita-se que condutas e comportamentos poderão decorrer, não só do tipo de personalidade de cada um, como também do sentido que dão às suas vidas e dos estímulos do contexto existencial que estão vivendo, decorrente, em boa parte, do processo educativo que experimentam. Na adolescência essa experiência é vital, pois as condições cognitivas, afetivas e sociais impulsionam o adolescente para o aprendizado de comportamentos que o habilitem à busca de soluções para o conflito de identidade que caracteriza primordialmente essa fase (Duarte, 2007).

Uma pesquisa longitudinal realizada em 2008 com 367 crianças e adolescentes em Portugal (Marques; Pais-Ribeiro; Lopez, 2008), com foco na estabilidade das escalas de esperança e de satisfação com a vida em estudantes, que investigou a esperança e a satisfação com a vida como variáveis individuais que refletem uma natureza disposicional e

o papel que desempenham no desenvolvimento humano, considera a elaboração e implementação de intervenções orientadas para a promoção da esperança e da satisfação com a vida em crianças e adolescentes, além de contribuir com variáveis de bem-estar como a autoestima e a saúde mental.

O estudo realizado por Marques, Pais-Ribeiro e Lopez (2008) apresenta também correlações positivas da esperança com a saúde mental, a satisfação com a vida e a autoestima junto aos adolescentes. A esperança contribui diretamente para a saúde mental por ser um fator protetor.

Um período importante para se trabalhar o desenvolvimento de novas habilidades é a adolescência, devido aos processos de identificação que ocorrem nos mesmos. Essa identificação ou formação de identidade deve ser considerada o objetivo central da adolescência, pois é um ponto importante na transição de um adolescente para a vida adulta (Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silveira, 2003).

Pajares, Aznar-Farias, Tucci e Oliveira (2015) corroboram a ideia supracitada, destacando que a adolescência é uma fase de transformação e estruturação de identidade, com transições psicossociais importantes, e que espaços como a escola influenciam no desenvolvimento e promoção da saúde, tendo um potencial para desenvolver ações e valores positivos nos adolescentes.

O enfoque em adolescentes deve ser maior do que apenas o foco em comportamentos considerados problemáticos. Os autores (Pajares; Aznar-Farias; Tucci; Oliveira, 2015), pontuam que promover um desenvolvimento cognitivo, social e comportamental dos adolescentes passou a ser considerado a chave para a prevenção desses comportamentos (Catalano, 2004).

Oportunizar aos adolescentes momentos para falar sobre si, expressar seus sentimentos, falar sobre suas crenças e suas atitudes é pertinente ao processo de desenvolvimento de habilidades e competências que os auxiliarão nas situações do cotidiano (Minto; Pedro; Netto; Bugliani; Gorayeb, 2006). Os aspectos sociais, afetivos e cognitivos apresentam influências sobre o desenvolvimento humano e implicam diretamente na promoção de saúde e bem-estar, e se relacionam com o sentimento de esperança.

Franco e Rodrigues (2014) coadunam com a ideia de priorizar e promover as forças e as virtudes dos adolescentes, considerando as oportunidades possíveis para que participem e aperfeiçoem suas próprias potencialidades.

No Brasil, os esforços são grandiosos nos estudos sobre os aspectos do protagonismo, a pró-socialidade e a formação moral dos meninos e meninas adolescentes.

Pesquisas desenvolvidas pelo GEPEM dialogam sobre as ações possíveis para promover o protagonismo e a formação moral dos meninos e meninas adolescentes.

As pesquisas do GEPEM indicam que essas ações acontecem a partir de um currículo para a promoção da convivência ética e cuidadosa que contemple a ampliação dos tempos e espaços de escuta e participação na escola; o diálogo sobre os valores, sentimentos e emoções; as equipes de ajuda, entre outras (Souza, 2019, 2023; Knoener, 2019, 2023; Bomfim, 2019; Queiroz, 2019; Boni, 2022; Boni; Farhat; Moreno, 2022; Lahr, 2022; Knoener; Leonardi, 2022; Knoener; Santos; Duarte, 2022; Lahr; Castro-Carrasco; Holanda Oliveira, 2022; Farhat; Gonçalves, 2022; Tognetta; Lepre, 2022; Tognetta; Abdalla, 2022; Fodra; Souza, 2022; Nunes; Vinha; Campos, 2022; Farhat, 2023; Santos, 2023).

Um estudo realizado em 2010 com 318 adolescentes (Burrow; O'Dell; Hill, 2010), que investigou o papel do propósito (objetivo ou projeto) na vida dos adolescentes e jovens e utilizou a Escala da Esperança de Snyder (1991), revelou a hipótese de que a afinidade entre exploração e compromisso com o projeto de vida tem implicações importantes no desenvolvimento da identidade e do bem-estar do adolescente, levando-o à capacidade de engajamento.

Considerando que a adolescência é um período em que as mudanças que acontecem podem desencadear questões expressivas de estresse e de desesperança, é importante verificar se tais fatores podem influenciar nas expectativas de futuro dos adolescentes (Bock, 2004).

Outra pesquisa realizada no ano de 2010 com 126 adolescentes (Roesch; Dungado; Vaughn; Aldrige; Villodas, 2010), com foco na esperança disposicional, ressaltou que adolescentes de baixos níveis socioeconômicos e com alto nível de esperança diferem quantitativamente dos adolescentes com baixo nível de esperança, além da relação aos processos de autorregulação e habilidades sociais.

Fortalecer a esperança no sentido ser e do vir a ser em adolescentes pode apoiá-los em muitos benefícios para a vida em geral, como o desempenho escolar, relacionamentos interpessoais, busca por atividades que previnam doenças físicas e auxílio na construção de ambientes saudáveis (Snyder; Rand; Sigmon, 2002).

As autoras Querido e Dixe (2016) reforçam as ideias pontuadas nos estudos de Snyder, Rand e Sigmon (2002), ressaltando que trabalhar o fortalecimento da esperança gera efeitos positivos na saúde mental das pessoas, servindo de prevenção da depressão. Nota-se uma relação positiva entre a esperança e determinantes de uma saúde mental positiva, dando

atenção maior aos atributos pessoais de esperança, como a espiritualidade, a qualidade nas relações e o bem-estar (Querido; Dixe, 2016).

Investir em tempos e espaços para que meninos e meninas adolescentes possam falar sobre si e expressar seus sentimentos é pertinente para o processo de desenvolvimento das habilidades e competências que os fortaleçam nas situações do cotidiano (Minto; Pedro; Netto; Bugliani; Gorayeb, 2006; Tognetta, 2003, 2006, 2022). Os aspectos sociais, afetivos e cognitivos apresentam influências sobre o desenvolvimento humano, e intervir nas ações supracitadas implica diretamente na promoção da saúde e bem-estar.

Em 2011, foi realizada a primeira publicação brasileira sobre o tema (Pacico; Bastianello; Zanon; Hutz, 2011). Na ocasião, os pesquisadores envolveram uma amostra de 450 adolescentes com idades entre 14 e 18 anos de escolas públicas e privadas, com o objetivo de validar a Escala Disposicional de Esperança para adolescentes, até então só utilizada para adultos (Snyder, 1991).

Nesse estudo, encontraram resultados satisfatórios com relação às características psicométricas da escala para a esperança disposicional entre os adolescentes, não identificaram diferença estatística significativa entre sexos e contribuíram para a indicação da escala para uso com adolescentes.

Ainda em 2011, um estudo realizado com 134 adolescentes euro-americanos sobre estresse, esperança e solidão (Yarcheski; Mahon; Yarcheski, 2011) relatou uma correlação moderada e inversa entre estresse e esperança e uma correlação positiva entre estresse e solidão.

O estudo realizado por Van Ryzin (2011), que avaliou os efeitos recíprocos entre as percepções dos adolescentes sobre o ambiente escolar, o envolvimento na aprendizagem, a esperança e o desempenho acadêmico, a partir de uma amostra de 423 alunos, demonstrou que as percepções dos alunos sobre o ambiente escolar foram ligadas ao envolvimento na aprendizagem, o que, por sua vez, estava ligado à mudança no desempenho acadêmico e na esperança ao longo de um ano.

Foram encontradas evidências de ligações recíprocas entre níveis anteriores de envolvimento e esperança e percepções posteriores do ambiente. Esses resultados sugerem que o ambiente escolar representa um potencial ponto de alavanca para a reforma educacional e as intervenções que visam as percepções dos alunos sobre a autonomia, o apoio do professor/colegas e a orientação para objetivos podem ser capazes de promover o envolvimento, a esperança e o desempenho acadêmico. Além disso, tais mudanças podem

criar um ciclo de *feedback* positivo, no qual as mudanças no desempenho acadêmico e no ajustamento aceleram ao longo do tempo.

Em 2013, uma pesquisa realizada com 566 adolescentes de 14 a 17 anos na África do Sul (Savahl; Isaacs; Adams; Carels; September, 2013), que investigou também a exposição à violência, avaliou as relações entre a exposição à violência, esperança e bem-estar. Destacaram, entre os resultados, que a expressão da esperança é um preditor mais forte do bem-estar do que a exposição a eventos violentos.

Outro estudo realizado em 2013 com 565 adolescentes utilizando também a Escala da Esperança (Jiang; Heubner; Hils, 2013), cujo foco estava em analisar as relações entre variáveis como a esperança em adolescentes, apontou efeito mediador da esperança, caracterizando-a como uma variável cognitivo-emocional mediadora e sugere que a satisfação com a vida dos adolescentes não está somente relacionada aos seus níveis de vinculação com adultos, mas indiretamente influenciada pela esperança e motivação.

A pesquisa supracitada dialoga com o estudo de Snyder (1994) e Koehn (2012), descrevendo que a esperança se encontra vinculada a adolescentes que mantêm um posicionamento positivo diante dos eventos da vida, principalmente frente a problemas de difícil resolução (Snyder, 1994; Koehn; O'Neill; Sherry, 2012).

Considerando que durante esse período o adolescente é compelido a uma série de enfrentamentos e tomada de decisões que terão impacto importante sobre seu futuro, altos níveis de esperança atuariam como impulsores a fazer escolhas melhores e estariam mediando positivamente o resultado dessas escolhas.

Uma pesquisa realizada por Costa (2015), a partir de um desenho quase-experimental, apresentou como principal objetivo investigar os efeitos da aplicação de um programa de promoção da resiliência na esperança e no otimismo disposicional de adolescentes considerados em situação de risco. A amostra foi constituída por 16 adolescentes inseridos numa turma do Curso de Educação e Formação de Jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos.

Embora os resultados não evidenciassem diferenças significativas ao nível da resiliência, otimismo disposicional e esperança, após a implementação de um programa de promoção da resiliência, considera-se pertinente a administração de programas de intervenção, onde se contemple a resiliência, o otimismo e a esperança em adolescentes em situação de risco. De forma geral, esses programas têm demonstrado ser uma mais-valia para o fortalecimento de competências pessoais e sociais, fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, da resiliência e da inclusão.

Em outra pesquisa realizada com 330 adolescentes com idades entre 10 e 19 anos no ano de 2015 em duas escolas de Lisboa, cujo objetivo foi estudar a relação entre os pensamentos automáticos, a esperança e a satisfação com a vida e indicadores de bem-estar e de desenvolvimento no período da adolescência (Santos, 2015), foi possível identificar estruturas fatoriais diferentes quanto aos grupos etários, sugerindo a existência de uma estruturação cognitiva distinta ao longo do desenvolvimento.

Verificou-se também diferenças na questão de gênero. Os homens reportam mais pensamentos positivos, e as mulheres têm pensamentos relativos a uma visão mais negativa de si com frequência. Os homens reportam ainda níveis mais elevados de esperança e satisfação com a vida. Os adolescentes que apresentam mais pensamentos positivos têm mais esperança se comparado aos adolescentes com mais pensamentos de visão negativa sobre si. Esse estudo dialoga com uma pesquisa realizada pelo GEPEM, que demonstrou que as meninas têm mais sofrimento emocional, quando comparados os itens de perfil relacionados ao gênero (Tognetta; Cuadra-Martínez; De Souza; Fioranelli Neto, 2022; Tognetta; Cuadra-Martínez; Queiroz; Bomfim, 2022).

Outro estudo realizado em Portugal com 109 adolescentes do sexo masculino com idades entre os 12 e 18 anos (Ruivo, 2015), dos quais 48 estavam integrados em Lares de Infância e Juventude e 61 em Centros Educativos para adolescentes que cometeram ilícitos criminais, foi investigado o desenvolvimento psicológico dos adolescentes com as variáveis psicológicas esperança, competência cognitiva e a representação da vinculação.

Os resultados sugerem que, nas variáveis testadas, não existem diferenças significativas quanto aos dois grupos de adolescentes e apontam que, em ambos os grupos, a variável esperança encontra valores próximos dos encontrados em amostras com a comunidade.

É necessário salientar o papel da esperança como variável psicológica protetora e facilitadora do desenvolvimento na adolescência, pois está intimamente relacionada às questões de satisfação com a vida. Outros estudos também confirmaram a importância do sentimento de esperança para a perspectiva de futuro de meninos e meninas adolescentes em acolhimento institucional (Barcelos, 2014; Geenen; Powers; Phillips; Nelson; McKenna; Winges-Yanez; Blanchette; Croskey; Dalton; Salazar; Swank, 2015; Brooks; Marshall; McCauley; Douaihy; Miller, 2016; Mancilla, 2016; James; Roby; Powell; Teuscher; Hamstead; Shafer, 2017; Suliman-Aidan; Sivan; Davidson-Arad, 2017; Paludo; Mazzoleni; Silva, 2018; James; Roby, 2019; Sulimani-Aidan; Melkman; Chan, 2019; Teodorczuck; Guse; Du Plessis, 2019; Cross, 2020; Silva, 2022).

Em 2015, uma pesquisa colaborativa (Dlamini, 2015) teve por objetivos compreender as perspectivas dos adolescentes e jovens com ascendência africana em relação ao bem-estar, disputa de território e violência e estimular o desenvolvimento de ações com foco na participação e engajamento na comunidade de Jane-Finch, uma região historicamente estigmatizada, situada no noroeste de Toronto, no Canadá.

A pesquisa contou com 79 participantes a partir de itens de perfil como gênero, etnia, raça, país de origem e idade, sendo 11 participantes de ascendências sul-asiática, negra (Caribe e África), latino-americana e leste-asiática. Os dados produzidos foram organizados em fotografias com comentários, entrevistas individuais e transcrições de entrevistas em grupos de foco.

O estudo investigou o modo pelo qual os adolescentes e jovens se envolvem em atividades de liderança em novos meios urbanos; além disso, tentou identificar, em particular, aspectos que estimulam a participação comunitária, bem como os obstáculos com os quais elas se deparam em tal participação. Apresentou a perspectiva de que métodos inovadores de participação dos adolescentes e jovens nos permitem uma melhor compreensão sobre a vida deles, a partir do conhecimento de suas perspectivas e habilidades.

A pesquisa de Dlamini (2015) investigou também de que modo as narrativas sobre violência e bem-estar criam, problematizam e desestruturam conceitos como a criminalidade e a desesperança em adolescentes e jovens.

Os dados demonstraram, inclusive, a maneira como os adolescentes e jovens são capazes de se envolver com iniciativas voltadas a questões da comunidade e a necessidade de reflexões metodológicas sobre a importância de envolver os adolescentes e jovens em pesquisas, e como essas podem promover ou impedir a produção de um capital social na forma de vínculos.

É interessante ressaltar que relatos sobre confiança, comunidade, família, diversidade e espírito de solidariedade estiveram presentes em várias falas feitas pelos participantes, constituindo uma contranarrativa às imagens negativas que se impõem sobre a percepção de que não é possível a participação e o engajamento dos adolescentes e jovens no processo de desenvolvimento.

Em 2015, uma pesquisa realizada com 67 adolescentes em lares de acolhimento que apresentavam aspectos relacionados à saúde mental, indicou ganhos significativos para o grupo de intervenção em medidas de participação pós-secundária, preparação pós-secundária e de transição, esperança, autodeterminação e capacitação em saúde mental, em comparação

com o grupo de controle. Os jovens do grupo de intervenção também apresentaram tendências positivas nas áreas de recuperação da saúde mental, qualidade de vida e conclusão do Ensino Médio (Geenen; Powers; Phillips; Nelson; Mckenna; Wings-Yanez; Blanchette; Croskey; Dalton; Salazar; Swank, 2015).

Em 2016, uma pesquisa realizada no Brasil com 668 adolescentes estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio (Moraes, 2016), que explorou o constructo de esperança no período da adolescência e as relações existentes entre a esperança, religiosidade, traços de personalidade e uso de álcool, aponta pelos dados apresentados a associação da esperança a virtudes essenciais ao bom desenvolvimento juvenil.

Verificou-se que níveis mais altos de esperança se associam a maior religiosidade não organizacional (prática que inclui crenças, envolvimento em instituições e ações como a oração), ao não uso de álcool, e também se mostraram capazes de promover autorregulação das emoções, autocontrole e o incentivo de comportamentos pró-sociais, estimulando a saúde e o bem-estar. Com relação à personalidade, níveis maiores de esperança foram associados às dimensões do autodirecionamento, cooperatividade e autotranscendência (Moraes, 2016).

Referida pesquisa ainda sugere que estudar medidas de esperança nessa população poderá proporcionar contribuições relativas à prevenção de substâncias psicoativas e incentivar a criação ou implementação de tratamentos cujos objetivos terapêuticos estariam relacionados ao fortalecimento da esperança nos adolescentes e, por conseguinte, uma maior qualidade de vida.

O estudo de Moraes (2016) dialogou com um outro estudo (Carvajal; Clair; Nash; Evans, 1998) com 1985 adolescentes de 11 a 14 anos representativos de uma população multirracial/étnica. Os resultados sugeriram a hipótese de que o otimismo, a esperança e a autoestima são determinantes para evitar o uso de substâncias como álcool e outras drogas.

A presença da esperança é crucial na adolescência (Snyder, 2002), pois pode auxiliar a amenizar risco de envolvimento no uso de substâncias, porquanto contribui no processo de tomada de decisão em indivíduos que fazem melhores escolhas. A esperança configura-se como um fator poderoso para as questões emocionais e do bem-estar (Carreta; Ridner; Dietrich, 2014).

A literatura tem demonstrado a importância da esperança em diversas esferas da vida e, especificamente, nos adolescentes, sabe-se que pensamentos esperançosos não só

facilitam a criação de senso de identidade, mas também auxiliam no desenvolvimento de relações afetivas entre pares na ocorrência de momentos mais atribulados (Snyder, 2004).

Durante a fase da adolescência, os meninos e meninas necessitam fazer uma série de enfrentamentos e tomar decisões que terão impacto no seu futuro; altos níveis de esperança atuam no sentido de impulsioná-los a fazer escolhas melhores e também na mediação positiva do resultado dessas escolhas (Snyder, 1994, 2002).

Em 2016, outro estudo realizado com 256 adolescentes de abrigos para moradores de rua, casas coletivas e detenção de curto prazo, com idade entre 14 e 19 anos, investigou a relação entre a esperança e o uso de substâncias. O estudo concluiu que os participantes que apresentaram escores mais elevados de esperança tinham uma probabilidade reduzida de uso de substâncias, como o consumo excessivo de álcool episódico, o uso diário de tabaco, o uso recente ou ao longo da vida de maconha e o sexo após o uso de substâncias (Brooks; Marshal; Mccauley; Douaihy; Miller, 2016).

Uma pesquisa realizada em Los Angeles com 100 adolescentes que frequentavam um abrigo local para adolescentes sem teto, sobre resiliência e esperança e o impacto positivo que podem ter na vida de adolescentes gays, lésbicas e bissexuais sem abrigo (Mancilla, 2016) concluiu que os resultados sugerem que a resiliência e a esperança desempenham um papel fundamental na vida cotidiana dos adolescentes gays, lésbicas e bissexuais sem abrigo.

Uma pesquisa realizada em 2017 (James; Roby; Powell; Teuscher; Hamstead; Shafer, 2017) com 204 crianças e adolescentes de 8 a 19 anos, no Gana, sobre a esperança e o reagrupamento familiar, concluiu que os resultados sugerem que a esperança (bem como os caminhos da esperança e a agência da esperança) e o acesso aos recursos básicos diferem entre os participantes que foram e os que não foram reunificados com familiares ou outros parentes, demonstrando a importância de apoiar as necessidades de desenvolvimento físico e psicossocial das crianças e dos adolescentes, de acesso a recursos básicos, e quanto às intervenções concebidas para aumentar a esperança no futuro e beneficiar as crianças e os adolescentes em acolhimento residencial.

Outro estudo desenvolvido em Israel com 231 adolescentes, que comparou os adolescentes em situação de risco sob cuidados em casas de acolhimento e adolescentes em situação de risco que vivem com as suas famílias, entendendo a situação de risco como adolescentes que vivem em situações que põem em perigo o seu bem-estar físico e/ou psicológico, demonstrou que os adolescentes com altos níveis de esperança relataram um vínculo estreito com pelo menos um cuidador ao longo da vida, e que esse fator é um

preditor para o sentimento de esperança em adolescentes, como uma fonte vital para lidar com o stress e o risco (Sulimani-Aidan; Melkman; Hellman, 2017).

Em 2018, outra pesquisa realizada com adolescentes brasileiros, do sul do país, em situação de acolhimento institucional (Paludo; Mazzoleni; Silva, 2018), avaliou 25 adolescentes acolhidos, com idades entre 12 e 18 anos, aplicando a Escala de Esperança Disposicional. Os resultados sugeriram que o afastamento familiar e a vida no acolhimento institucional não impedem a expressão de esperança e que manter a esperança em um futuro melhor pode estimular uma visão para além dos infortúnios e das adversidades presentes nas histórias dos adolescentes em situação de acolhimento institucional.

Embora a longa permanência diminua as chances de adoção devido ao avanço da idade e possa ter implicações na expressão de esperança, pois acaba privando ou impedindo o direito à convivência familiar, a transição para o acolhimento pode possibilitar a construção de vínculos afetivos significativos (Dalbem; Dell’Aglia, 2008) e amizades que ajudam a enfrentar positivamente as alterações do contexto de vida (Siqueira; Tubino; Schwarz; Dell’Aglia, 2009; Mota; Matos, 2008).

As interações sociais entre os pares e com os profissionais que ali atuam podem agir como um fator protetivo e exercer influência positiva sobre a expressão de esperança disposicional. Gulassa (2006) acrescenta, em seu estudo, que as casas de acolhimento devem estimular a autonomia e a esperança, permitindo que os acolhidos possam ter um olhar sobre si como detentores de suas histórias, sendo capazes de encontrar e seguir caminhos que possibilitem alcançar seus objetivos no caminho do ser e do vir a ser.

Sugerem a necessidade de mais investigações a respeito da esperança em adolescentes e práticas de intervenções que possam ser realizadas no ambiente institucional, com a finalidade da promoção da esperança.

Ser capaz de expressar a esperança, mesmo quando o cotidiano impõe a espera e a expectativa de futuro, pode ajudar os adolescentes a encontrar caminhos para alcançar objetivos desejados e se manterem motivados a seguir tais caminhos (Alarcon; Bwling; Khazon, 2013; Snyder, 1995, 2002; Snyder; Rand; Sigmon, 2005).

Ainda em 2018, uma pesquisa (Cardoso; Borsa; Segabinazi, 2018) que investigou os fatores de saúde mental em 270 jovens, com foco nos riscos e na proteção, apontou que o sentimento de esperança está relacionado à autoestima, autoeficácia, satisfação com a vida e à construção da identidade. Ao contrário, a ausência do sentimento de esperança tem sido relacionada a sentimentos de solidão, sofrimento psíquico, desenvolvimento de transtornos mentais e ideação suicida.

Outro estudo de 2018, realizado por Carmona-Halt, Salanova, Llorens e Schaufeli (2018), em uma pesquisa com 639 adolescentes chilenos com idades entre 14 e 17 anos, verificou que as emoções positivas, como o otimismo, eficácia e esperança, estavam relacionadas com melhor desempenho acadêmico.

Outro estudo realizado por Vitorino (2018), que teve como principal objetivo analisar as relações entre as estratégias de regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão emocional) e as variáveis psicológicas positivas – bem-estar psicológico, satisfação com a vida e esperança – nos adolescentes, com uma amostra composta por 320 jovens, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, sendo a maioria do sexo feminino, revelou que as estratégias de regulação emocional se correlacionam significativamente com a maioria das variáveis psicológicas positivas, sendo a sua maior influência exercida ao nível do bem-estar psicológico, e que a supressão emocional se correlaciona negativamente com todas as variáveis psicológicas positivas, sendo o seu maior impacto na satisfação com a vida, além da estratégia de regulação emocional ser a mais utilizada pelos adolescentes, o que pode estar associado ao aumento de experiência e expressão de emoções positivas (Vitorino, 2018).

Em 2019, uma pesquisa realizada com 148 adolescentes em Israel com idades entre 16 e 19 anos, que investigou o sentimento de esperança e a contribuição da mentoria em adolescentes sob cuidados em acolhimento residencial, mostrou em seus resultados que níveis mais baixos de escolaridade dos pais e estar num centro residencial de assistência social estavam associados a níveis diminuídos de esperança.

Destacou também que a mentoria (apoio, acolhimento e cuidado de um adulto) tem uma contribuição significativa para níveis mais elevados de esperança em adolescentes que estão prestes a deixar os cuidados (Sulimani-Aidan; Melkman; Hellman, 2019). Esse estudo dialoga com outra pesquisa realizada em 2019 com 29 adolescentes na África do Sul, que avaliou o efeito de intervenções psicológicas positivas na esperança e no bem-estar entre adolescentes que vivem num centro de cuidados infantis e juvenis (Teodorczuch; Guse; Du Plessis, 2019).

Percorrendo o parâmetro temporal, em 2021, uma pesquisa foi realizada com 295 adolescentes brasileiros (Florêncio; Ramos; Silva, 2021), que investigou a partir de uma abordagem quantitativa, transversal, descritiva e correlacional a associação dos níveis de estresse, desesperança e expectativas de futuro. Os instrumentos utilizados foram: questionário sociodemográfico, Escala de Stress para Adolescentes (ESA), Escala BECK de Desesperança (BHS) e questionário sobre expectativas futuras.

Observou-se que meninas adolescentes estavam mais estressadas que os meninos adolescentes, e que adolescentes com moderado estresse apresentaram alto nível de desesperança. Também se verificou que adolescentes com altos níveis de estresse apresentaram baixa ou muito baixa expectativa de ser respeitado na comunidade e concluir o Ensino Médio. Esse estudo sugere que o estresse pode comprometer as expectativas de futuro e o bem-estar do adolescente e, mais uma vez, dialoga com as pesquisas do GEPEM (Tognetta; Cuadra-Martínez; De Souza; Fioranelli Neto, 2022; Tognetta; Cuadra-Martínez; Queiroz; Bomfim, 2022).

Os dados também sugeriram que adolescentes com moderado estresse também apresentaram desesperança (baixa esperança), e que adolescentes classificados com alto estresse apresentaram baixa e moderada desesperança (alta esperança).

Folkman (2010) afirma que, para enfrentar altos níveis de estresse em um tempo prolongado, a esperança é um sentimento essencial para as pessoas e que pode estar ausente em algum momento da vida. Quando a esperança está ausente, então há a desesperança, que é caracterizada por pensamentos auto derrotistas, uma visão pessimista, negativa ou nula frente ao futuro e está intensamente relacionada à depressão.

A autora também sugere que a esperança tem um papel significativo sobre o estresse a partir da relação com a ação disposicional. Sugere que a esperança consiste no processo de pensamento a respeito dos objetivos de um indivíduo, seguido da motivação para atuar nesse sentido (Folkman, 2010).

A correlação entre o sentimento de esperança e as perspectivas quanto ao futuro tem sido abordada em pesquisas como um papel importante no processo de desenvolvimento dos meninos e meninas adolescentes.

Contudo, o estudo realizado por Florêncio, Ramos e Silva (2021) demonstrou que os adolescentes investigados, em sua maioria, apresentaram tendências positivas de desenvolvimento, especialmente nas questões quanto às expectativas de futuro quando relacionadas ao nível de desesperança.

Outra pesquisa realizada com 15 adolescentes (Faria; Zanine; Campos, 2021) estudantes de uma escola pública brasileira, com a aplicação da Escala de Esperança Disposicional, cujo foco era investigar a promoção da esperança como fator auto protetivo, demonstrou níveis de esperança acima da média.

A pesquisa supracitada ainda apresenta que, por outro lado, os estudantes permanecem preocupados, pois perderam a esperança das coisas voltarem a ser como antes, e sugerem a possibilidade de trabalhar temas que podem contribuir para o bem-estar entre os

meninos e meninas adolescentes, além de correlacionar como fatores autoprotetivos o sentimento de esperança e o comportamento pró-social (Pajares; Farias; Tucci; Monteiro, 2015).

É importante ressaltar que no quadro de pesquisas do Quadriênio 2023-2026, apresentado na introdução deste trabalho, observamos o desenvolvimento de um estudo que abordará o pertencimento como um comportamento pró-social.

É necessário que se implementem intervenções durante a adolescência, favorecendo a criação de novas oportunidades para o desenvolvimento de potencialidades, permitindo que os adolescentes se tornem protagonistas de sua vida, cresçam e se desenvolvam de forma saudável (Faria; Zanini; Campos, 2021). A adolescência é uma fase importante para o desenvolvimento da identidade pessoal, das relações sociais, de objetivos e de valores que irão organizar a forma como o adolescente pensará no sentido de vida.

Intervir em grupos de adolescentes, dando oportunidades para que falem sobre si, expressem seus sentimentos, falem sobre suas crenças e sobre suas atitudes é pertinente no processo de aquisição de habilidades e competências que os fortaleçam nas situações do cotidiano (Faria; Zanini; Campos, 2021).

Segundo os autores Minto, Pedro, Netto, Bugliani e Gorayeb (2006), os aspectos sociais, afetivos e cognitivos apresentam influências sobre o comportamento humano e, ao trabalhá-los, implica-se direta e indiretamente na promoção de saúde.

Do mesmo modo, Franco e Rodrigues (2014) defendem a importância de se priorizar, enfatizar e promover as forças e as virtudes de adolescentes, considerando que é possível lhes dar oportunidades para que aperfeiçoem suas próprias potencialidades, conhecendo-se e descobrindo habilidades novas.

Outro estudo realizado com 1018 adolescentes nos EUA (Fraser; Bryce; Alexandre; Fabes, 2021), que investigou os níveis de esperança na adolescência e na transição para o Ensino Médio com associações com estresse e desempenho escolar, concluiu que sentir-se esperançoso é uma condição importante para a saúde, o bem-estar e o sucesso educacional dos adolescentes, e que a esperança é semelhante em todos os anos de escolaridade, exceto por uma grande diminuição na esperança que pode ocorrer antes da transição para o ensino secundário.

Os autores citados destacaram a importância de cuidar dessa fase de transição e apoiam práticas e políticas educativas que visam a esperança dos alunos antes da transição para o Ensino Médio (Fraser; Bryce; Alexandre; Fabes, 2021).

No ano de 2022, uma pesquisa investigou a experiência emocional sobre a esperança e a perspectiva de futuro e sua relação com o processo de amadurecimento de adolescentes em situação de acolhimento institucional no município de São Paulo (Silva, 2022) e se estão presentes aspectos protetivos em saúde mental, a partir de um estudo de caso, qualitativo e exploratório, com pesquisa-ação, realizado com quatro adolescentes do gênero feminino. A partir da realização de rodas de conversa com objetos mediadores e a aplicação do procedimento de desenhos-histórias com tema, os resultados mostraram que a esperança está presente nas adolescentes a partir de três aspectos: capacidade de confiar, elementos do verdadeiro *self* e perspectivas de futuro. Foram verificados aspectos protetivos em saúde mental, a partir da manutenção de vínculos afetivos dentro do serviço de acolhimento e da manutenção dos vínculos comunitários.

Marques (2009) coaduna com a ideia de que nos adolescentes há correlação significativa entre a esperança e algumas variáveis, como a satisfação com a vida, extroversão, suporte social percebido, vinculação segura, maior satisfação com as relações interpessoais, maior percepção de autoeficácia e competência e, de forma inversa, baixos níveis de esperança pressupõem questões relacionadas ao sofrimento emocional e má adaptação escolar.

Shorey (2003) correlaciona o papel da esperança na saúde mental, atesta a questão de fator protetor da saúde mental e da esperança e associa com a qualidade da relação de vinculação com um adulto significativo. A relação com o adulto promove ou inibe o desenvolvimento do pensamento orientado para objetivos. Uma vinculação significativa e segura com um adulto facilita o desenvolvimento do pensamento dirigido a objetivos (esperança) tanto em crianças quanto em adolescentes, o que, por sua vez, potencializa o desenvolvimento da sua saúde mental.

O estudo realizado por Shorey (2003) com adultos que apresentavam níveis baixos de esperança encontrou relatos de falta de atenção, orientação e suporte desde pequenos, e adultos com altos níveis de esperança relatam ter desenvolvido uma boa relação com um adulto na infância, que lhes dava suporte e orientação para os seus objetivos, permitindo-lhes desenvolver a crença de que eram capazes de influenciar o ambiente que os rodeava. A forma como as relações são organizadas nos tempos e espaços da escola exerce influência no desenvolvimento do sentimento de esperança.

Nessa perspectiva, destacamos a importância e a necessidade dos meninos e meninas adolescentes expressarem seus sentimentos e emoções, a partir de uma convivência cuidadosa, considerando as relações entre os pares e com os adultos, uma convivência que

os proteja, acolha e ouça as suas vozes, auxiliando-os no processo de desenvolvimento sociomoral. Quando expressam suas emoções ou sentimentos, os meninos e meninas adolescentes sinalizam as dificuldades no relacionamento consigo e com os outros (Lahr; Tognetta, 2021).

No ano de 2023, foi publicada uma pesquisa que realizou uma revisão da literatura sobre o papel da esperança na promoção do desenvolvimento dos adolescentes e jovens. Foram encontradas evidências teóricas e empíricas em diversos contextos culturais e internacionais que utilizaram a Escala de Esperança Disposicional, e identificaram a esperança como um ponto forte dos adolescentes que está ligado a resultados positivos no desenvolvimento dos jovens (Bowers, R.; Bowers, E., 2023).

Os autores Bowers, R. e Bowers, E. (2023) destacam que, ao reconhecer o papel da cultura e do contexto no desenvolvimento da esperança e a funcionalidade da esperança na promoção do desenvolvimento saudável e positivo, é importante considerar o princípio da especificidade (Bornstein, 2017; Lerner; Bornstein, 2021), pois esse princípio indica que os fenômenos do desenvolvimento são melhor compreendidos à luz das características específicas dos indivíduos em relação às características específicas dos contextos em que estão inseridos.

É interessante ressaltar que todas as pesquisas encontradas apresentaram que níveis mais elevados de esperança estão consistentemente relacionados a melhores resultados em uma variedade de áreas da vida (Snyder, 2002), e que a esperança como um valor e um sentimento é importante durante a adolescência, pois é durante essa fase de desenvolvimento que o sentido de um futuro pessoal vem à tona e a formação da identidade se torna importante (Brandtstädter, 2006).

A esperança pode atuar como uma força psicológica que motiva os jovens a olhar para o futuro (Schmid; Phelps; Kiely; Napolitano; Boyd; Lerner, 2011; Schmid; Lopez, 2012), além de um fator preditor de contribuição e níveis mais baixos de comportamentos de risco e sintomas depressivos na adolescência (Schimid; Phelps; Kiely; Napolitano; Boyd; Lerner, 2011).

A esperança também demonstrou especificamente ter uma relação positiva com o sucesso acadêmico no Ensino Médio (Kenny; Blustein; Haase; Jackson; Perry, 2006) e o bem-estar psicológico, em termos de adaptação pessoal e satisfação com a vida (Gilman; Dooley; Florell, 2006). Os estudos apontam, inclusive, que a esperança também pode ser um fator de proteção para adolescentes em situação de risco, moderar o impacto da exposição à violência e eventos estressantes da vida e tem sido associada a um risco reduzido de ideação

suicida em adolescentes (Cedeno; Elias; Kelly; Chu, 2010; Valle; Huebner; Suldo, 2006; Hollingsworth; Wingate; Tucker; O'Keefe; Cole, 2016).

Outro estudo publicado em 2023 (Sol; Yu; Wu; Ma, 2023), que investigou o sentimento de esperança e a saúde mental em 1.776 estudantes chineses, em 2020, demonstrou que os escores totais de saúde mental dos estudantes do Ensino Secundário foram significativamente correlacionados com o sentimento de esperança e resiliência psicológica. A pesquisa demonstrou também que o gênero desempenha um papel moderador na relação entre o sentimento de esperança (Sol; Yu; Wu; Ma, 2023).

Na revisão da literatura feita até o ano de 2023 encontramos, além das pesquisas já descritas neste trabalho, outras pesquisas desenvolvidas com adolescentes em grupos minoritários (baixo nível sócio econômico) dos EUA, afro-americanos, hispano-americanos, asiático-americanos, mexicanos-americanos, latinos dos EUA, birraciais e nativos americanos (Adelabu, 2008; Cedeno; Elias; Kelly; Chu, 2010; Davis-Maye; Perry, 2007; Dixson; Keltner; Worrell; Mello, 2018; Edwards; Ong; Lopez, 2007; Harley, 2015; McCoy; Bowen, 2015; Roesch; Dungado; Vaughn; Aldridge; Villodas, 2010; Shadlow; Boles; Roberts; Winston, 2015; Twyford; Dowdly; Sharkey, 2014; Vela; Lenz; Sparrow; Gonzalez, 2017).

Foram encontradas também pesquisas com adolescentes europeus na Itália, Sérvia, Portugal, Croácia e Suíça (Alfieri; Quartiroli; Baumann, 2021; Falanga; De Caroli; Sagone; Indiana, 2020; Jovanovic, 2013; Marques; Lopez; Pais-Ribeiro, 2011; Marques; Lopez; Mitchell, 2013; Martins; Crespo; Salvador; Santos; Carona; Canavarro, 2018; Merkas; Brajsa-Zganec, 2011; Santilli; Marcionetti; Rochat; Rossier; Nota, 2017).

Outros estudos foram encontrados com adolescentes da África do Sul, Tanzânia e Gana (Guse; Vermaak, 2011; Guse; de Bruin; Kok, 2015; Isaacs; Savahl, 2014; Nalkur, 2009; Savahl; Isaacs; Adams; Carels; September, 2013; Wilson; Somhlaba, 2016) com adolescentes da Oceania, sendo a Austrália e Ilhas Fiji (Ciarrochi; Heaven; Davies, 2007; Ciarrochi; Parker; Kashdan; Heaven; Barkus, 2015; Heaven; Ciarrochi, 2008; Phan, 2013).

Foram encontradas também pesquisas com adolescentes do Oriente Médio, de Israel, Irã e Palestina (Braun-Lewensohn; Sagy, 2010; Celik; Cetin; Tutkun, 2015; Karababa, 2020; Kemer; Atik, 2012; Khodarahimi, 2014; Sadeghi; Barahmand; Roshannia, 2020; Sagy; Adwan, 2006; Sahin-Baltaci, 2018).

Pesquisas com adolescentes asiáticos das Filipinas, China, Hong Kong, Indonésia, Índia e Cingapura (Bernardo, 2010; Botor, 2019; Chai; Kwok; Gu, 2018; Chui; Wong, 2017; Izzaty; Ayriza, 2021; Kwok; Gu, 2019; Ling; Huebner; Fu; Zeng; He, 2016; Ling; Huebner;

Liu; Zhang; Xiao, 2015; Nazam; Husain, 2021; Nie; Teng; Bear; Guo; Liu; Zhang, 2018; Wong; Lim, 2009; Xiang; Du; Liu; Xiao; Chen, 2022; Yang; Ling; Huebner; Zeng; Liu, 2021; Yeung; Ho; Mak, 2015) também estavam presentes na literatura.

Evidencia-se, assim, a pertinência científica da presente pesquisa, a fim de somar às pesquisas que versam sobre o tema da esperança, acrescido o olhar como um sentimento e um valor, sobretudo em tempos pós-pandêmicos.

Nesse sentido, a proteção e o bem-estar, para além de um emaranhado de nós para desatar, é uma oportunidade de tecer as costuras possíveis nos tempos e espaços da escola em contextos pós-pandêmicos, a partir do diálogo entre o sentimento de esperança com os aspectos do sofrimento emocional, iniciando com ações fundamentadas na psicologia moral piagetiana.

2.5 Aquele que sente esperança na perspectiva da psicologia moral piagetiana

Em todas as suas investigações, Piaget (1932, 1994) procurou responder sobre como o ser humano se desenvolve à fase adulta, sendo capaz de criações abstratas e complexas.

Considerando que Jean Piaget elaborou a ideia de que o desenvolvimento se dá por adaptação do sujeito ao meio mediante trocas físicas e simbólicas e que, a partir desse eixo, tratou dos aspectos da construção da inteligência, mas também sobre a afetividade, a sociabilidade e a moral, a esperança como um sentimento e um valor e as possíveis relações com o sofrimento emocional se tornam discussões e reflexões necessárias sobre os aspectos da convivência cuidadosa dentro dos tempos e espaços das escolas.

Os desafios dos contextos que a escola vivencia, a partir dos aspectos sócio-político-histórico-cultural, nos convidam a pensar sobre qual é a função da escola sobre esses aspectos e como o subsídio teórico de Piaget pode auxiliar a pensar sobre os valores fundamentais da existência humana e que dependem do que o sujeito atribui sentido e das oportunidades que o meio oferece.

O primeiro passo seria conhecer como acontece o desenvolvimento dos meninos e meninas adolescentes para que a escola intencione, planeje e implemente ações de acolhimento e cuidado, com tempos e espaços, para que possam falar sobre seus sentimentos e emoções, consolidando um currículo transdisciplinar que possibilite o desenvolvimento sociomoral e a aprendizagem de valores (Tognetta; Lepre, 2022), propiciando reflexões sobre o sentido de vida e esperar o futuro.

O desenvolvimento cognitivo e afetivo na adolescência foi abordado por Piaget (1962/2004), que apresentou a ideia de que os adolescentes são capazes de chegar a um último estágio de adaptação ao mundo e, nele, refletir sobre o próprio pensamento e sobre os seus processos cognitivos e afetivos. É nesse período que o adolescente consegue combinar diferentes variáveis e possibilidades, testando-as sistematicamente para resolver problemas. Ele tem a capacidade de pensar com um cientista, formulando hipóteses, testando-as e tirando conclusões lógicas. Por seu pensamento crítico, é capaz de avaliar diferentes perspectivas, pensar por si, tomar decisões com base em seus próprios julgamentos. Os adolescentes passam a ser capazes de utilizar estratégias lógicas, racionais e abstratas, compreendendo metáforas, processos simbólicos e analogias (Papalia; Olds; Feldman, 2001; Sprinthall; Collins, 1999).

A capacidade de tomada de decisão se mostra essencial no desenvolvimento dos adolescentes, pois auxilia na antecipação de algumas situações e na realização de escolhas, bem como estabelecer relações, formular e resolver problemas e lidar com ideias abstratas (Machado, 2003). As capacidades cognitivas dos adolescentes permitem os processos de reflexão e ação sobre as suas realidades.

Do ponto de vista afetivo, Piaget tratará em seus estudos de um momento importante para o qual culminará a formação de uma personalidade ética (Tognetta, 2015). É na adolescência que se desenvolvem os sentimentos ideais. No período anterior, das operações concretas, o pré-adolescente já era capaz de reconhecer e avaliar a diferença entre formas mais evoluídas de justiça, a admiração a conteúdos morais, a assegurar o respeito como mútuo, mas ainda voltado às relações que ele vive em seu cotidiano. Agora, o adolescente é capaz de experimentar esses mesmos sentimentos pela humanidade. A possibilidade de expandir o que sente traz um novo desafio, certamente, a esse menino ou menina: uma preocupação ainda maior, não mais apenas com as pessoas do seu cotidiano, mas, agora, uma preocupação estendida com aquilo que Piaget chama de sentimentos ideais. Ora, não estaria, aí, em outras palavras, o que talvez fosse uma semente da esperança?

2.6 Para finalizar: a busca por uma definição da esperança

A esperança define-se como uma variável cognitiva e motivacional, pois relaciona-se com o processo de pensamento e com uma forma de pensar que alia elementos emotivos e motivacionais (Ruivo, 2015). Para Snyder (2002), a esperança é composta por três dimensões essenciais: objetivos, caminhos e pensamento-ação.

Os objetivos norteiam a ação humana e podem ser tudo aquilo que os seres humanos desejam experienciar, criar, fazer, realizar e até mesmo evitar. Os caminhos se referem à trajetória sequencial de ações necessárias para o sujeito atingir os objetivos desejados. Está ligado ao pensamento que estabelece a rota de ação mais plausível para atingir os objetivos.

O pensamento-ação possui, essencialmente, um papel motivacional, pois está ligado aos pensamentos de autorreferência do indivíduo, que lhe possibilitam iniciar e se manter no caminho que o leva ao objetivo que deseja.

Reflete uma atitude motivacional positiva do sujeito e se torna muito relevante, principalmente quando são encontrados impedimentos ou obstáculos para chegar ao objetivo, pois possibilita uma reavaliação das trajetórias e das alternativas de ação necessárias e possíveis, para que, apesar dos impedimentos, as ações sejam direcionadas ao seu propósito final. Snyder (2002) afirma que os caminhos e o pensamento-ação são influenciados de forma recíproca e que, em indivíduos com altos níveis de esperança, são acionados repetidamente.

Snyder (2002) descreve em seus estudos que as estratégias cognitivas, tanto para o desenvolvimento de caminhos quanto para o desenvolvimento do pensamento-ação, são aprendidas durante a infância e a adolescência. Podemos inferir que os indivíduos que possuem níveis baixos de esperança podem assumir duas possibilidades, sendo a primeira de que não foram ensinados a pensar dessa forma ou se depararam com circunstâncias que dificultaram ou impossibilitaram o desenvolvimento desse tipo de forma de pensar.

A partir dos primeiros anos de vida, as experiências de causalidade e correlação entre eventos permitem o desenvolvimento de estratégias cognitivas para a construção de caminhos e pensamento-ação. Essas experiências permitem à criança ir aprendendo a redefinir as melhores formas de alcançar os seus objetivos. A criança percebe que determinado acontecimento leva a outro e que pode ela própria ter um papel no curso da cadeia de acontecimentos (Ruivo, 2015). Essas questões permeiam a continuidade do processo de desenvolvimento ao longo da vida, inclusive na adolescência.

Durante o processo de desenvolvimento, o sentimento de esperança pode ter um papel importante, pois oferece a possibilidade de acolher as emoções e os sentimentos, dialogando sobre eles com os meninos e meninas adolescentes. Os indivíduos com níveis baixos de esperança tendem a experienciar emoções negativas que levam a pensamento de autocrítica, e as cognições afastam dos objetivos estabelecidos (Shorey; Snyder; Yang; Lewin, 2003).

Os meninos e meninas adolescentes com níveis mais elevados de esperança podem ser capazes de construir caminhos variados e alternativos para atingir os objetivos, a sua autoconfiança geralmente é mais elevada e flexível em comparação com os indivíduos com níveis mais baixos de esperança (Ruivo, 2015).

Considerando a importância da esperança em termos de desenvolvimento, Snyder (2002) a comparou com outras variáveis, como o otimismo, a autoestima, a autoeficácia e a resolução de problemas. Os resultados sugerem que a esperança como variável psicológica tem impacto relevante e positivo no desenvolvimento do ser humano, realçando o papel da esperança no desenvolvimento dos indivíduos ao longo do ciclo da vida.

Na adolescência, há uma alteração qualitativa no desenvolvimento cognitivo, pois o pensamento do adolescente deixa as características do pensamento infantil e assume um funcionamento qualitativamente diferenciado (Sprinthall; Collins, 1999). Os autores ainda acrescentam que os meninos e meninas adolescentes são capazes de pensar em possibilidades e alternativas variadas sobre a realidade que os cercam e os problemas encontrados. Tornam-se capazes de construir e planificar hipóteses diferenciadas para a resolução de problemas e distanciam-se do pensamento rígido e centrado em detalhes concretos. Espera-se que o adolescente desenvolva o pensamento abstrato.

Embora a esperança esteja relacionada ao cognitivo, parece existir uma relação importante entre a esperança e o desenvolvimento socioemocional a partir das emoções, dos valores e dos sentimentos. Níveis elevados de esperança demonstram habilidades socioemocionais mais consolidadas e contribuem para a busca de sentido de vida e esperar o futuro. Níveis mais baixos de esperança estão associados a quadros emocionais mais negativos e que trarão uma letargia quanto à criação e concretização de novos objetivos (Ruivo, 2015).

Para nós, a esperança é um sentimento, exatamente porque um sentimento é uma categoria mais evoluída da afetividade descrita por Piaget (1932/1994) como a energética da ação. Não é emoção (passageira) e está diretamente relacionada à capacidade do sujeito de hierarquizar o que é importante ou não para si e, por isso, se mantém mais estável do que a emoção. Considerando os aspectos mencionados sobre o desenvolvimento tanto cognitivo quanto socioemocional em meninos e meninas adolescentes, a relação dialógica e reflexiva entre o sentimento de esperança, as suas possíveis correlações com o sofrimento emocional, o estudo organizado neste capítulo teórico, com o olhar para as diversas paisagens tecidas a partir das costuras teóricas do descritor “esperança”, buscou apresentar os conceitos existentes sobre a esperança como um sentimento e um valor.

A esperança como um sentimento pressupõe, como já descrito neste estudo, a construção de um trabalho sobre a convivência cuidadosa nos tempos e espaços da escola, que permita aos meninos e meninas adolescentes o conhecimento sobre si e o conhecimento do outro, bem como a criação de espaços que favoreçam e oportunizem o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem em valores.

Piaget (1932/1994) e Freire (1992) discorrem em seus estudos que é preciso que os meninos e meninas adolescentes sejam educados para serem livres, e esse pressuposto necessita que sejam oportunizadas possibilidades de expressar seus interesses, suas emoções, seus sentimentos e seus valores. Tudo que vá na contramão dessas questões não contempla uma educação para a liberdade, que os auxilie a pensar sobre o mundo e as possíveis relações com ele.

É nesse sentido que a escola tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento, estar par e passo ao lado dos meninos e meninas adolescentes nos movimentos de cuidado, proteção, acolhimento, escuta e participação. Para além dos movimentos descritos, olhar para as questões relacionadas ao sentido de vida e olhar para o futuro.

Entre as costuras e os remendos do tecer e da trama do contexto de estudo trilhado até aqui, o meu coração se enche de esperança quanto ao que podemos fazer, enquanto pesquisadores, formadores de profissionais da educação e tantos outros fazeres e saberes que vamos construindo ao longo do percurso. Eis a literatura científica com suas contribuições teóricas em diálogo com a práxis cotidiana nos tempos e espaços das escolas sem paredes.

Quem são?

Um caminho de dor,
luto e terror
Dias contados,
todos assustados
Num barco apertado,
Juntos, refugiados

Mortes, difícil de calar
Grito preso no peito,
dor na alma,
mudança, turbulência,
aflições e cansaço intenso
Desespero, separados.

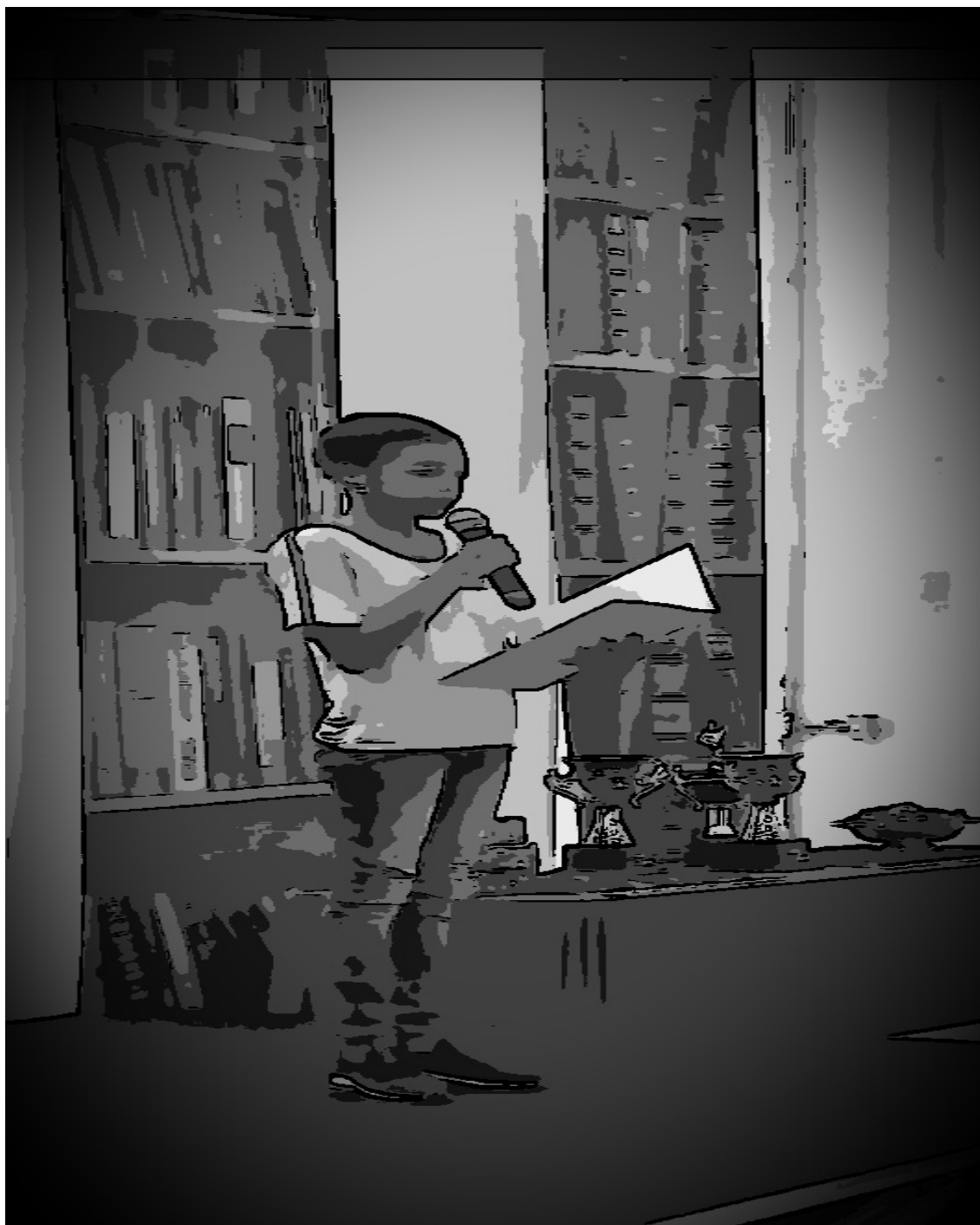
Longa travessia
em busca de paz
A dor de ir,
o medo de ficar
Na memória, corpos sangrentos,
olhos lavados.

Na viagem,
perdas irreparáveis
Os NÃOS da vida...
Quantos tiros, bombas,
raios e trovões...
Mais corpos enterrados.

Na chegada,
a tristeza é companheira.
Noites caladas,
fome e pobreza
Nem se quer um abraço...
Deus, cuida dos
Desamparados!

Natanielle. *Quem são?* Batalha Poética (2023).⁶

⁶ Acesse o livro em formato digital pelo link: <https://digital.educacao.riopreto.br/batalha-po%C3%A9tica>.



Natanielle é uma menina adolescente estudante da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto/SP, que participou da “Batalha Poética, 2023” com tantos outros meninos e meninas adolescentes que nos inspiram a sentir e olhar o mundo a partir de outras lentes e a esperar o futuro.

Em nome dela, aos meninos e meninas adolescentes, a minha gratidão.

3 AS ADOLESCÊNCIAS, SUAS IDENTIDADES E SOFRIMENTOS NO CAMINHO DO VIR A SER

*A vida é tão bela que chega a dar medo,
 Não o medo que paralisa e gela,
 estátua súbita,
 mas
 esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz
 o jovem felino seguir para a frente farejando o vento
 ao sair, a primeira vez, da gruta
 medo que ofusca: luz!
 Cumplicemente, as folhas contam-te um segredo
 velho como o mundo:
 Adolescente, olha! A vida é nova...
 A vida é nova e anda nua
 vestida apenas com o teu desejo!*

Mário Quintana. *Poesia completa* (1998).

Na perspectiva de ampliar o diálogo sobre as adolescências e a construção da identidade nessa fase de desenvolvimento humano, o presente capítulo versará sobre pesquisas realizadas na literatura científica a partir do descritor adolescentes.

Iniciamos com uma provocação feita por Tardeli (2010) sobre quem são os adolescentes de hoje, que para entendê-los é preciso buscar elementos partindo da etapa de desenvolvimento que se identifica com contextos de diversos aspectos: emocionais (confrontos e crises), atitudinais (mudanças e rebeldia) e sociais (isolamento e transgressão de normas), porquanto necessário compreender a adolescência como uma fase de transição entre a infância e a vida adulta.

A partir das palavras de Mário Quintana (1998), em consonância com a provocação de Tardeli (2010) e outros estudos encontrados na literatura científica, podemos descrever a adolescência como um conceito histórico que adquiriu distintas conotações de acordo com o momento e a sociedade que se relaciona. É preciso reconhecer as suas especificidades e suas condições morais, sociais e históricas nos contextos concretos em que se formam.

No decorrer do presente capítulo teórico, dialogaremos sobre os meninos e meninas adolescentes e o processo de desenvolvimento, apresentando também alguns dados de realidade do cenário da adolescência no Brasil e no mundo e as possíveis relações entre os adolescentes e o sofrimento emocional, considerando os estudos mais recentes a partir do contexto pandêmico e pós-pandêmico, escolhido como o período a ser investigado nesta pesquisa.

3.1 Os meninos e meninas adolescentes: identidades, desenvolvimento e cenários das adolescências

A adolescência pode ser compreendida como uma etapa entre a infância e a vida adulta, durante a qual os meninos e meninas adolescentes passam por mudanças físicas, sociais, intelectuais e de identidade, culminando em uma transformação na forma como compreendem a si mesmos e aos seus contextos de vida (Abramo, 2005; Léon, 2005). A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a adolescência como a fase de desenvolvimento humano entre 10 e 19 anos de idade.

Essa fase representa uma etapa fundamental. É um momento crucial de reorganização da identidade em que há a modificação da imagem de si, das relações mais íntimas, do reconhecimento de seu lugar no mundo e de um horizonte em seu próprio desenvolvimento (Tardeli, 2010).

Ainda segundo Tardelli (2010), são características dessa fase a tensão entre as mudanças que vão experimentando e o que socialmente normatiza como ser amadurecido, autônomo, responsável; vivem de maneira distinta suas trocas emocionais e sexuais e têm uma forte influência na construção de sua identidade, nas relações de intimidade; a família tem um papel fundamental; a amizade com os pares representa uma força que impulsiona e acompanha o desenvolvimento e é um aspecto fundamental que aponta para os juízos de valor de muitos adolescentes, do trabalho que se constitui como um elemento que tem uma relação direta com o êxito da escola ou não, e a relação de contribuição com a sociedade, de ajudar os outros e de ser alguém na vida.

Não se trata, contudo, de uma fase de latência para esses indivíduos se tornarem cidadãos, pois essa compreensão anula as possibilidades de a sociedade reconhecê-los como sujeitos sociais do presente (Abramo, 2005; Brasil, 2014), o que coaduna com a perspectiva da presente pesquisa de que eles não virão a ser, eles já são, já habitam o tempo presente e, portanto, olhar para eles no tempo presente, a partir dos princípios do cuidar, proteger, acolher, escutar, auxiliando-os no processo de desenvolvimento cognitivo, mas também socioemocional no caminho para a busca do sentido de vida e do esperar o tempo que ainda virá.

No período da adolescência, o reconhecimento da condição biopsicossocial dos meninos e meninas adolescentes que constroem sua identidade em função de sua autonomia, assim como seus próprios valores e projetos (Puig, 1998), se faz necessário.

Esse período é referendado por uma crise constitutiva ou normativa da identidade, que tomará tonalidades distintas dependendo da sociedade e da cultura em que vive, mas que se revela como potencialidade dos sujeitos na cultura local e as condições sociais, comunitárias e familiares e os elementos psicológicos e afetivos que se relacionam, de alguma forma, além dos processos e relações em que os meninos e meninas adolescentes lidam com os conflitos e sua identidade (Erikson, 1992).

A construção da identidade é, além de psicológica, social, e acontece durante toda a existência dos indivíduos por meio da interação com outros sujeitos e com o contexto em que está inserido. As influências dos âmbitos socioculturais na construção da identidade pessoal nos fazem considerar as relações que vivem os adolescentes na família, na escola e nos grupos sociais e como eles próprios concebem e valoram essas relações.

Nesse processo, se destaca a crise normativa da adolescência e que se converte em um momento de mudança e reestruturação da própria personalidade, representando potencialidades para estruturar o futuro.

A personalidade é um conjunto de representações de si, e essas representações são sempre valores, imagens que cada um tem de si e, na perspectiva psicológica, entende-se como um investimento de afetividade acrescentado ao conceito de identidade, em que temos outro conceito, o de moral, delimitando, então, a “identidade moral”, que nos parece ser mais interessante para explicar o momento de desenvolvimento em que os adolescentes estão.

Sendo a adolescência representada como uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, configura-se também como um momento importante de reorganização da identidade em que há a modificação da imagem de si, das relações mais íntimas, do reconhecimento de seu lugar no mundo e de um horizonte em seu próprio desenvolvimento.

A formação da identidade, de acordo com Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvaes (2003), recebe a influência de fatores intrapessoais (as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade), de fatores interpessoais (identificações com outras pessoas) e de fatores culturais (valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto globais quanto comunitários).

Kimmel e Weiner (1998) afirmam que quanto mais desenvolvido o sentimento de identidade, mais o indivíduo valoriza o modo em que é parecido ou diferente dos demais e mais claramente reconhece suas limitações e habilidades. Quanto menos desenvolvida está a

identidade, mais o indivíduo necessita o apoio de opiniões externas para avaliar-se e compreende menos as pessoas como distintas.

Compreender e respeitar as diferentes formas de viver a adolescência e toda sua pluralidade exige considerar aspectos socioeconômicos, culturais, ambientais, étnicos, raciais, identidades de gênero e as vivências específicas de cada um e cada uma em seu contexto.

O processo de desenvolvimento na adolescência também precisa ser considerado para além das mudanças físicas por meio da seguinte tríade: formação da identidade, capacidade de interação e construção da autonomia.

É o momento em que o adolescente desenvolve a autonomia, sai do universo familiar e passa a decidir por si. É a fase da interação e da criação de redes. E é, principalmente, a hora de construir a própria identidade. Os adolescentes têm um jeito próprio de ser, de se expressar e conviver.

As atenções dos adolescentes se voltam para o sentimento de pertencimento ao grupo de pares, as amizades e o apoio que recebem dos amigos representam uma força que impulsiona e acompanha o desenvolvimento, é um aspecto fundamental que aponta para os juízos de valor de muitos adolescentes. Em geral, o grupo de amigos é um espaço necessário para a construção da identidade dos adolescentes (Tardeli, 2010).

Passando por suas crises de identidade, mas tendo a ajuda quanto aos aspectos do sentido de vida, o adolescente pode ter uma redução de suas angústias, pois se sentiria mais preparado para viver as transformações e instabilidades desse período. Estar em contato com seus sentimentos, suas emoções e características próprias também é estar em sintonia com seus valores e escolhas pessoais.

Na adolescência, os meninos e meninas sentem a necessidade de uma inserção social e participação mais ampla. O adolescente como ser ativo e participativo, é capaz de atuar no mundo profissional, projetar-se na construção de seu futuro e da sociedade em si, valorizando os laços afetivos e sua preocupação com o outro.

Neste sentido, o seu projeto de vida é um elemento essencial na construção da personalidade moral (Damon, 2008; Damon; Menon; Bronk, 2003; Tardeli, 2010; Klein, 2011; Klein; Arantes, 2016); é uma estrutura psicológica que reflete as direções centrais do indivíduo que determinam sua posição e pertencimento a uma sociedade concreta.

É o ato de valorar, como uma experiência fundamentalmente humana, que se encontra no centro de toda escolha de qual vida queremos ter, como explica La Taille (2009). Construir a identidade inclui definir quem se é, estabelecer suas crenças, valores e

princípios e desvendar os caminhos que se deseja seguir, o que está intimamente ligado com o sentido de vida, a vida presente e o esperar o futuro.

Zacarés (1997) entende que a identidade se desenvolve durante todo o ciclo vital, mas é no período da adolescência que ocorrem as transformações mais significativas. A preocupação com a identidade torna-se mais consciente e intensa por vários fatores, entre os quais a maturação biológica, o desenvolvimento cognitivo alcançado e as demandas sociais.

Considerando que a construção da identidade também apresenta aspectos sociais e acontece durante toda a existência dos indivíduos, por meio da interação com outros sujeitos e com o contexto em que está inserido, é importante termos acesso a indicadores/marcadores de contexto que envolvem os meninos e meninas adolescentes no Brasil e no mundo, durante os cenários vivenciados pelas adolescências na pandemia COVID-19 e nos tempos pós-pandêmicos, que é objeto de estudo da presente pesquisa.

A pandemia de COVID-19 apresentou inúmeras questões relacionadas ao sofrimento emocional em meninos e meninas adolescentes. Alguns estudos investigaram essas questões e serão apresentados ao longo desta seção, considerando como parâmetro temporal as pesquisas divulgadas entre os anos de 2019-2023.

A pandemia de COVID-19 só foi decretada pela OMS em março de 2020; no entanto, algumas pesquisas divulgadas em 2020 e 2021 apresentaram também dados coletados no decorrer do ano de 2019 que possuem relação direta com os aspectos do sofrimento emocional, objeto de estudo também desta pesquisa, em meninos e meninas adolescentes, o que justifica a escolha temporal.

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE, 2021), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), retrata um cenário preocupante quanto à saúde mental dos 11,8 milhões de estudantes de 13 a 17 anos entrevistados. As perguntas sobre saúde mental buscaram indicadores de autopercepção de como os meninos e meninas adolescentes se sentiam.

Com exceção da pergunta sobre ter amigos próximos, em que ambos os sexos tiveram baixo percentual de respostas negativas, sendo 3,8% para as meninas e 4,2% para os meninos, todos os indicadores foram piores para as meninas. O sentimento de que a vida não vale a pena ser vivida atingiu 29,6% das adolescentes, mais do que o dobro dos 13% dos meninos. Os dados também revelam que a pandemia afetou a saúde mental de jovens e que correm um risco desproporcional de comportamentos suicidas e autolesivos.

Os dados da pesquisa supracitada relataram também que 12,0% dos estudantes brasileiros de 13 a 17 anos revelaram ter praticado algum tipo de *bullying* na escola, e 23,0%

afirmaram que, por duas ou mais vezes, se sentiram ofendidos ou humilhados pelos colegas, sendo os três principais motivos das provocações a aparência do corpo (16,5%), aparência do rosto (11,6%) e cor ou raça (4,6%).

A pesquisa (PeNSE, 2021) revelou que 22,6% dos estudantes de 13 a 17 anos disseram já ter experimentado cigarro pelo menos uma vez na vida; 26,9% já experimentaram o narguilé; 16,8% já experimentaram o cigarro eletrônico e 63,3% dos escolares entrevistados de 13 a 17 anos de idade já experimentaram bebida alcoólica alguma vez na vida; desses, 34,6% tomaram a primeira dose com menos de 14 anos e 13% dos estudantes haviam experimentado algum tipo de droga ilícita, como maconha, cocaína, crack e ecstasy.

Os dados da pesquisa (PeNSE, 2021) apresentaram também que 21,0% dos alunos de 13 a 17 anos disseram ter sofrido agressão física por pai, mãe ou responsável alguma vez nos 12 meses anteriores à pesquisa; e 10,6% disseram ter se envolvido em alguma briga com luta física nos 30 dias anteriores à pesquisa.

Os resultados da pesquisa (PeNSE, 2021) revelaram ainda que 14,6% dos estudantes de 13 a 17 anos já sofreram algum tipo de violência sexual na vida; ou seja, foram tocados, manipulados, beijados ou tiveram seus corpos expostos sem o seu consentimento. A maioria das pessoas que reportaram esse tipo de problema foram as meninas (20,1%), o que representa mais do que o dobro do número de meninos que se queixaram do mesmo tipo de violência (9,0%).

Um estudo realizado pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo - USP (FMUSP, 2021) mostrou que 36% dos jovens no Brasil apresentaram sintomas de depressão e ansiedade durante a pandemia. O levantamento foi realizado on-line com cerca de 6.000 jovens e crianças na faixa etária de 5 a 17 anos.

Os resultados apontam que uma em cada três crianças e adolescentes possuem níveis de estresse emocional em uma intensidade considerada necessária para uma avaliação, pois a pandemia afetou negativamente crianças e adolescentes, aumentando os níveis de estresse emocional e podendo levar ao desenvolvimento de transtornos psicológicos.

A Rede de Observatórios da Segurança (2021) registrou 1.473 casos de violência contra crianças e adolescentes em dois anos, um registro a cada 12h, entre casos de violência letal, sexual e institucional. O levantamento de dados aconteceu de 2019 a maio de 2021, em cinco estados: Bahia, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo, sendo o último o estado com maior número de aumento de registros; o estado de Pernambuco o que apresenta o maior número de violência letal contra adolescentes e jovens até 18 anos; o estado da

Bahia com mais casos de violência sexual no Nordeste; e o estado do Ceará com o maior número de ocorrências com meninas.

São casos de violência sexual, agressão física, abandono, bala perdida, sequestro e outros, sendo a violência letal a mais realizada contra crianças e adolescentes. O lar que deveria oferecer segurança é, muitas vezes, o mesmo que vira cenário de feridas e traumas; na maioria das situações, a violência parte de pessoas que compõem o círculo social mais próximo, mas também há casos realizados por agentes do Estado (força policial), por conhecidos e outros casos em que se desconhece a autoria.

No contexto de pandemia, houve um agravamento, tendo em vista que essas crianças e esses adolescentes passaram a ficar mais tempo dentro de casa com seus familiares, conhecidos e/ou vizinhos, sendo eles, na maioria das situações, os responsáveis pelas agressões, conforme já descrito.

Ainda, de acordo com a Rede de Observatórios (2021), a cor das crianças e adolescentes que mais sofreram violências é preta, quando há essa informação, pois isso é omitido na maioria das vezes.

O Observatório da Criança e do Adolescente, organizado pela Fundação ABRINQ, é um espaço virtual que possibilita a consulta, em um mesmo lugar, dos principais indicadores sociais e dos projetos de lei relacionados direta ou indiretamente à infância e à adolescência no Brasil. Em 2021, publicou o relatório “*Cenário da Infância e Adolescência no Brasil - 2021*” e organizou os indicadores referentes à realidade das crianças e dos adolescentes de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) que mais se relacionam com essa população, para auxiliar na incidência política e na luta pela garantia e promoção de direitos da infância e da adolescência.

No relatório acima citado, há dados do contexto da pandemia COVID-19; entre os meses de julho e novembro de 2020, em média, 1,66 milhão de crianças e adolescentes de até 17 anos de idade informaram não estar estudando. As médias mais concentradas estavam entre as crianças de até seis anos e entre os adolescentes de 15 a 17 anos.

Segundo o Guia de Participação Cidadã Adolescente (UNICEF, 2021), meninas adolescentes enfrentam desafios diários no Brasil, principalmente porque estão mais expostas às diversas formas de violência, além de situações como gravidez não-intencional na adolescência e casamento precoce, dando luz à questão da desigualdade de gênero como fator estrutural em nossa sociedade.

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) publicou um relatório sobre a saúde mental. Os dados relatam que em 2019 quase um bilhão de pessoas – incluindo 14% dos adolescentes do mundo – viviam com um transtorno mental e que no primeiro ano da pandemia a depressão e a ansiedade aumentaram em 25%. O abuso sexual e o abuso por intimidação são importantes causas da depressão. Desigualdades sociais e econômicas, emergências de saúde pública, guerra e crise climática estão entre as ameaças estruturais globais à saúde mental.

A OMS (2022) apontou, em seu relatório, como efeitos da pandemia, maior exposição a perigos como violência doméstica e abuso infantil, diminuição das atividades físicas e aumento do consumo de alimentos ultraprocessados, cigarro, álcool e outras drogas. Nesse sentido, os dados de saúde mental dialogam com os dados captados pelas outras pesquisas (PeNSE; IBGE; FMUSP, 2021), sendo a insatisfação com o próprio corpo, bullying, autoagressão e histórico de violências física, sexual ou psicológica, por exemplo, o que ajuda a delinear o cenário de exposição ou proteção dos estudantes a riscos à saúde, com especial atenção aos resultados para as meninas.

O Observatório da Criança e do Adolescente, organizado pela Fundação ABRINQ, apresentou em 2023 o relatório “*Cenário da Infância e Adolescência no Brasil - 2023*” e destacou a existência de três problemas graves para as crianças e os adolescentes: o aumento da população em situação de pobreza, da mortalidade materna e do abandono escolar.

Sobre a pobreza, atualmente, o Brasil possui uma população de 10,6 milhões de crianças e adolescentes com idades entre 0 e 14 anos que vivem na extrema pobreza, com renda domiciliar mensal *per capita* de até um quarto de salário-mínimo. O número corresponde a 24,1% das pessoas nessa faixa etária e sofreu um aumento de 38% com relação ao levantamento de 2020. No total, são 22,3 milhões de crianças e adolescentes com até 14 anos de idade vivendo em domicílios de baixa renda, o que correspondia a 50,8% desta população em 2021.

Em relação à mortalidade materna, de acordo com os dados preliminares compilados pela nova edição do Cenário da Infância e Adolescência no Brasil, aumentou em 53% de 2020 para 2021, atingindo 110,2 óbitos maternos para cada 100 mil nascidos vivos. Quando se compara a taxa obtida em 2019 com a taxa de 2021, o aumento é de quase 100%. A alta dos números da mortalidade materna acompanha o surgimento da pandemia de COVID-19, pois as taxas se mantiveram relativamente constantes entre 2015 e 2019, aumentando vertiginosamente a partir de 2020.

Quanto ao abandono escolar, a educação foi uma das áreas que mais sofreu impactos nos últimos anos devido à pandemia de COVID-19, em decorrência das medidas restritivas que levaram à suspensão das aulas presenciais temporariamente. O aumento do abandono escolar, por exemplo, que vinha diminuindo antes de 2020, voltou a crescer depois desse ano, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A taxa de abandono chegou a 1,8% em 2021, depois de atingir 1,1% após uma série de quedas ao longo dos anos anteriores. Já para o Ensino Médio, a taxa, que havia figurado em 2,3% em 2020, atingiu a casa dos 5% em 2021.

Ainda em 2023, o relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, 2023) apresentou alerta à exposição ao bullying e à violência nas escolas a partir de uma pesquisa realizada na aplicação do exame. Reitera que o Brasil está distante dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em indicadores que envolvem a percepção de acolhimento no ambiente escolar.

Embora a maioria dos alunos brasileiros que participaram do Pisa tenha afirmado se sentir parte da escola (76%) e ter facilidade para fazer amizades (70%), passou de 23%, na edição do Pisa 2018, para 27% os que relataram se sentir solitários nesse ambiente, na edição do Pisa 2023.

Os resultados demonstram ainda que 11% dos estudantes afirmaram sofrer bullying com frequência, percentual que é de 7% no grupo de países mais ricos. Também revelam que 22% das meninas e 26% dos meninos brasileiros relataram ser alvos dessas intimidações algumas vezes ao mês.

Foi possível observar que muitos indicadores/marcadores de contexto dos cenários das adolescências no Brasil e no mundo nos últimos anos (2019-2023) possuem relação com as questões do sofrimento emocional. Nesse sentido, a próxima seção desta pesquisa abordará o sofrimento emocional em diálogo com os meninos e meninas adolescentes nos contextos pandêmico e pós-pandêmico.

3.2 O sofrimento emocional em meninos e meninas adolescentes nos contextos pandêmico e pós-pandêmico

A partir das investigações sobre o descritor “sofrimento emocional”, com foco delimitado nos meninos e meninas adolescentes no contexto pandêmico e pós-pandêmico, consideramos o parâmetro temporal de 2019-2023.

Destacamos novamente a escola pelo parâmetro temporal, compreendendo que a pandemia de COVID-19 só foi decretada pela OMS em março de 2020. No entanto, algumas pesquisas divulgadas em 2020 e 2021 apresentaram também dados coletados no decorrer do ano de 2019 que possuem relação direta com os aspectos do sofrimento emocional, objeto de estudo também desta pesquisa, em meninos e meninas adolescentes.

Em meio à pandemia, os meninos e meninas adolescentes se sentiram tristes, isolados e com medo. Os sentimentos diante do desconhecido tomaram conta desse contexto. A pandemia de COVID-19 e o necessário isolamento social trouxeram inúmeras consequências, deixando marcas que perduram nos tempos pós-pandêmicos.

A dificuldade em lidar com o enfrentamento às novas situações, assim como a expressão das emoções e dos sentimentos, até mesmo pela característica legítima da adolescência como uma fase de desenvolvimento, os meninos e as meninas adolescentes tornam-se mais vulneráveis, e essas questões acabam resvalando nos aspectos de sofrimento emocional.

Retomamos aqui o que já foi explicitado desde a introdução desta pesquisa quanto ao sofrimento emocional e a sua relação com a saúde mental. Há uma preocupação de nossa parte em utilizar a expressão “saúde mental” quando pensamos na tarefa da escola, já que todas as orientações oficiais relacionadas ao tema remetem à área da saúde, e não à educação (Fodra, 2021).

A escola não é um espaço clínico de atuação de profissionais da saúde, que tratam, medicam e acompanham a evolução do que, na falta desta, tem-se como doença. À escola cabe criar espaços dialógicos para que tanto os estudantes quanto os educadores possam expressar seus sentimentos, pois a aprendizagem não está restrita somente aos conceitos científicos, mas também à convivência social (Tognetta; Cuadra-Martínez; Souza; Fioranelli Neto, 2022), por esse motivo utilizamos o termo sofrimento emocional.

Os indicadores/marcadores de contexto já abordados na seção sobre os cenários das adolescências no Brasil e no mundo sinalizam a necessidade da criação de tempos e espaços na escola para que os meninos e as meninas adolescentes possam falar sobre suas emoções e sentimentos, visto o aumento da vulnerabilidade a situações de violência doméstica, negligência parental, exploração e abuso sexual, entre outros.

A gestão do bem-estar individual e coletivo na escola requer uma convivência cuidadosa, que auxilie na promoção do cuidado e bem-estar socioemocional para os meninos e meninas adolescentes.

Um estudo realizado pelo instituto YoungMinds (2020) que é uma organização não-governamental pela saúde mental, mostrou que a pandemia apresentou um efeito profundo em nossos meninos e meninas adolescentes. Muitos dos que participaram da pesquisa relataram aumento da ansiedade, problemas para dormir, ataques de pânico ou maior desejo de se automutilar.

Uma pesquisa realizada (Zhou; Zhang; Wang; Guo; Wang; Chen, X.; Chen, J., 2020) indicou, a partir dos dados, que entre 8.079 estudantes chineses de 12 a 18 anos 43,7% apresentaram sintomas depressivos, 37,4% apontaram ansiedade e 31,3% ambos os sintomas.

Outro estudo (Orgilés; Morales; Delvecchio; Mazzeschi; Espada, 2020) que investigou efeitos psicológicos da COVID-19 com 1.143 pais e responsáveis por meninos e meninas adolescentes da Itália e da Espanha, dois dos países mais afetados pela COVID-19, indicou que a percepção desses foi de que a pandemia trouxe impactos na saúde mental, como mudanças no estado emocional e estresse e a necessidade de identificar esses indícios para auxiliar nas questões do bem-estar psicológico.

Outro estudo transversal realizado com 3.613 meninos e meninas de 7 a 18 anos (Duan; Zhu, 2020) sinalizou a constância de sintomas depressivos em 29,27% dos adolescentes.

Uma pesquisa com revisão sistemática sobre o comportamento psicológico no contexto de cenários pandêmicos durante o século XXI (Cuadra-Martínez; Castro-Carrasco; Sandoval-Díaz; Dabancens, 2020) constatou que existem impactos significativos no comportamento psicológico das pessoas, grupos sociais, organizações em diversas dimensões, entre elas a emoção, cognição, comportamento, saúde mental, organização e fatores psicossociais, em públicos diversos em idades e áreas de atuação, inclusive estudantes.

Numa pesquisa realizada com mais de 2.000 meninos e meninas adolescentes italianos (Esposito, 2021) sobre a tristeza, o distanciamento da escola foi o fator de destaque para esse sentimento entre os adolescentes. Foram encontradas também diferenças significativas nos níveis de tristeza quando comparados meninos e meninas, sendo as meninas com níveis mais elevados.

Ainda em 2021, um estudo realizado sobre o impacto do distanciamento social nas notificações de violência contra crianças e adolescentes (Levandovski; Stahnke; Munhoz; Hohendorff; Salvador-Silva, 2021) concluiu que o distanciamento social devido à pandemia reduziu as taxas de notificações de violência e ressaltam a necessidade de planejamento e

ações intersetoriais com foco na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. A escola é uma das instituições que compõem a rede de proteção. Nesse sentido, é preciso que a escola esteja atenta aos indícios de sofrimento emocional e amplie os tempos e os espaços de acolhimento e escuta dos meninos e meninas adolescentes.

Outro estudo realizado com 1.991 meninos e meninas adolescentes, estudantes de duas diretorias da rede pública estadual paulista (Tognetta; Cuadra-Martínez; Souza; Fioranelli Neto, 2022), que abordou aspectos sobre o sofrimento emocional e itens de perfil, relatou que 62% dos estudantes disseram se sentir, em algum grau, solitários. A automutilação foi a mais apontada como estratégia para alívio de sentimentos e pensamentos perturbadores por 14,5% dos participantes, e 21,1% sinalizaram, pelo menos algumas vezes, pensamentos suicidas.

O estudo apresentou também considerações importantes quanto ao sofrimento emocional entre meninas adolescentes e estudantes pretos e sugere a urgência de ações que proporcionem o bem-estar e espaços de manifestação de sentimentos.

Os meninos e meninas adolescentes, naturalmente dependentes das suas relações sociais, viram-se em um mundo onde a única possibilidade de comunicação se dava por meio do ambiente virtual e de suas redes sociais. Nesse sentido, algumas pesquisas demonstraram também aspectos relacionados à convivência virtual nos contextos pandêmicos e pós-pandêmicos.

Uma pesquisa realizada em 2021 pela Plan International, com foco na escuta de meninas adolescentes e jovens e mulheres na era da desinformação e das *fake news*, contou com 26 mil participantes em 26 países, inclusive no Brasil, com aspectos quantitativos. Aspectos qualitativos também foram investigados com entrevistas aprofundadas em 18 países para investigar as experiências e opiniões dos adolescentes sobre a desinformação e as *fake news* (Alemanha, Austrália, Brasil, Burkina Faso, Canadá, Colômbia, El Salvador, Equador, Espanha, Estados Unidos, Filipinas, Finlândia, França, Holanda, Indonésia, Itália, Jordânia, Malaui, Nepal, Peru, Quênia, Reino Unido, Suécia, Togo, Vietnã e Zâmbia).

Os dados demonstraram que meninas adolescentes e as jovens mulheres estão mais estressadas, ansiosas, preocupadas e inseguras com as tensões sociais em suas comunidades. Cerca de 87% responderam que as *fake news* afetaram negativamente suas vidas, demonstrando o impacto da pandemia COVID-19 também nesse contexto.

A pesquisa apontou, inclusive, que uma a cada três (35%) participantes relata que as informações falsas estão afetando sua saúde mental, deixando-as estressadas, preocupadas e ansiosas – no Brasil, esse número chegou a 46%. O estudo descobriu que 20% das

participantes se sentem fisicamente inseguras (25% no Brasil), 38% das meninas acabaram discutindo com familiares e amigas(os) e 30% ficaram menos confiantes para compartilhar suas opiniões. Elas também ficaram tristes e deprimidas (29%).

Outro estudo sobre a expansão do uso da tecnologia nos diversos aspectos da vida cotidiana das pessoas, em especial os meninos e meninas adolescentes (Sales; Costa; Gai, 2021), sugere que sem orientação e acompanhamento adequado e uso excessivo, sendo mais de dez horas diárias de acesso a telas, pode gerar diversos riscos e significativas alterações na saúde mental. Essas situações expõem os adolescentes a situações de cyberbullying, ansiedade, pesadelos, oscilação de humor, depressão, pensamentos suicidas e suicídio.

Os dados também descrevem que o uso desmedido, conforme já citado no parágrafo anterior, dos recursos tecnológicos pode afetar os hábitos alimentares, sedentarismo, agressividade, uso ou abuso de substâncias, depressão, distorções da imagem corporal, ciclo sono/vigília, hiperatividade e automutilação.

Deslandes e Coutinho (2020) realizaram uma pesquisa sobre o uso intensivo da internet e o risco das violências autoinflingidas no contexto da pandemia COVID-19 e que podem aumentar as vulnerabilidades para estresse e ideações suicidas. Concluem que não tem como pensar nas novas gerações desvinculadas dos meios digitais, por essa razão observa-se a necessidade de uma atuação conjunta das escolas, pais, responsáveis e comunidade em geral para o desenvolvimento de ações que abordem de forma clara os riscos do mundo virtual e orientem e acompanhem esse uso.

Pesquisas brasileiras realizadas pelo GEPEM, da mesma forma, investigam questões referentes ao mundo virtual, abordando os aspectos da cyberagressão e da pró-socialidade virtual entre adolescentes (Farhat; Gonçalves, 2022; Farhat, 2023; Souza, 2023).

Foi possível observar até aqui, pelas pesquisas e estudos descritos sobre os cenários agravados no contexto pandêmico e pós-pandêmico, múltiplos fatores de risco que resvalam na saúde mental dos meninos e meninas adolescentes, dentre eles as condições e qualidade de vida, as questões socioeconômicas, as vulnerabilidades sociais, as violências, o acesso a substâncias como álcool e outras drogas, a gravidez na adolescência, a exclusão social, discriminação e estigma, a exposição aos recursos e mídias digitais e também as relações com os adultos e com seus pares.

Longaretti (2020) enfatiza que pesquisas sobre meninos e meninas adolescentes corroboram a reflexão e o olhar para essa fase tão importante do desenvolvimento humano, tanto no que se refere às ações de cuidado estratégico junto a esses quanto às ações de promoção da saúde mental, e que pesquisas futuras podem identificar de que maneira a

escola e suas práticas podem estimular uma cultura social de favorecimento dos sentimentos de pertença e esperança ligados à saúde mental de adolescentes no contexto escolar.

Nessa perspectiva, no capítulo 6, escolhemos abordar as polifonias sobre o sofrimento emocional, o sentido de vida e a esperança em meninos e meninas adolescentes a partir de um olhar para o presente e para o futuro, apresentando oito indicações urgentes e necessárias para a costura e a trama de ações possíveis que privilegiam uma convivência cuidadosa nos tempos e nos espaços da escola.

4 MÉTODO

*“Entre a raiz e a flor: o tempo e o espaço,
e qualquer coisa além: a cor dos frutos,
a seiva estuante, as folhas imprecisas,
e o ramo verde como um ser colaço.
Com o sol a pino há um súbito cansaço,
e o caule tomba sobre o solo de aço;
sobem formigas pelas hastes lisas,
descem insetos para o solo enxuto.
Então é necessário que as borrascas
venham cedo livrá-la da cobiça
que sobre e desce pelas suas cascas,-
que entre raiz e flor há um breve traço:
o silêncio do lenho, —quieta liça
entre a raiz e a flor, o tempo e o espaço.”*

Jorge de Lima. *Entre a raiz e a flor* (1958).

Parafraseando Jorge de Lima (1958), com sua generosidade e sensibilidade em refletir de forma tão poética sobre o tempo e o espaço, trilhamos um longo percurso para o desenvolvimento da presente pesquisa, mas as flores e os frutos desse processo “entre a raiz e a flor” serão apresentados a partir deste capítulo.

Considerando os meninos e meninas adolescentes como sujeitos de direitos, o processo de desenvolvimento, a necessidade e a importância da escuta das suas vozes e percepções sobre si e o mundo, as marcas que a pandemia e o contexto pós-pandêmico revelaram quanto ao sofrimento emocional e as violências que destroem e a importância do sentido de vida que nos convida a esperar o futuro, surgiram indagações:

- a) Meninos e meninas adolescentes têm manifestado o sentimento de esperança quanto ao seu futuro?
- b) Meninos e meninas adolescentes têm manifestado problemas de sofrimento emocional?
- c) Existirá uma relação entre o sentimento de esperança e o sofrimento emocional autopercebidos por meninos e meninas adolescentes?
- d) Haverá diferenças entre a manifestação desses sentimentos e as variáveis de gênero, raça e tipo de escola?

Com fundamento nessas indagações, a presente pesquisa teve como ponto de partida investigar o sentimento de esperança baseando-se na escuta dos adolescentes dos 7º, 8º e 9º

anos das escolas de Ensino Fundamental (anos finais) da rede pública e privada em tempos pós-pandêmicos e, por objetivos:

- a) Verificar se existem relações entre o sentimento de esperança e a frequência do sofrimento emocional entre adolescentes.
- b) Verificar se existem relações entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de esperança manifestados por adolescentes que autodeclaram diferentes cor/raça.
- c) Verificar se existem relações entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de esperança manifestados por adolescentes de diferentes gêneros.
- d) Verificar se existem relações entre a frequência de sofrimento emocional e o sentimento de esperança manifestados por adolescentes de diferentes tipos de escolas - públicas e particulares.
- e) Validar um instrumento de mensuração do sentimento de esperança, em tempos pós-pandêmicos.

A hipótese da presente pesquisa é que quanto mais alto o escore de sofrimento emocional menor o escore de esperança e vice-versa.

O instrumento de investigação foi um questionário aplicado de maneira on-line, com oitenta perguntas fechadas e uma aberta⁷, sobre sentimentos de adolescentes em algumas situações hipotéticas e a frequência de algumas delas (considerando os últimos três meses), que foi respondido, sem custo algum, de forma virtual, no ambiente escolar, num horário disponibilizado pela escola, a fim de não prejudicar a rotina escolar, contendo itens relacionados ao perfil, ao sentimento de esperança e ao sofrimento emocional. O instrumento é composto por perguntas fechadas e uma pergunta aberta e será melhor descrito na seção sobre os instrumentos.

Esta pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLAr - UNESP, sob o seguinte número de CAEE 68243723.6.0000.5400, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos, obedecendo aos critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos, conforme resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

⁷ O instrumento está disponível nos Apêndices C e D.

4.1 Revisão bibliográfica

A revisão da literatura, de acordo com Gil (2009), configura-se como um relato do que já foi publicado em relação ao tema que está sendo pesquisado, é desenvolvida com base em material já elaborado e permite ao investigador ter acesso a dados que estão dispersos no tempo e no espaço relacionado ao objeto de estudo.

Partimos da pesquisa relacionada a quatro critérios, sendo o parâmetro temático, o parâmetro linguístico, as fontes primordiais que se pretende consultar e o parâmetro cronológico das publicações (Lima; Miotto, 2007).

Na presente pesquisa, essa revisão de literatura teve como objetivo investigar o estado do conhecimento sobre o assunto, considerando como parâmetro temático os descritores: esperança, adolescentes e sofrimento emocional.

Ao iniciarmos a busca por referências, priorizou-se para o descritor “esperança” o parâmetro cronológico das pesquisas/publicações realizadas a partir de 1990 até o presente momento. Consideramos a década de 1990 como marco temporal devido à primeira publicação sobre a temática com foco numa escala de mensuração do sentimento de esperança (Snyder, 1991). Para os descritores “adolescentes e sofrimento emocional”, o marco temporal inicial foi o ano de 2019.

A pandemia de COVID-19 só foi decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020; no entanto, algumas pesquisas divulgadas em 2020 e 2021 apresentaram também dados coletados no decorrer do ano de 2019 que possuem relação direta com os aspectos do sofrimento emocional, objeto de estudo também desta pesquisa, em meninos e meninas adolescentes, o que justifica a escolha temporal inicial.

O parâmetro linguístico envolveu pesquisas e publicações realizadas nos idiomas em português, inglês e espanhol, verificando-se a relação da esperança com os adolescentes também em outros países.

No que tange às fontes de pesquisa, exploramos o banco de teses da Capes, pesquisamos trabalhos no portal Athena, sistema de busca integrada na rede de bibliotecas da Unesp e os artigos científicos publicados no banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Priorizaram-se as pesquisas nas áreas da educação, da psicologia e da saúde que guardavam relação com as palavras-chave esperança, adolescentes e saúde mental, descartando as pesquisas sobre esperança que não tinham relação com adolescentes.

Em relação ao descritor “**esperança**”, no banco de teses da Capes (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>) foram encontrados 4.402 trabalhos.

No portal Athena, sistema de busca integrada na rede de bibliotecas da Unesp (https://unesp.primo.exlibrisgroup.com/discovery/search?vid=55UNESP_INST:UNESP&mode=advanced) encontramos 24.322 trabalhos. No banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) (<https://www.scielo.br/>) encontramos 444 trabalhos.

Descartamos os trabalhos com duplicidade e que não estavam diretamente associados ao tema desta pesquisa, com exceção à parte de conceituação do descritor esperança.

Encontramos trabalhos abrangendo as áreas da educação (Freire, 1992), da saúde (Rustoen; Howie; Eidsmo; Moum, 2005), da psicologia (Valle; Huebener; Suldo, 2004; Snyder; Rand; Sigmon, 2005) e da teologia, antropologia, filosofia e sociologia (Herth; Cutcliffe, 2002).

Alguns destacaram que o pensamento esperançoso tende a ser derivado tanto dos ensinamentos familiares, escolares quanto da sociedade em geral, sugerindo que a forma de pensar, esperançosa ou não, é essencialmente social (Snyder; Rand; Sigmon, 2005).

Verificamos variadas vertentes de estudos quanto ao descritor esperança, inclusive de que não há um consenso na literatura sobre a definição do termo esperança (Pacico; Zanon; Bastianello; Hutz, 2011).

Encontramos trabalhos que relacionavam esperança com uma perspectiva positiva quanto ao futuro (Alarcon; Bowling; Khazon, 2013); expectativa de alcançar um objetivo ou algo necessário para a vida (Herth, 1992).

Foram localizados estudos sobre a esperança relacionada ao bem-estar, qualidade de vida e saúde mental (Rustoen; Tone; Wiklund; Hanestad; Moun, 1998; Seligman; Steen; Park; Peterson, 2005); esperança relacionada a processos de cura em tratamentos diversos de saúde com utilização da Escala de Esperança relacionados a tratamentos de cuidados paliativos (Viana, 2010), oncológicos (Balsanelli; Grossi; Herth, 2010; Wakiuchi; Marchi; Norvilla; Marcon; Sales, 2015); HIV/AIDS (Orlandi; Praça, 2013), hemodialítico, fibrose cística, esperança relacionada a tratamentos renais crônicos (Ottaviani; Souza, Drago; Mendiondo; Pavarini; Orlandi, 2014).

Localizamos publicações sobre a esperança relacionada a tratamentos para asma (Reppold; Antunes; Corrêa; Zanon; Dal Lago, 2014); tratamentos para diabetes (Balsanelli; Grossi; Herth, 2010).

Foram pesquisados estudos sobre a esperança relacionados ao contexto esportivo e ao rendimento acadêmico de estudantes universitários; esperança relacionada a intenções comportamentais de consumidores com alunos da graduação (Vieira, 2011), esperança

viabilizada pelos princípios humanos, que são a base dos cuidados, do uso do conhecimento na prática, do relacionamento interpessoal e da maneira como a organização do ambiente de cuidado se constitui (Tabrizi, 2016).

Esperança relacionada com o contexto educacional, dialogicidade e esperar o futuro (Freire, 1992) e relacionada à utilização de Escalas de Esperança com adultos, crianças e adolescentes (Snyder; Hoza; Harris; Anderson; Holleran; Irving; Sigmon; Yoshinobu; Gibb; Langel; Harney, 1991, 1997, 2002; Rustoen; Hanestad; Moun, 1998; Barros, 2003; Valle; Hubner; Suldo, 2006; Marques; Pais-Ribeiro; Lopez, 2009; Balsanelli; Sartore; Grossi, 2007, 2016; Van Ryzin; Gravely; Roseth, 2009; Pacico; Zanon; Bastianello; Hutz, 2011, 2013; Savahl; Isaacs; Adams; Carels; September, 2013).

Considerando a diversidade de áreas encontradas que dialogam com o descritor esperança, organizamos oito categorias denominadas como “paisagens” para abordar os aspectos teóricos sobre cada uma delas, ampliando, assim, a percepção sobre a conceitualização do descritor esperança na literatura científica.

Em relação aos descritores “**esperança e adolescentes**” destacamos que utilizamos a opção busca avançada para a combinação dos descritores em português (esperança) AND (adolescência) OR (adolescente); em espanhol (esperanza) AND (adolescência) OR (adolescentes); e em inglês (hope) AND (adolescence) OR (adolescente).

Encontramos pesquisas que indicam uma relação entre a esperança e adolescentes em situação de vulnerabilidade, acolhimento institucional (Paludo; Mazzoleni; Silva, 2018), uso de álcool e drogas, encarcerados, abortamento na adolescência, tratamentos de saúde, gravidez na adolescência, violência e estigmatização (Dlamini, 2015) e fator de proteção da saúde mental.

Localizamos também pesquisas que relacionam esperança como variável facilitadora do desenvolvimento de crianças e adolescentes (Ruivo, 2015), religiosidade, personalidade e uso de drogas (Moraes, 2016).

E pesquisas que relacionam o sentimento de esperança com o pertencimento, o otimismo, o comportamento pró-social, o sentido de vida, o desenvolvimento socioemocional, a prevenção de fatores de risco, o sofrimento emocional e a violência (Van Ryzin; Gravely; Roseth, 2009).

No banco de teses da Capes, a partir da utilização dos descritores esperança e adolescentes, foram encontrados 792 trabalhos. Descartamos os trabalhos com duplicidade e que não associavam pesquisas com adolescentes ao descritor de esperança conjuntamente.

No portal Athena, sistema de busca integrada na rede de bibliotecas da Unesp, encontramos 1.748 trabalhos. Descartamos os trabalhos com duplicidade e que não associavam pesquisas com adolescentes ao descritor de esperança conjuntamente.

No banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), encontramos 17 trabalhos relacionados aos descritores esperança e adolescentes. Descartamos os trabalhos com duplicidade e que não associavam pesquisas com adolescentes ao descritor de esperança conjuntamente.

Considerando o cenário exposto até aqui e a amplitude de áreas que abrangem estudos sobre a esperança, decidimos organizar no capítulo teórico sobre o descritor esperança uma escrita que pudesse comunicar as diversas paisagens da esperança na literatura científica e não apenas relacionada ao sofrimento emocional.

Quanto aos descritores **“esperança e sofrimento emocional”** destacamos que utilizamos a opção busca avançada para a combinação dos descritores em português (esperança) AND (sofrimento emocional) OR (saúde mental); em espanhol (esperanza) AND (sufrimiento emocional) OR (salud mental); e em inglês (hope) AND (emotional suffering) OR (mental health). Destacamos que em muitos estudos consideramos o descritor “saúde mental” relacionado ao descritor “sofrimento emocional” que guardavam relação com os adolescentes.

Encontramos estudos relacionados à esperança com otimismo, ansiedade e depressão, fadiga e dor; esperança e autoestima (Carvajal; Clair; Nash; Evans, 1998; Shorey; Snyder; Yang; Lewin, 2003; Snyder; Rand; Sigmon, 2005; Valle; Hubner; Suldo, 2006; Marques; Pais-Ribeiro; Lopez, 2009; Brower; Meijer; Weekers; Baneke, 2008; Alarcon; Bowling; Khazon, 2013); perda, tragédia, solidão e sofrimento (Rustoen; Hanestad; Moun, 1998).

Localizamos autores que sinalizam que o nível de esperança de uma pessoa, diante de inúmeras situações, está relacionado à assimilação da autoeficácia, autorrealização e à saúde mental. Portanto, altos níveis de esperança predizem uma boa saúde mental, enquanto as dificuldades no âmbito da saúde mental refletem em baixos níveis de esperança (Van Ryzin; Gravelly; Roseth, 2009).

No portal Athena, sistema de busca integrada na rede de bibliotecas da Unesp, a partir da utilização dos descritores **“adolescentes e sofrimento emocional”** destacamos que utilizamos a opção busca avançada para a combinação dos descritores em português (adolescentes) AND (sofrimento emocional) OR (saúde mental); em espanhol (adolescentes)

AND (sufrimiento emocional) OR (salud mental); e em inglês (teenagers) AND (emotional suffering) OR (mental health). Encontramos 7.688 trabalhos.

No banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) encontramos 278 trabalhos. No entanto, como consideramos os contextos pandêmicos e pós-pandêmicos, descartamos os trabalhos com duplicidade e que não tinham relação com a pandemia de COVID-19 e os tempos pós-pandêmicos.

Encontramos estudos nacionais e internacionais que relacionam a esperança manifestada por adolescentes frente a trajetórias marcadas por situações de risco, violências e por eventos traumáticos como um fator importante de proteção para adolescentes que vivenciam eventos estressantes, pois os eventos de vida estressantes foram relacionados com comportamentos de internalização e baixa satisfação com a vida entre os adolescentes com baixos níveis de esperança (Valle; Hubner; Suldo, 2006).

Outros estudos internacionais pesquisaram as relações entre exposição à violência, fatores de risco, esperança e bem-estar e que a expressão de esperança é um preditor mais forte de bem-estar do que a exposição a eventos violentos, reforçando a ideia de que a esperança é um sentimento importante que acaba por proteger os indivíduos de situações de violência (Savahl; Isaacs; Adams; Carels; September, 2013).

A primeira publicação nacional sobre o tema teve como objetivo validar a Escala de Esperança Disposicional para adultos (Snyder, 1991); para os adolescentes não havia a existência de instrumentos validados para esse público.

Dentre os estudos encontrados, a primeira publicação nacional de pesquisa realizada com a utilização de Escala de Esperança em adolescentes estudantes de escolas públicas e privadas foi em 2011. Os resultados foram satisfatórios com relação às características psicométricas da escala para a esperança disposicional entre os adolescentes e não identificaram diferença estatística significativa entre sexos (Pacico; Zanon; Bastianello; Hutz, 2011). Este estudo validou a indicação da escala para adolescentes no Brasil.

Realizamos uma busca com os descritores desta pesquisa no *Google Scholar* e *PsychInfo* “adolescentes”, “sofrimento emocional” e “esperança” e revisamos estudos que citaram os artigos em nosso corpo inicial de evidências usando o recurso “citado por” no *Google Scholar* e *PsychInfo*. Encontramos 454 resultados; no entanto, priorizamos os estudos que dialogavam com o objetivo desta pesquisa, considerando 52 pesquisas que tinham a base teórica a partir de Snyder (1991) e com data de publicação até o ano de 2023.

A partir dos trabalhos, publicações, pesquisas e estudos realizados, organizamos em categorias os que foram priorizados para o desenvolvimento deste trabalho por guardarem

relação direta ao problema e objetivos, ressaltando que já foram utilizados para a organização dos capítulos teóricos e serão revisitados também na análise de dados, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Categorias dos estudos em relação aos descritores da pesquisa

Categoria dos estudos	Autor e ano de publicação
Esperança	➤ SNYDER, 1991, 1995, 2002, 2005; ➤ BAUMANN, 2001; ➤ MAGÃO, LEAL, 2001; ➤ SNYDER, RAND, SIGMON, 2002; ➤ FREIRE, 1992; ➤ MAGRITTE, 1933; ➤ BARNARD, 1995; ➤ SCHRANK, STANGHELLINI, SLADE, 2008; ➤ SNYDER, LOPEZ, 2009; ➤ PACICO, ZANON, BASTIANELLO, HUTZ, 2011; ➤ ALARCON, BOWLING, KAZON, 2013; ➤ RAMOS, 2013; ➤ KRENAK, 2020.
Esperança e educação	➤ FREIRE, 1992; ➤ SNYDER, 2003; ➤ GILMAN, HUEBNER, 2006; ➤ RYZIN, GRAVEL, ROSETH, 2009; ➤ MARQUES, PAIS-RIBEIRO, LOPEZ, 2009; ➤ RUIVO, 2015; ➤ CARDOSO, BORSA, SEGABINAZI, 2018; ➤ PENDERGAST, ALLEN, MCGREGOR, RONKSLEY-PAVIA, 2018; ➤ LEPRE, NAKAHODO, 2022; ➤ TOGNETTA, 2022.
Esperança e psicologia	➤ GILMAN, HUEBNER, 1997; ➤ SNYDER, 1991, 1994, 2000, 2002; ➤ SELIGMAN, CSIKSZENTMIHALYI, 2000; ➤ SNYDER, RAND, SIGMON, 2002; ➤ VALLE, HUEBNER, SULDO, 2004; ➤ SNYDER, RAND, SIGMON, 2005; ➤ QUERIDO, 2005; ➤ SNYDER, LOPEZ, 2009; ➤ COULEHAN, 2011; ➤ PACICO, ZANON, BASTIANELLO, HUTZ, 2013; ➤ RAMOS, 2013; ➤ MORAES, 2016; ➤ PALUDO, MAZZOLENI, SILVA, 2018.
	➤ HERTH, 1992; ➤ RUSTOEN, HANESTAD, 1998; ➤ SNYDER <i>et al.</i>, 1999;

Esperança e saúde	➤ SNYDER, 1991, 2000, 2002; ➤ FELDMAN, SNYDER, 2005; ➤ MOORE, 2005; ➤ QUERIDO, 2005; ➤ RUSTOEN, HOWIE, EIDSMO, MOUM, 2005; ➤ SCHNEIDERMAN, 2005; ➤ SCIOLI, 2007; ➤ SNYDER, LEHMAN, KLUCK, MONSSON, 2006; ➤ MILLER, 2007; ➤ BALSANELLI, GROSSI, HERTH, 2010; ➤ KORTTE, STEVENSON, HOSEY, CASTILLO, WEGENER, 2012; ➤ GILBERT, GORMAN, WEGENER, 2010; ➤ VIANA, 2010; ➤ WEINGARTEN, 2010; ➤ PINTO, 2011; ➤ VERA, 2012; ➤ KAVRADIM, OZER, BOZCUK, 2013; ➤ ORLANDI, PRAÇA, 2013; ➤ RAMOS, 2013; ➤ MARQUES, 2014; ➤ MARTINS, MESTRE, 2014; ➤ OTTAVIANI, SOUZA, DRAGO, MEDIONDO, PAVARINI, ORLANDI, 2014; ➤ REPPOLD, ANTUNES, CORRÊA, ZANON, DAL, LAGO, 2014; ➤ WAKIUCHI, MARCHI, NORVILLA, MARCON, SALES, 2015; ➤ ANDRADE, CUNHA, DOMINGUES, MARTINS, 2017; ➤ GRANDIZOLI, IBIAPINA, JUNIOR, GARCIA, 2017; ➤ GALLAGHER, LONGO, RICHARDSON, D'SOUZA, 2019; ➤ LEE, JAMES, ZEVON, KUBZANSKY, 2019.
Esperança e teologia, filosofia, sociologia e antropologia	➤ SELIGMAN, CSIKSZENTMIHALYI, 2000; ➤ SNYDER, 2000; ➤ HERTH, CUTCLIFFE, 2002; ➤ BARROS DE OLIVEIRA, 2004; ➤ SNYDER, RAND, SIGMON, 2005; ➤ SCIOLI, 2007; ➤ CASTELEIRO, 2008; ➤ WARD, WAMPLER, 2010; WEINGARTEN, 2010; ➤ MARQUES, 2014; ➤ MORAES, 2016; ➤ GRATÃO, LUCHES, OLIVEIRA, ORLANDI, PAVARINI, SOUZA, 2017.
	➤ SNYDER, 1995, 2002; ➤ RUSTOEN, HANESTAD, MOUM, 1998; ➤ SELIGMAN, STEEN, PARK, PETERSON, 2005; ➤ WROBLESKI, SNYDER, 2005; ➤ DAVISON, SIMPSON, 2006; ➤ BAILEY, SNYDER, 2007;

Esperança e bem-estar, qualidade de vida e sofrimento emocional	➤ VALLE, HUEBNER, SULDO, 2006; ➤ PALUDO, KOLLER, 2007; ➤ BROWER, MEIJER, WEEKERS, BANEKE, 2008; ➤ BERG, SNYDER, HAMILTON, 2008; ➤ REYNOLDS, 2008; ➤ MARQUES, PAIS-RIBEIRO, LOPES, 2009; ➤ CAVACO, 2010; ➤ RAMOS, 2013; ➤ MARQUES, 2014; ➤ FERREIRA, GUANILO, SILVA, GONÇALVES, BOELL, MAYER, 2018; ➤ MARGAÇA, RODRIGUES, 2019.
Esperança e pós-modernidade	➤ FRANKL, 1991; ➤ GIDDENS, 1991; ➤ BAUMANN, 2001, 2007; ➤ KLOSINSKI, 2005; ➤ OLIVEIRA, 2006; ➤ DUARTE, 2007; ➤ KRENAK, 2020.
Esperança e adolescências	□ SNYDER, 1991, 1994, 1995, 2002, 2004; □ CARVAJAL, CLAIR, NASH, EVANS, 1998; □ SNYDER, RAND, SIGMON, 2002, 2005; □ SHOREY, SNYDER, YANG, LEWIN, 2003; □ SCHOEN-FERREIRA, AZNAR-FARIAS, SILVARES, 2003; □ SHOREY, 2003; □ TOGNETTA, 2003, 2006, 2022; □ BOCK, 2004; □ CATALANO, 2004; □ FELDMAN, SNYDER, 2005; □ BRANDTSTÄDTER, 2006; □ MINTO, PEDRO, NETTO, BUGLIANI, GORAYEB, 2006; □ GILMAN, DOOLEY, FLORELL, 2006; □ GULASSA, 2006; □ SAGY, ADWAN, 2006; □ VALLE, HUBNER, SULDO, 2006; □ KENNY, BLUSTEIN, HAASE, JACKSON, PERRY, 2006; □ CIARROCHI, HEAVEN, DAVIES, 2007; □ EDWARDS, ONG, LOPEZ, 2007; □ DAVIS-MAYE, PERRY, 2007; □ DUARTE, 2007; □ ADELABU, 2008; □ DALBEM, DELL'AGLIO, 2008; □ HEAVEN, CIARROCHI, 2008; □ MARQUES, PAIS-RIBEIRO, LOPEZ, 2008; □ MOTA, MATOS, 2008; □ MARQUES, 2009; □ NALKUR, 2009; □ RYZIN, GRAVEL, ROSETH, 2009;

	□ SIQUEIRA, TUBINO, SCHWARZ, DELL'AGLIO, 2009; □ WONG, LIM, 2009; □ BERNARDO, 2010; □ BRAUN-LEWENSOHN, SAGY, 2010; □ BURROW, O'DELL, HILL, 2010; □ CEDENO, ELIAS, KELLY, CHU, 2010; □ FOLKMAN, 2010; □ ROESCH, DUNGADO, VAUGHN, ALDRIGE, VILLODAS, 2010; □ GUSE; VERMAAK, 2011; □ MERKAS, BRAJSA-ZGANEC, 2011; □ PACICO, BASTIANELLO, ZANON, HUTZ, 2011; □ SCHMID, PHELPS, KIELY, NAPOLITANO, BOYD, LERNER, 2011; □ VAN RYZIN, 2011; □ YARCHESKI, MAHON, YARCHESKI, 2011; □ KEMER, ATIK, 2012; □ KOEHN, 2012; □ O'NEILL; SHERRY, 2012; □ SCHMID, LOPEZ, 2012; □ ALARCON, BWLING, KHAZON, 2013; □ JOVANOVIC, 2013; □ JIANG, HEUBNER, HILS, 2013; □ PHAN, 2013; □ SAVAHL, ISAACS, ADAMS, CARELS, SEPTEMBER, 2013; □ ESTEVES, SCOLOVENO, MAHAT, YARCHESKI, SCOLOVENO, 2013; □ MARQUES, LOPEZ, MITCHELL, 2013; □ BARCELOS, 2014; □ CARRETA, RIDNER, DIETRICH, 2014; □ FRANCO, RODRIGUES, 2014; □ ISAACS, SAVAHL, 2014; □ KHODARAHIMI, 2014; □ TWYFORD, DOWDLY, SHARKEY, 2014; □ CELIK, CETIN, TUTKUN, 2015; □ CIARROCHI, PARKER, KASHDAN, HEAVEN, BARKUS, 2015; □ COSTA, 2015; □ GUSE, DE BRUIN, KOK, 2015; □ SANTOS, 2015; □ DLAMINI, 2015; □ GENEEN ET AL.; 2015; □ HARLEY, 2015; □ LING, HUEBNER, LIU, ZHANG, XIAO, 2015; □ MCCOY, BOWEN, 2015; □ PAJARES, AZNAR-FARIAS, TUCCI, OLIVEIRA, 2015; □ RUIVO, 2015; □ SILVA, 2015; □ SHADLOW, BOLES, ROBERTS, WINSTON, 2015; □ PAJARES; FARIAS; TUCCI; MONTEIRO, 2015; □ TUCCI, OLIVEIRA, 2015; □ YEUNG, HO, MAK, 2015;
--	--

	□ BROOKS, MARSHAL, MCCAULEY, DOUAIHY, MILLER, 2016; □ HOLLINGSWORTH, WINGATE, TUCKER, O'KEEFE, COLE, 2016; □ LING, HUEBNER, F, ZENG, HE, 2016; □ MANCILLA, 2016; □ MORAES, 2016; □ QUERIDO, DIXE, 2016; □ WILSON, SOMHLABA, 2016; □ BORNSTEIN, 2017; □ CHUI, WONG, 2017; □ SANTILLI, MARCIONETTI, ROCHAT, ROSSIER, NOTA, 2017; □ VELA, LENZ, SPARROW, GONZALEZ, 2017; □ JAMES, ROBY, POWELL, TEUSCHER, HAMSTEAD, SHAFER, 2017; □ SULIMAN-AIDAN, SIVAN, DAVIDSON-ARAD, 2017; □ SULIMANI-AIDAN, MELKMAN, HELLMAN, 2017; □ CARDOSO, BORSA, SEGABINAZI, 2018; □ CARMONA-HALT, SALANOVA, LLORENS, SCHAUFELI, 2018; □ CHAI, KWOK, GU, 2018; □ DIXSON, KELTNER, WORRELL, MELLO, 2018; □ NIE, TENG, BEAR, GUO, LIU, ZHANG, 2018; □ PALUDO, MAZZOLENI, SILVA, 2018; □ SAHIN-BALTACI, 2018; □ VITORINO, 2018; □ MARTINS, CRESPO, SALVADOR, SANTOS, CARONA, CANAVARRO, 2018; □ BOTOR, 2019; □ JAMES, ROBY, 2019; □ KWOK, GU, 2019; □ SULIMANI-AIDAN, MELKMAN, CHAN, 2019; □ SULIMANI-AIDAN, MELKMAN, HELLMAN, 2019; □ TEODORCZUCK, GUSE, DU PLESSIS, 2019; □ SOUZA, 2019, 2023; □ KNOENER, 2019, 2023; □ BOMFIM, 2019; □ QUEIROZ, 2019; □ CROSS, 2020; □ FALANGA, DE CAROLI, SAGONE, INDIANA, 2020; □ KARABABA, 2020; □ SADEGHI, BARAHMAND, ROSHANNIA, 2020; □ ALFIERI, QUARTIROLI, BAUMANN, 2021; □ FARIA, ZANINE, CAMPOS, 2021; □ FRASER, BRYCE, ALEXANDRE, FABES, 2021; □ IZZATY, AYRIZA, 2021; □ LAHR, TOGNETTA, 2021; □ LERNER, BORNSTEIN, 2021; □ FLORÊNCIO, RAMOS, SILVA, 2021; □ NAZAM, HUSAIN, 2021; □ YANG, LING, HUEBNER, ZENG, LIU, 2021; □ BONI, 2022; □ BONI, FARHAT, MORENO, 2022;
--	---

	□ LAHR, 2022; □ KNOENER, LEONARDI, 2022; □ KNOENER, SANTOS, DUARTE, 2022; □ LAHR, CASTRO-CARRASCO, HOLANDA OLIVEIRA, 2022; □ FARHAT, GONÇALVES, 2022; □ SILVA, 2022; □ TOGNETTA, LEPRE, 2022; □ TOGNETTA, ABDALLA, 2022; □ TOGNETTA, CUADRA-MARTÍNEZ, DE SOUZA, FIORANELLI NETO, 2022; □ TOGNETTA, CUADRA-MARTÍNEZ, QUEIROZ, BOMFIM, 2022; □ FODRA, SOUZA, 2022; □ NUNES, VINHA, CAMPOS, 2022; □ XIANG, DU, LIU, XIAO, CHEN, 2022; □ BOWERS, 2023; □ FARHAT, 2023; □ SANTOS, 2023; □ SOL, YU, WU, MA, 2023.
Esperança e a psicologia moral piagetiana	➤ PIAGET, 1932, 1962, 1994, 2004; ➤ FREIRE, 1992; ➤ SPRINTHALL, COLLINS, 1999; ➤ PAPALIA, OLDS, FELDMAN, 2001; ➤ WERNER, 2000; ➤ SNYDER, 2002; ➤ MACHADO, 2003; ➤ SHOREY, SNYDER, YANG, LEWIN, 2003; ➤ SCHIFFER, 2006; ➤ RUIVO, 2015; ➤ ALVES, 2019; ➤ TOGNETTA, MENIN, 2017; ➤ TOGNETTA, LAHR, 2021; ➤ LAHR, 2022; ➤ TOGNETTA, LEPRE, 2022.
Validação de escalas que avaliam e mensuram a esperança em adolescentes	□ SNYDER, HOZA, HARRIS, ANDERSON, HOLLERAN, IRVING, SIGMON, YOSHINOBU, GIBB, LANGELE, HARNEY, 1991, 1997, 2002; □ RUSTOEN, 1998; □ BARROS, 2003; □ VALLE, HUBNER SULDO, 2006; □ MARQUES PAIS-RIBEIRO, LOPEZ, 2009; □ SARTORE, GROSSI, 2007; 2016; □ VAN RYZIN; GRAVELY; ROSETH, 2009; □ PACICO, ZANON, BASTIANELLO, HUTZ, 2011, 2013; □ SAVAHL, ISAACS, ADAMS, CARELS, SEPTEMBER, 2013.
	➤ ERIKSON, 1992; ➤ ZACARÉS, 1997; ➤ KIMMEL, WEINER, 1998;

Adolescências, Identidades e Sofrimento Emocional no contexto da pandemia COVID-19 e em tempos pós pandêmicos	➤ PUIG, 1998; ➤ SCHOEN-FERREIRA, AZNAR-FARIAS, SILVARES, 2003; ➤ DAMON, 2003, 2008; ➤ ABRAMO, 2005; ➤ LÉON, 2005; ➤ DAMON, MENON, BRONK, 2008; ➤ LA TAILLE, 2009; ➤ TARDELI, 2010; ➤ KLEIN, 2011; ➤ BRASIL, 2014; ➤ KLEIN, ARANTES, 2016; ➤ CUADRA-MARTÍNEZ; CASTRO-CARRASCO, SANDOVAL-DÍAZ, PÉREZ-ZAPATA, DABACENS, 2020; ➤ DESLANDES, COUTINHO, 2020; ➤ DUAN, ZHU, 2020; ➤ GOLBERSTEIN, WEN, MILLER, 2020; ➤ LINHARES, ENUMO, 2020; ➤ LONGARETTI, 2020; ➤ MARQUES, MORAES, HASSELMANN, DESLANDES, REICHENHEIM, 2020; ➤ MATA, DIAS, SALDANHA, PICANÇO, 2020; ➤ OMS, 2020, 2021, 2022; ➤ ORGILÉS, MORALES, DELVECCHIO, MAZZESCHI, ESPADA, 2020; ➤ ZHOU, 2020; ➤ ESPOSITO, 2021; ➤ FMUSP, 2021; ➤ FODRA, 2021; ➤ IBGE, 2021; ➤ LEVANDOWSKI, STAHNKE, MUNHOZ, HOHENDORFF, SALVADOR-SILVA, 2021; ➤ PENSE, 2021; ➤ PLAN INTERNATIONAL, 2021; ➤ REDE DE OBSERVATÓRIOS DA SEGURANÇA, 2021; ➤ SALES, COSTA, GAI, 2021; ➤ TOGNETTA, LAHR, 2021; ➤ UNICEF, 2021; ➤ FARHAT, GONÇALVES, 2022; ➤ TOGNETTA, CUADRA-MARTÍNEZ, SOUZA, NETO, 2022; ➤ PISA; 2018, 2023; ➤ FARHAT, 2023; ➤ SOUZA, 2023.
---	--

Fonte: elaborado pela autora.

4.2 Abordagem metodológica

Em relação à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa descritiva, exploratória e quanti-qualitativa.

4.3 Amostra da pesquisa

A amostra da pesquisa foi intencional e por conveniência⁸, contando com a participação de 3.276 adolescentes, com idade entre 12 e 17 anos, do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental de 18 escolas públicas e 105 escolas particulares, sendo 2.398 (89,68%) adolescentes de escolas particulares e 338 (10,32%) de escolas públicas.⁹ A análise estatística verificou que essa diferença entre o número das escolas públicas e privadas não foi significativo para inviabilizar as análises de relações possíveis.

4.4 Instrumentos

Após a revisão bibliográfica, utilizamos como instrumento de investigação um questionário aplicado de maneira on-line (APÊNDICES C e D), entre os meses de fevereiro e maio de 2024, em escolas das redes pública e privada do Brasil, contendo itens relacionados ao perfil, ao bullying, ao pertencimento, ao sofrimento emocional, ao racismo moderno e ao sentimento de esperança.

¹⁰O questionário on-line intitulado “*Pertencer e esperar: combatendo o bullying, o racismo moderno e o sofrimento emocional*” é composto por oitenta questões fechadas,

⁸ A amostra da pesquisa foi realizada em escolas públicas e particulares que possuem alguma relação com o GEPEM para formações e em outras investigações que o grupo tem conduzido nos estados de São Paulo, Distrito Federal, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia.

⁹ A maioria das escolas foram do estado de São Paulo. A diferença entre escolas públicas e particulares se deu pelos motivos: a maioria das escolas com as quais as pesquisadoras têm contato e que se mostraram interessadas e dispostas em participar foram escolas que já tem algum tipo de relação com o GEPEM e que, também, tem implantadas em seus ambientes as Equipes de Ajuda. Outro motivo que as pesquisadoras encontraram ao contatar algumas redes públicas foram a burocracia, a indisposição de alguns gestores e as dificuldades de cunho logístico (como contato com as famílias e/ou responsáveis para o envio e a coleta das respostas do TCLE e a disponibilização de computadores para os respondentes) para aplicação da pesquisa. No entanto, vale ressaltar, que a análise estatística verificou que essa diferença entre o número das escolas públicas e privadas não foi significativo para as análises.

¹⁰ As pesquisas do triênio 2024-2026 foram realizadas de forma coletiva. Nesse sentido, o questionário utilizado nesta pesquisa para investigar o sofrimento emocional e o sentimento de esperança, também foi utilizado para as pesquisas de Bomfim (2025), que investigou a relação do sentimento de pertencimento e o envolvimento em situações de bullying, e por Oliveira (2025), que investigou a frequência de sofrimento emocional e a percepção sobre o sentimento de pertencimento. No apêndice C apresentamos o questionário em sua versão simplificada e no apêndice D a versão completa.

sendo oito itens de perfil, doze itens relacionados ao bullying, dezessete itens relacionados ao pertencimento, vinte itens relacionados ao sofrimento emocional, doze itens relacionados ao sentimento de esperança, dez itens relacionados ao racismo moderno e uma questão aberta relacionada ao sentimento de esperança.

Embora o questionário seja organizado da forma supracitada, destaca-se que para esta pesquisa foram utilizados apenas os itens relacionados ao perfil, sofrimento emocional e sentimento de esperança. Os demais itens serão utilizados em outras pesquisas do Eixo Convivência Cuidadosa - Quadriênio 2024-2026, conforme disposto na Figura 1 desta pesquisa.

Os meninos e meninas adolescentes responderam aos itens sobre seus sentimentos em algumas situações hipotéticas e a frequência de algumas situações, considerando os últimos três meses anteriores ao momento da resposta.

O questionário foi respondido, sem custo algum, de forma virtual, no ambiente escolar, num horário disponibilizado pela coordenação pedagógica e professores da escola a fim de não prejudicar a rotina escolar. Vale lembrar que não foi necessária identificação de nenhum aluno ou aluna, como nome, endereço ou documento, apenas idade, série em que estuda, gênero e raça/cor.

Foi enviado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual constavam informações da pesquisa, os riscos envolvidos e a garantia do anonimato dos adolescentes às mães, pais e/ou responsáveis, para preenchimento (APÊNDICE A).

Os participantes preencheram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), e só prosseguiram com o preenchimento do formulário aqueles que concordaram em participar (APÊNDICE B).

Os meninos e meninas adolescentes tiveram o direito assegurado de não participar e de interromper a participação no momento que acharam necessário, nos termos da legislação civil (Código Civil, Lei 10.406 de 10/01/2002).

Os dados não foram divulgados de forma a possibilitar a identificação dos participantes, e o armazenamento foi efetuado sob a responsabilidade da pesquisadora, garantindo a privacidade, o sigilo, a confidencialidade e o anonimato do(a) participante no computador e no *Hard Disc* (HD) externo pessoal, evitando-se o armazenamento em nuvem, drives compartilhados, computadores em rede, diminuindo, assim, a possibilidade de vazamento dos dados e, por consequência, a identificação do/da participante. Destaca-se também que não houve benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Ressalta-se novamente que devido à delimitação do nosso tema, foram considerados para esta pesquisa os itens do questionário on-line relacionados ao perfil, ao sofrimento emocional e ao sentimento de esperança, a partir da correspondência entre o sentimento de esperança e o sofrimento emocional autopercebidos por meninos e meninas adolescentes e das diferenças entre a manifestação desses sentimentos e as variáveis de gênero, raça e tipo de escola.

Para os itens do sentimento de esperança, utilizamos a Escala de Esperança Disposicional (Pacico; Zanon; Bastianello; Hutz, 2011), que foi adaptada e validada para adolescentes a partir das características psicométricas da *Adult Dispositional Hope Scale* (ADHS), desenvolvida por Snyder, Harris, Anderson, Holleran, Ir-Ving, Sigmon e Harney (1991).

Na ocasião, a ADHS foi traduzida para o português e submetida a uma tradução reversa para aplicação no estudo com estudantes do sul do Brasil (Pacico; Zanon; Bastianello; Hutz, 2011).

Solicitamos aos autores, via e-mail, a autorização para a utilização do instrumento, uma vez que foi adaptado e validado para a Língua Portuguesa. Recebemos a autorização de utilização do instrumento pelos autores que expressaram o quanto seria importante o uso e a ampliação da aplicação do instrumento em diversos contextos.

A escala consiste em doze itens, conforme Quadro 3, mensurados em escala do tipo *Likert* de cinco pontos, onde 1 representa totalmente falso e 5 significa totalmente verdadeiro. Há evidências de validade obtidas mediante análises fatoriais que indicaram a solução de um fator como mais pertinente e de fidedignidade do instrumento.

Escolhemos a Escala de Esperança Disposicional (Pacico; Zanon; Bastianello; Hutz, 2011) por ser uma escala de autorrelato, de fácil compreensão dos itens de afirmações, possibilitando a participação dos meninos e meninas adolescentes; por já ter sido utilizada e validade em pesquisas com adolescentes no Brasil e em outros países (Paludo; Mazzoleni; Silva, 2018); e para que possa ser validada também em diferentes contextos sócio-político-histórico-culturais da realidade brasileira, com foco no presente trabalho no contexto pós pandêmico.

É importante ressaltar que, embora a escala supracitada já tenha sido utilizada e validada no Brasil, para atender ao objetivo desta pesquisa quanto ao sentimento de esperança para além de uma ação disposicional, característica marcante das perguntas da escala, entendemos ser necessário o acréscimo de uma pergunta aberta sobre o sentimento de esperança também com relação ao futuro, considerando uma forma de ampliação da escuta

das vozes dos adolescentes. A pergunta aberta foi: “Você tem esperança para o futuro? Qual é ou quais são as suas esperanças para o futuro? Descreva o que você pensou...”

Com relação aos itens de sofrimento emocional, foi utilizado um questionário com 20 perguntas fechadas com quatro pontos de resposta: *nunca*, *poucas vezes*, *muitas vezes* e *sempre*, produzido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) em 2021, no contexto pandêmico, como parte da pesquisa “*O diagnóstico da convivência durante a pandemia na percepção de adolescentes de escolas públicas paulistas: caminhos e desafios para além dos muros da escola*” (CAAE: 46222921.2.0000.5400), para identificar quais foram os problemas vivenciados pelos meninos e meninas adolescentes, apresentando registro do processo de busca por evidências de validação do instrumento de sofrimento emocional em pesquisas descritas por Tognetta, Cuadra-Martínez, Souza e Fioranelli Neto (2022) e Tognetta, Cuadra-Martínez, Queiroz e Bomfim (2022).

Para a análise dos dados foi feito um escore total somando as respostas aos itens, considerando a seguinte pontuação: *nunca* equivale a 1 (um) ponto, *poucas vezes* equivale a 2 (dois) pontos, *muitas vezes* equivale a 3 (três) pontos e *sempre* equivale a 4 (quatro) pontos. Assim, os escores atingidos podem variar de 21 (vinte e um) a 84 (oitenta e quatro) pontos, de forma que quanto maior a pontuação maior é o sofrimento emocional.

Escolhemos esse questionário por já ter sido aplicado em um outro contexto com meninos e meninas adolescentes e validado no Brasil, a partir de uma pesquisa descritiva que contou com a participação de 1.991 meninos e meninas adolescentes estudantes de duas diretorias da rede de ensino público estadual paulista. Na ocasião, o objetivo foi o de identificar a frequência de situações em que haviam indícios de sofrimento emocional em meninos e meninas adolescentes, o que se coaduna com os objetivos da presente pesquisa, destacando o foco para o contexto pós-pandêmico (Tognetta; Cuadra-Martínez; Souza; Fioranelli, 2022; Tognetta; Cuadra-Martínez; Queiroz; Bonfim, 2022).

Destacamos os itens relacionados ao sofrimento emocional e ao sentimento de esperança, conforme os Quadros 2 e 3:

Quadro 2 - Itens do questionário sobre o sofrimento emocional

1 - Tenho chorado com facilidade nas mais diversas situações.
2 - Eu me sinto solitária/solitário
3 - Sinto que tenho mudado o tempo todo, às vezes me sinto bem e de repente fico mal (ataque de raiva, crise nervosa, tristeza, incerteza, insegurança etc.).

4 - Eu me sinto excluída/excluído de grupos de amigas/amigos, tanto nas aulas remotas, quanto nas redes sociais (tais como: WhatsApp, Instagram etc.).
5 - Tenho me cortado ou machucado para aliviar pensamentos e sentimentos que me perturbam.
6 - Tenho pensamentos suicidas que não consigo controlar.
7 - Sinto que se eu morresse ninguém sentiria minha falta.
8 - Presencio situações de violência física e verbal em minha casa.
9 - Ouço das pessoas que não sou boa/bom para nada.
10 - Pessoas que moram comigo me agredem verbalmente.
11 - Pessoas que moram comigo me agredem fisicamente.
12 - Não tenho conseguido dormir porque meus pensamentos me perturbam.
13 - Converso com minhas/meus amigas/amigos sobre como me sinto.
14 - Converso com minha família e/ou responsável sobre como me sinto.
15 - Quando falo como estou me sentindo, as pessoas me menosprezam e diminuem meus sentimentos.
16 - Meus pensamentos ruins aumentaram.
17 - Tenho me sentido isolado das minhas amigas/amigos.
18 - Tenho passado tanto tempo em frente às telas que esqueço de fazer outras atividades (tomar banho, fazer tarefas, me alimentar, etc.).
19 - Tenho me sentido muito ansiosa/ansioso.
20 - Tenho sentido muito medo de perder pessoas queridas, o que me faz sofrer muito.

Fonte: GEPEM, 2021.

Quadro 3 - Itens do questionário sobre o sentimento de esperança - Escala de Esperança Disposicional

1 - Eu posso pensar em várias formas de lidar com situações difíceis.
2 - Eu me esforço para atingir meus objetivos.
3 - Eu me sinto cansado a maior parte do tempo.
4 - Existem sempre muitas formas de resolver os problemas.
5 - Eu sou facilmente derrotado em discussões.

6 - Eu posso pensar em muitas formas de conseguir as coisas que são muito importantes para a minha vida.
7 - Eu me preocupo com a minha saúde.
8 - Mesmo quando os outros desistem, eu sei que posso encontrar uma forma de resolver os problemas.
9 - Minhas experiências no passado me prepararam bem para enfrentar o futuro.
10 - Eu tenho tido muito sucesso na vida.
11 - Frequentemente eu fico me preocupando com alguma coisa.
12 - Eu atinjo os objetivos que estabeleço para mim.

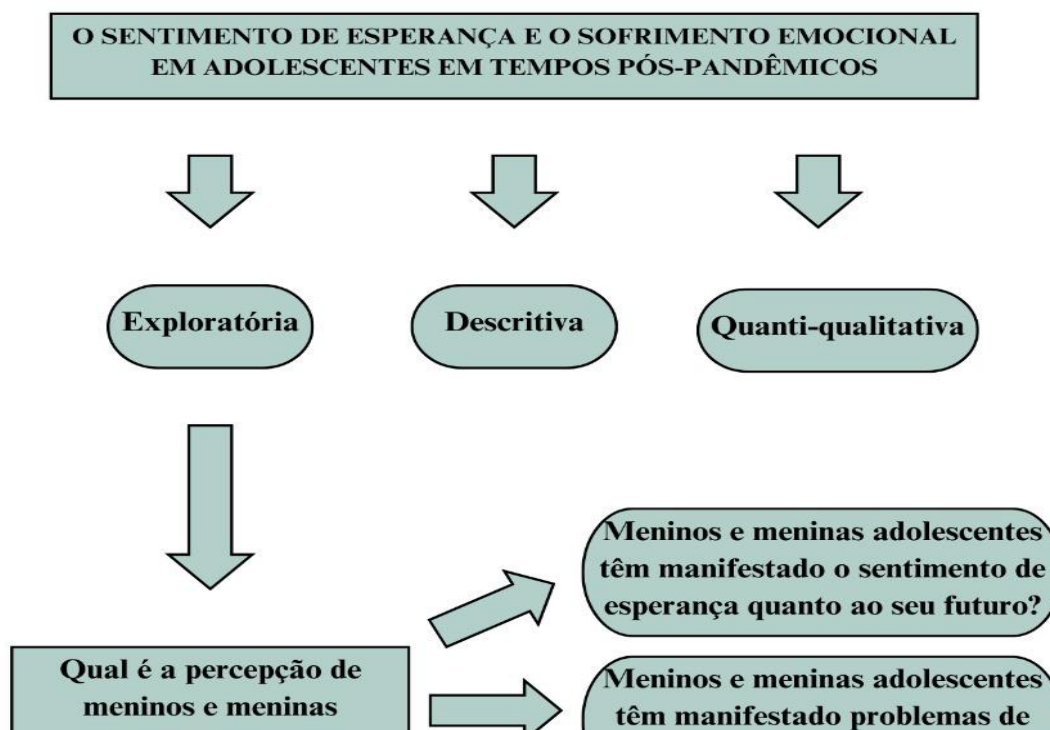
Fonte: Pacico; Bastianello; Zanon; Hutz, 2011.

4.5 Análise dos dados

Os dados serão tratados por meio de estatística descritiva (média, desvio padrão, distribuição de frequência), exploratória (correlações entre os constructos e as variáveis) e análise de conteúdo.

Para a melhor visualização do caminho metodológico escolhido apresentamos o Fluxograma de Organização Geral da Pesquisa:

Figura 3 - Fluxograma da organização da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentamos as análises e as discussões dos dados coletados a partir da aplicação do instrumento de pesquisa ¹¹ “*Pertencer e esperar: combatendo o bullying, o racismo moderno e o sofrimento emocional*”, composto por 80 questões fechadas e uma pergunta aberta, como já descrito anteriormente no item 4.4. Responderam ao questionário 3.276 adolescentes, com idade entre 12 e 17 anos, do 7º ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de 18 escolas públicas e 105 escolas particulares, sendo 2.398 (89,68%) adolescentes de escolas particulares e 338 (10,32%) de escolas públicas.

Considerando os objetivos desta pesquisa, a análise dos dados foi realizada de forma descritiva quanto aos itens de perfil, sofrimento emocional e sentimento de esperança, exploratória, a partir do caráter correlacional dos constructos e das variáveis de perfil (tipo de escola, cor/raça e gênero) e análise de conteúdo das respostas da pergunta aberta.

Já as comparações das variáveis binárias quanto aos escores de sofrimento emocional e sentimento de esperança foram analisadas por meio do teste de Mann-Whitney, técnica não paramétrica que permite a comparação de dois grupos independentes sem que haja suposições quanto à distribuição dos dados. Já para as variáveis independentes com mais de dois níveis de resposta, a comparação se deu pelo teste de Kruskal-Wallis, seguido pelo pós-teste de Dunn, com Correção de Bonferroni para as comparações múltiplas.

A relação entre o escore de sofrimento emocional e o sentimento de esperança foi analisada por meio do coeficiente de correlação de Spearman (ρ), que quantifica essa relação. Esse coeficiente varia entre os valores -1 e 1. O valor 0 (zero) significa que não há relação, o valor 1 indica uma relação perfeita e o valor -1 também indica uma relação perfeita, mas inversa, ou seja, quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Quanto mais próximo estiver de 1 ou -1, mais forte é essa relação entre as duas variáveis.

¹²Todos os gráficos apresentados foram feitos com o auxílio do software RStudio, versão 2023.12.0.369, e as análises, através do SAS 9.4. Para todas as análises adotou-se um nível de significância de 5%.

¹¹ O questionário foi utilizado em todas as pesquisas que compõem o eixo temático “convivência cuidadosa”, e as 80 questões fazem parte da investigação dos descritores estudados. Para esta pesquisa, ressaltamos que foram utilizados os itens de perfil, de sofrimento emocional e sentimento de esperança.

¹² Conover, W.J. (1980). *Practical Nonparametric Statistics*. Second Edition. New York: Wiley. Posit team (2023). *RStudio: Integrated Development Environment for R*. Posit Software, PBC, Boston, MA. URL. The SAS system for Windows. Release 9.4. SAS Inst., Cary, NC. 2013.

5.1 Análise descritiva dos itens de perfil

O questionário foi organizado com oito itens de perfil, sendo: 1 - Tipo de escola; 2 - Se tem Equipe de Ajuda; 3 - Se faz parte da Equipe de Ajuda; 4 - Idade; 5 - Ano que estuda; 6 - Cor/raça; 7 - Se tem alguma deficiência e 8 - Gênero.

O Quadro 4 apresenta as descritivas gerais quanto aos itens de perfil coletados na amostra desta pesquisa:

Quadro 4 - Descritivas dos Itens de Perfil

<i>Variável</i>	<i>Total (n=3276)</i>	<i>Particular (n=2938)</i>	<i>Pública (n=338)</i>
1) Sua escola é: Particular Pública Municipal Pública Estadual	2938 (89,68%) 337 (10,29%) 1 (0,03%)	-	-
2) Sua escola tem Equipe de Ajuda? Não Sim Não sei	713 (21,76%) 2150 (65,63%) 413 (12,61%)	562 (19,13%) 2058 (70,05%) 318 (10,82%)	151 (44,67%) 92 (27,22%) 95 (28,11%)
3) Você faz parte da Equipe de Ajuda da sua escola? Não Sim Missing	1879 (87,6%) 266 (12,4%) 5	1808 (87,98%) 247 (12,02%) 3	71 (78,89%) 19 (21,11%) 2
4) Quantos anos você tem? 12 anos 13 anos 14 anos 15 anos 16 anos 17 anos ou mais	1038 (31,68%) 1117 (34,1%) 1022 (31,2%) 85 (2,59%) 4 (0,12%) 10 (0,31%)	954 (32,47%) 1006 (34,24%) 910 (30,97%) 60 (2,04%) 1 (0,03%) 7 (0,24%)	84 (24,85%) 111 (32,84%) 112 (33,14%) 25 (7,4%) 3 (0,89%) 3 (0,89%)
5) Em que ano você estuda? 7º ano 8º ano 9º ano	1074 (32,78%) 1109 (33,85%) 1093 (33,36%)	969 (32,98%) 995 (33,87%) 974 (33,15%)	105 (31,07%) 114 (33,73%) 119 (35,21%)
6) Qual é a sua cor/raça? Branca Parda Amarela (oriental) Preta Indígena Missing	2139 (69,13%) 632 (20,43%) 173 (5,59%) 130 (4,2%) 20 (0,65%) 182	1966 (70,9%) 520 (18,75%) 169 (6,09%) 98 (3,53%) 20 (0,72%) 165	173 (53,89%) 112 (34,89%) 4 (1,25%) 32 (9,97%) 0 (0%) 17
7) Assinale a sua condição: Não tenho deficiência Tenho alguma deficiência Missing	2627 (88,57%) 339 (11,43%) 310	2346 (88,53%) 304 (11,47%) 288	281 (88,92%) 35 (11,08%) 22

8) Qual o seu gênero?			
Mulher	1632 (51,06%)	1462 (51,01%)	170 (51,52%)
Homem	1519 (47,53%)	1363 (47,56%)	156 (47,27%)
Não-binário	19 (0,59%)	19 (0,66%)	0 (0%)
Homem trans	15 (0,47%)	14 (0,49%)	1 (0,3%)
Gênero Fluido	8 (0,25%)	5 (0,17%)	3 (0,91%)
Mulher trans	3 (0,09%)	3 (0,1%)	0 (0%)
<i>Missing</i>	80	72	8

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos o Quadro 4, ressalta-se que para esta pesquisa, utilizamos apenas os itens 1, 6 e 8 como variáveis para as análises das relações com o sofrimento emocional e o sentimento de esperança.

É possível observar que nesses aspectos, considerando o item 1, que se refere ao “tipo de escola”, dos 3.276 participantes, 89,68% (2938) são de escolas particulares e 10,32% (338) são de escolas públicas (municipal e estadual).

Já no item 6, no que se refere à “raça/cor”, 69,13%, (2.139) se autodeclararam brancos; 20,43% (632), pardos; 5,59% (173) amarelos; 4,2% (130) pretos; 0,65% (20) indígenas. Do total de participantes, 182 respostas foram consideradas como *missing* (os valores das variáveis de interesse não foram devidamente registrados).

Os resultados apontam diferenças, sendo a porcentagem de alunos brancos maior na escola particular (70,9%) se comparada à escola pública (53,89%). Já a porcentagem de alunos pardos (34,89%) e pretos (9,97%) é maior na escola pública se comparada com escola particular (18,75% de alunos pardos e 3,53% de alunos pretos). Há mais estudantes que se autodeclararam de raça amarela e/ou orientais na escola particular (6,09%) que na escola pública (1,25%). Nenhum participante da escola pública se autodeclarou indígena, enquanto nas escolas particulares foram 0,72% da amostra.

O item 8, que se relaciona com o “gênero”, 51,06% (1.632) são mulheres; 47,53% (1519) são homens; 0,59% (19) não-binário; 0,47% (15) homem trans; 0,25% (8) gênero fluido e 0,09% (3) mulher trans. Do total de participantes, 80 respostas também foram consideradas como *missing* (os valores das variáveis de interesse não foram devidamente registrados), sendo essa frequência maior nas escolas particulares.

5.2 Análise descritiva dos itens de sofrimento emocional

Com relação ao objetivo desta pesquisa “*Meninos e meninas adolescentes têm manifestado problemas de sofrimento emocional?*”, analisamos o escore total de sofrimento

emocional que foi calculado de forma geral com uma pontuação entre 0 e 100, sendo que quanto maior a pontuação, maior o sofrimento emocional.

Considerando as respostas de cada item com uma escala likert de 4 pontos, o processo se iniciou com o cálculo do escore bruto (EB) do instrumento. Esse EB é obtido pela soma das pontuações dos itens (q), de acordo com o Quadro 5, e dividido pelo número de itens que compõem o instrumento.

Esse cálculo foi feito utilizando a seguinte fórmula:

$$EB = \frac{q1 + q2 + \dots + qn}{n}$$

A partir do cálculo do EB, foi feita a transformação linear (escores de 0 a 100), que seguiu os passos:

$$\text{Escore de cada domínio} = [(EB-1)/3] \times 100$$

O Quadro 5 demonstra as pontuações dos itens de sofrimento emocional do questionário organizado pelo GEPEM (2021):

Quadro 5 - Pontuações dos itens de sofrimento emocional - GEPEM, 2021

<i>Item</i>	<i>Nunca</i>	<i>Poucas vezes</i>	<i>Muita vezes</i>	<i>Sempre</i>
39) Tenho chorado com facilidade nas mais diversas situações.	1	2	3	4
40) Eu me sinto solitária/solitário.	1	2	3	4
41) Sinto que tenho mudado o tempo todo, às vezes me sinto bem e de repente fico mal (ataque de raiva, crise nervosa, tristeza, incerteza, insegurança etc.).	1	2	3	4
42) Eu me sinto excluída/excluído de grupos de amigas/amigos, tanto nas aulas remotas, quanto nas redes sociais (tais como: WhatsApp, Instagram etc.).	1	2	3	4
43) Tenho me cortado ou machucado para aliviar pensamentos e sentimentos que me perturbam.	1	2	3	4
44) Tenho pensamentos suicidas que não consigo controlar.	1	2	3	4
45) Sinto que se eu morresse ninguém sentiria minha falta.	1	2	3	4
46) Presencio situações de violência física e verbal em minha casa.	1	2	3	4
47) Ouço das pessoas que não sou boa/bom para nada.	1	2	3	4
48) Pessoas que moram comigo me agridem verbalmente.	1	2	3	4

49) Pessoas que moram comigo me agredem fisicamente.	1	2	3	4
50) Não tenho conseguido dormir porque meus pensamentos me perturbam.	1	2	3	4
51) Converso com minhas/meus amigas/amigos sobre como me sinto.	4	3	2	1
52) Converso com minha família e/ou responsável sobre como me sinto.	4	3	2	1
53) Quando falo como estou me sentindo, as pessoas me menosprezam e diminuem meus sentimentos.	1	2	3	4
54) Meus pensamentos ruins aumentaram.	1	2	3	4
55) Tenho me sentido isolado das minhas amigas/amigos.	1	2	3	4
56) Tenho passado tanto tempo em frente às telas que esqueço de fazer outras atividades (tomar banho, fazer tarefas, me alimentar, etc.).	1	2	3	4
57) Tenho me sentido muito ansiosa/ansioso.	1	2	3	4
58) Tenho sentido muito medo de perder pessoas queridas, o que me faz sofrer muito.	1	2	3	4

Fonte: GEPEM, 2021.

Considerando os itens de pontuação supracitados, foi possível mensurar na amostra desta pesquisa, conforme o Quadro 6, os seguintes dados:

Quadro 6 - Descritivas dos itens de Sofrimento Emocional

<i>Item</i>	<i>Total (n=3276)</i>	<i>Particular (n=2938)</i>	<i>Pública (n=338)</i>
39) Tenho chorado com facilidade nas mais diversas situações. Sempre Muitas vezes Poucas vezes Nunca	268 (8,18%) 459 (14,01%) 971 (29,64%) 1578 (48,17%)	249 (8,48%) 426 (14,5%) 869 (29,58%) 1394 (47,45%)	19 (5,62%) 33 (9,76%) 102 (30,18%) 184 (54,44%)
40) Eu me sinto solitária/solitário. Sempre Muitas vezes Poucas vezes Nunca	179 (5,46%) 436 (13,31%) 1136 (34,68%) 1525 (46,55%)	168 (5,72%) 399 (13,58%) 1040 (35,4%) 1331 (45,3%)	11 (3,25%) 37 (10,95%) 96 (28,4%) 94 (57,4%)
41) Sinto que tenho mudado o tempo todo, às vezes me sinto bem e de repente fico mal (ataque de raiva, crise nervosa, tristeza, incerteza, insegurança etc.). Sempre Muitas vezes Poucas vezes	441 (13,46%) 690 (21,06%) 1021 (31,17%)	401 (13,65%) 624 (21,24%) 917 (31,21%)	40 (11,83%) 66 (19,53%) 104 (30,77%)

Nunca	1124 (34,31%)	996 (33,9%)	128 (37,87%)
42) Eu me sinto excluída/excluído de grupos de amigas/amigos, tanto nas aulas remotas, quanto nas redes sociais (tais como: WhatsApp, Instagram etc.).			
Sempre	177 (5,4%)	166 (5,65%)	11 (3,25%)
Muitas vezes	314 (9,58%)	279 (9,5%)	35 (10,36%)
Poucas vezes	966 (29,49%)	887 (30,19%)	79 (23,37%)
Nunca	1819 (55,53%)	1606 (54,66%)	213 (63,02%)
43) Tenho me cortado ou machucado para aliviar pensamentos e sentimentos que me perturbam.			
Sempre	80 (2,44%)	76 (2,59%)	4 (1,18%)
Muitas vezes	66 (2,01%)	59 (2,01%)	7 (2,07%)
Poucas vezes	253 (7,72%)	229 (7,79%)	24 (7,1%)
Nunca	2877 (87,82%)	2574 (87,61%)	303 (89,64%)
44) Tenho pensamentos suicidas que não consigo controlar.			
Sempre	100 (3,05%)	95 (3,23%)	5 (1,48%)
Muitas vezes	104 (3,17%)	93 (3,17%)	11 (3,25%)
Poucas vezes	329 (10,04%)	293 (9,97%)	36 (10,65%)
Nunca	2743 (83,73%)	2457 (83,63%)	286 (84,62%)
45) Sinto que se eu morresse ninguém sentiria minha falta.			
Sempre	142 (4,33%)	130 (4,42%)	12 (3,55%)
Muitas vezes	206 (6,29%)	184 (6,26%)	22 (6,51%)
Poucas vezes	525 (16,03%)	461 (15,69%)	64 (18,93%)
Nunca	2403 (73,35%)	2163 (73,62%)	240 (71,01%)
46) Presencio situações de violência física e verbal em minha casa.			
Sempre	73 (2,23%)	67 (2,28%)	6 (1,78%)
Muitas vezes	136 (4,15%)	128 (4,36%)	8 (2,37%)
Poucas vezes	414 (12,64%)	372 (12,66%)	42 (12,43%)
Nunca	2653 (80,98%)	2371 (80,7%)	282 (83,43%)
47) Ouço das pessoas que não sou boa/bom para nada.			
Sempre	140 (4,27%)	124 (4,22%)	16 (4,73%)
Muitas vezes	232 (7,08%)	210 (7,15%)	22 (6,51%)
Poucas vezes	911 (27,81%)	813 (27,67%)	98 (28,99%)
Nunca	1993 (60,84%)	1791 (60,96%)	202 (59,76%)
48) Pessoas que moram comigo me agredem verbalmente.			
Sempre			
Muitas vezes	89 (2,72%)	83 (2,83%)	6 (1,78%)
Poucas vezes	154 (4,7%)	139 (4,73%)	15 (4,44%)
Nunca	495 (15,11%)	462 (15,72%)	33 (9,76%)
	2538 (77,47%)	2254 (76,72%)	284 (84,02%)
49) Pessoas que moram comigo me agredem fisicamente.			
Sempre	32 (0,98%)	30 (1,02%)	2 (0,59%)
Muitas vezes	37 (1,13%)	36 (1,23%)	1 (0,3%)

Poucas vezes Nunca	193 (5,89%) 3014 (92%)	181 (6,16%) 2691 (91,59%)	12 (3,55%) 323 (95,56%)
50) Não tenho conseguido dormir porque meus pensamentos me perturbam. Sempre Muitas vezes Poucas vezes Nunca	247 (7,54%) 361 (11,02%) 868 (26,5%) 1800 (54,95%)	232 (7,9%) 327 (11,13%) 789 (26,86%) 1590 (54,12%)	15 (4,44%) 34 (10,06%) 79 (23,37%) 210 (62,13%)
51) Converso com minhas/meus amigas/amigos sobre como me sinto. Sempre Muitas vezes Poucas vezes Nunca	472 (14,41%) 717 (21,89%) 1106 (33,76%) 981 (29,95%)	419 (14,26%) 665 (22,63%) 993 (33,8%) 861 (29,31%)	53 (15,68%) 52 (15,38%) 113 (33,43%) 120 (35,5%)
52) Converso com minha família e/ou responsável sobre como me sinto. Sempre Muitas vezes Poucas vezes Nunca	738 (22,53%) 722 (22,04%) 871 (26,59%) 945 (28,85%)	676 (23,01%) 661 (22,5%) 771 (26,24%) 830 (28,25%)	62 (18,34%) 61 (18,05%) 100 (29,59%) 115 (34,02%)
53) Quando falo como estou me sentindo, as pessoas me menosprezam e diminuem meus sentimentos. Sempre Muitas vezes Poucas vezes Nunca	98 (2,99%) 212 (6,47%) 717 (21,89%) 2249 (68,65%)	91 (3,1%) 197 (6,71%) 655 (22,29%) 1995 (67,9%)	7 (2,07%) 15 (4,44%) 62 (18,34%) 254 (75,15%)
54) Meus pensamentos ruins aumentaram. Sempre Muitas vezes Poucas vezes Nunca	235 (7,17%) 367 (11,2%) 791 (24,15%) 1883 (57,48%)	217 (7,39%) 342 (11,64%) 704 (23,96%) 1675 (57,01%)	18 (5,33%) 25 (7,4%) 87 (25,74%) 208 (61,54%)
55) Tenho me sentido isolado das minhas amigas/amigos. Sempre Muitas vezes Poucas vezes Nunca	158 (4,82%) 245 (7,48%) 795 (24,27%) 2078 (63,43%)	143 (4,87%) 222 (7,56%) 730 (24,85%) 1843 (62,73%)	15 (4,44%) 23 (6,8%) 65 (19,23%) 235 (69,53%)
56) Tenho passado tanto tempo em frente às telas que esqueço de fazer outras atividades (tomar banho, fazer tarefas, me alimentar, etc.). Sempre Muitas vezes Poucas vezes Nunca	276 (8,42%) 517 (15,78%) 904 (27,59%) 1579 (48,2%)	251 (8,54%) 470 (16%) 811 (27,6%) 1406 (47,86%)	25 (7,4%) 47 (13,91%) 93 (27,51%) 173 (51,18%)
57) Tenho me sentido muito ansiosa/ansioso. Sempre Muitas vezes Poucas vezes Nunca	623 (19,02%) 711 (21,7%) 980 (29,91%) 962 (29,37%)	571 (19,43%) 641 (21,82%) 867 (29,51%) 859 (29,24%)	52 (15,38%) 70 (20,71%) 113 (33,43%) 103 (30,47%)
58) Tenho sentido muito medo de perder pessoas			

queridas, o que me faz sofrer muito.			
Sempre	753 (22,99%)	670 (22,8%)	83 (24,56%)
Muitas vezes	628 (19,17%)	573 (19,5%)	55 (16,27%)
Poucas vezes	863 (26,34%)	783 (26,65%)	80 (23,67%)
Nunca	1032 (31,5%)	912 (31,04%)	120 (35,5%)
Escore total de sofrimento emocional			
Média (DP)	24,62 (16,84)	24,84 (16,97)	22,71 (15,51)
Mediana (Mín-Máx)	20 (0-100)	21,67 (0-100)	18,33 (0-83,33)

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos o Quadro 6, quanto ao sofrimento emocional nas 20 questões elencadas, podemos observar a partir de uma análise descritiva que 22% (727) dos adolescentes participantes tiveram a percepção de terem chorado com maior facilidade sempre e muitas vezes, sendo a maior porcentagem entre os adolescentes das escolas particulares.

Quanto ao se sentir solitário, 18,77% (615) dos adolescentes disseram se sentir assim sempre e muitas vezes, destacando-se novamente a maior porcentagem nas escolas particulares. Com relação à percepção de que tem mudado o tempo todo, ora se sentindo bem e de repente mal, 34,52% (1.131) dos adolescentes demonstraram que têm esse sentimento sempre e muitas vezes, apresentando a maior porcentagem nesses casos nas escolas particulares.

No tocante ao sentimento de exclusão de grupos de amigos e amigas, tanto presencialmente quanto nas redes sociais, 14,98% (491) dos adolescentes tiveram essa percepção sempre e muitas vezes, sendo a maior porcentagem apresentada entre os adolescentes das escolas particulares.

Sobre o aspecto de se cortar ou machucar para aliviar pensamentos e sentimentos que perturbam, 4,45% dos adolescentes demonstraram ter esse pensamento sempre ou muitas vezes, apresentando novamente a maior porcentagem entre os participantes das escolas particulares. Embora seja uma porcentagem “pequena” se formos comparar em termos numéricos, estamos falando de 146 adolescentes no total das escolas públicas e privadas.

Relativamente à questão dos pensamentos suicidas, 6,22% apresentaram que têm esse pensamento sempre e muitas vezes, totalizando 204 participantes, sendo o maior percentual, novamente, entre os adolescentes das escolas particulares.

Com relação à percepção de que se morresse, ninguém sentiria a sua falta, 10,62% (348) dos adolescentes declararam se sentir assim sempre e muitas vezes, sendo o percentual maior nas escolas públicas.

No que tange aos aspectos de violência física e verbal na sua casa, 6,38% (209) dos adolescentes disseram que presenciam sempre e muitas vezes, se destacando novamente o percentual maior entre os adolescentes das escolas particulares. Sobre ouvir das pessoas que não são bons e boas para nada, 11,35% (372) dos adolescentes tiveram essa percepção sempre e muitas vezes, 7,42% (243) disseram que foram agredidos verbalmente e 2,11 % (69) agredidos fisicamente sempre e muitas vezes por pessoas que moram com eles, sendo essas duas questões apontadas com maior percentual também nas escolas particulares.

No que concerne ao aspecto de não conseguir dormir por causa dos pensamentos que perturbam, 18,56% (608) dos adolescentes tiveram essa percepção sempre e muitas vezes, apresentando maior percentual nas escolas particulares. Quanto ao conversar com os amigos e as amigas, 67,31% (2087) afirmaram que nunca ou poucas vezes conversam com eles sobre como se sentem, sendo o maior percentual entre os adolescentes das escolas públicas, assim como 55,44% dos adolescentes (1816) nunca ou poucas vezes conversam sobre como se sentem com a família ou responsáveis.

Quanto à percepção de se sentirem menosprezados ou diminuídos os seus sentimentos quando falam como estão se sentindo para as pessoas, 9,46% (310) dos adolescentes afirmaram que se sentem assim sempre e muitas vezes, destacando-se novamente o maior percentual nas escolas particulares nessas questões. Sobre os pensamentos ruins, 18,37% (602) dos adolescentes tiveram a percepção de que sempre e muitas vezes aumentaram e 12,3% (403) têm se sentido sempre e muitas vezes isolados das amigas e dos amigos. Com relação ao tempo em frente às telas, 24,2% (793) dos adolescentes declararam que sempre e muitas vezes têm passado muito tempo, esquecendo de fazer outras atividades, como tomar banho, fazer tarefa, se alimentar e outras. Em relação à sentir-se muito ansioso, 40,72% (1.134) dos adolescentes disseram que sempre e muitas vezes se sentem assim e 42,6% (1.381) dos adolescentes disseram sentir medo de perder pessoas queridas, sofrendo muito sempre e muitas vezes, apresentando em todos esses itens maior percentual entre os adolescentes das escolas particulares.

Ao realizarmos uma análise geral comparando os dados das questões, destacamos que 4 delas tiveram o maior número de percentuais nas respostas, sendo: 51 - *Converso com minhas/meus amigas/amigos sobre como me sinto* com 63,71% (2087); 52 - *Converso com minha família e/ou responsável sobre como me sinto* com 55,4% (1816); 57 - *Tenho me sentido muito ansiosa/ansioso* com 42,16% (1134) e 58 - *Tenho sentido muito medo de perder pessoas queridas, o que me faz sofrer muito* com 40,72% (1381), sendo no item 51 o

maior percentual entre os participantes das escolas públicas, e nos itens 52, 57 e 58 entre os participantes das escolas particulares.

Analisando os dados coletados no escore total de sofrimento emocional, observamos que a média de sofrimento emocional apresentada pelos participantes de nossa investigação foi representada numa escala de 0 a 100. A pontuação média é de 24,62, com um desvio padrão de 16,84, indicando variabilidade nas respostas. Essa variabilidade indica que alguns adolescentes experimentam níveis de sofrimento emocional muito mais altos ou mais baixos do que a média.

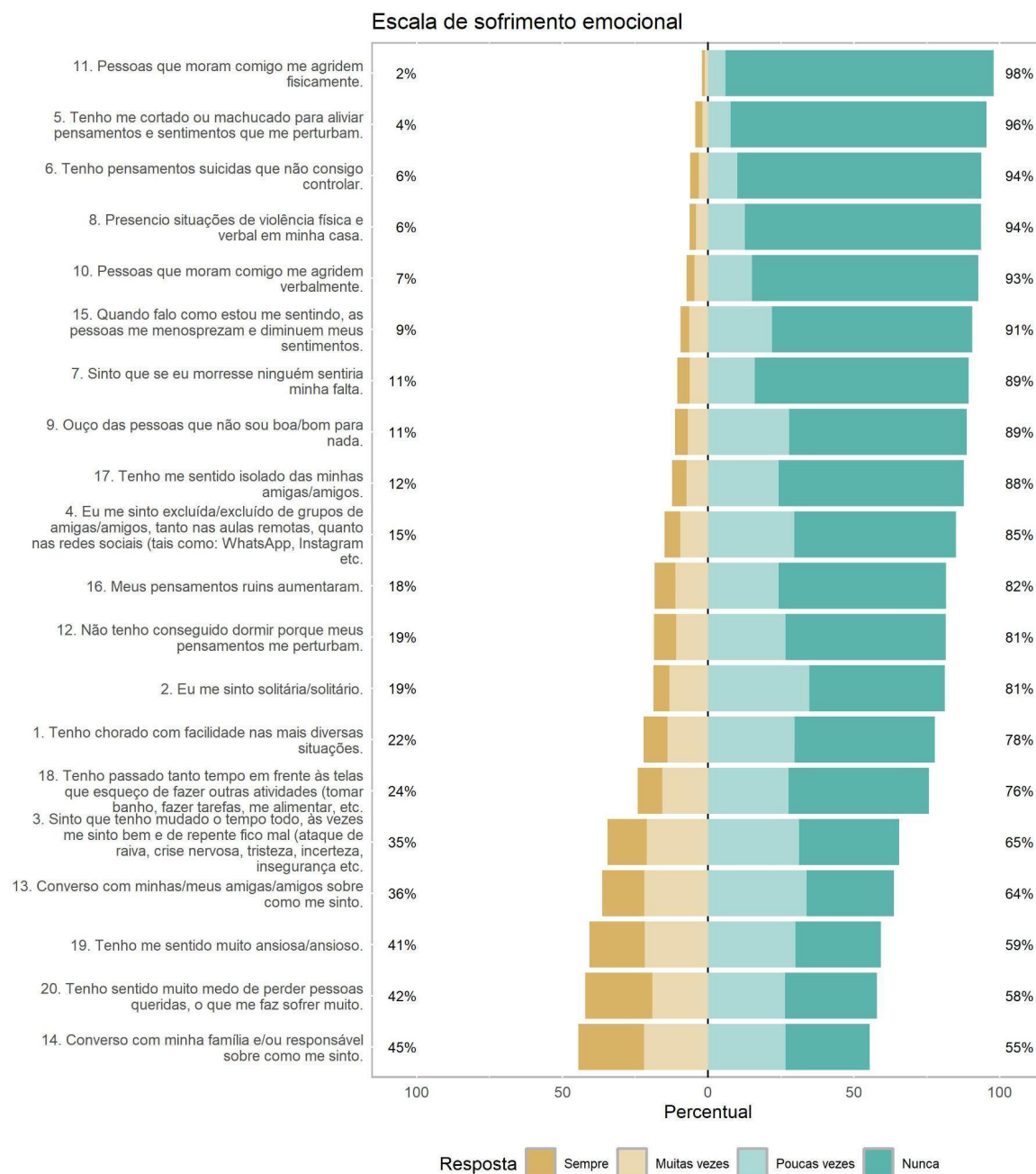
A pontuação mediana é de 20, com um intervalo de 0 a 100, o que indica que metade dos respondentes tem uma pontuação de sofrimento emocional inferior a 20. Embora a tendência central seja relativamente baixa, existem alguns valores extremos no conjunto de dados. De modo geral, os números indicam variação nas experiências de sofrimento emocional, com a maioria dos adolescentes experimentando níveis moderados, mas uma minoria significativa a experimentar níveis muito elevados.

Nesse sentido, a pontuação mediana para as escolas privadas é ligeiramente superior à das escolas públicas. As escolas particulares apresentam pontuações que variam entre 0 e 100, enquanto as escolas públicas têm pontuações que variam de 0 a 83,33. Isso representa que as escolas particulares apresentam respostas no extremo 100, indicando casos com alta frequência de sofrimento emocional.

Os resultados evidenciam que, ainda que menos frequente nos adolescentes pesquisados, o sofrimento emocional é um problema significativo em ambos os tipos de escola, embora as escolas privadas apresentem uma média mais alta em suas pontuações, com respostas mais próximas ao extremo 100, se comparadas às respostas da escola pública. De acordo com Oliveira (2025), as possíveis justificativas para esses dados entre os estudantes de escolas particulares podem ser: pressão acadêmica e expectativas familiares de manutenção do status; excessos ou deficiências de cuidado e controle parental; expectativas de estabilidade econômica no futuro; ambiente de alta competitividade; maior acesso a smartphones e redes sociais, entre outras.

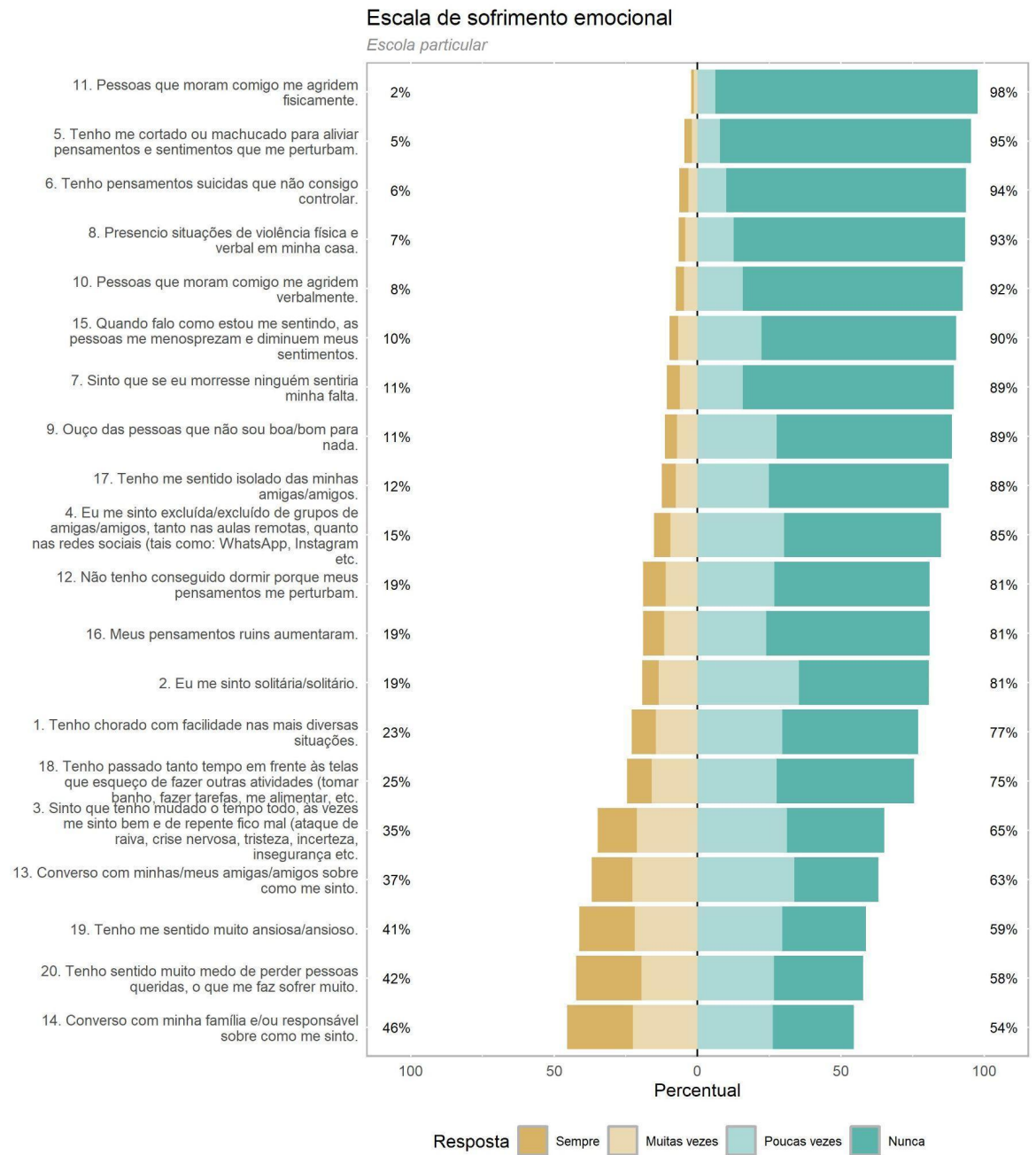
Os Gráficos 1, 2 e 3 demonstram a frequência das respostas entre os percentuais mínimo e máximo de cada pergunta, de forma geral e por tipo de escola (pública e particular):

Gráfico 1 - Escala Geral dos percentuais quanto ao sofrimento emocional



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 2 - Escala dos percentuais quanto ao sofrimento emocional nas escolas particulares

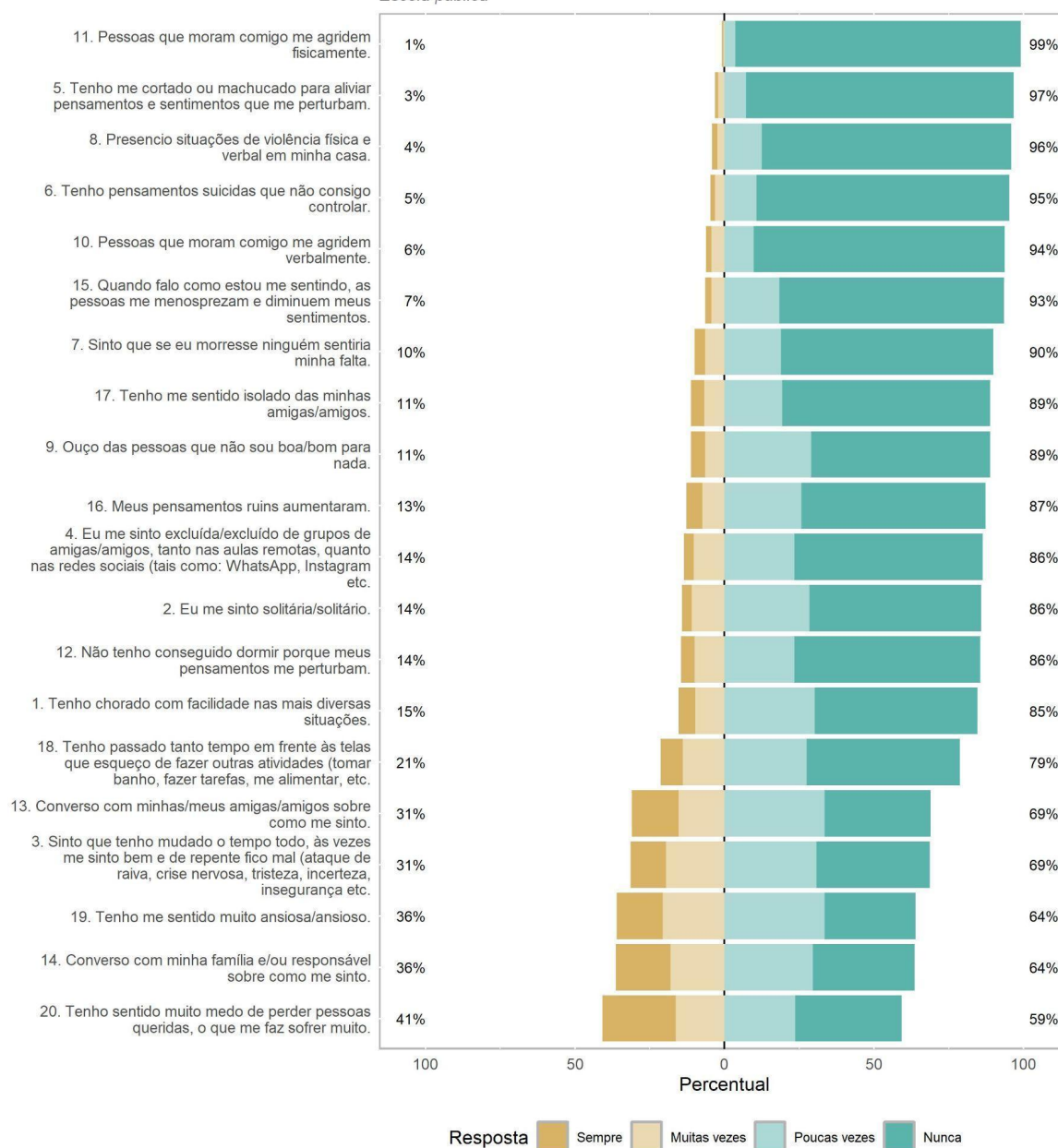


Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 3 - Escala dos percentuais quanto ao sofrimento emocional nas escolas públicas

Escala de sofrimento emocional

Escola pública



Fonte: elaborado pela autora.

Os dados que encontramos revelam que os adolescentes apresentam problemas de sofrimento emocional e convergem com outras pesquisas, como, por exemplo, as de Tognetta; Cuadra-Martínez; Souza; Fioranelli Neto (2022) e outras pesquisas realizadas nacionalmente e internacionalmente, como a PeNSE (IBGE, 2020, 2021); FMUSP (2021); Young Minds (2020); Zhou; Zhang; Wang; Guo; Chen X; Chen J (2020); Deslandes e Coutinho (2020), que evidenciaram que os adolescentes estão apresentando sintomas de

ansiedade, preocupações, falta de amigos ou de sentido para a vida e estratégias autolesivas para alívio de sentimentos desconfortáveis.

Apesar dos dados da nossa pesquisa não terem apresentado altas frequências de sofrimento emocional, alguns adolescentes pontuaram o extremo 100 em nossa escala de sofrimento emocional, o que pressupõe a necessidade de cuidados e ações que promovam o bem-estar emocional e espaços de manifestação de sentimentos.

5.3 Análise descritiva dos itens de sentimento de esperança

Com relação ao objetivo desta pesquisa “*Meninos e meninas adolescentes têm manifestado o sentimento de esperança quanto ao seu futuro?*”, analisamos o escore total de sofrimento emocional que foi calculado de forma geral com uma pontuação entre 0 e 100, de forma que quanto maior a pontuação, maior o sentimento de esperança.

Considerando as respostas de cada item como uma escala likert de 5 pontos, o processo se iniciou com o cálculo do escore bruto (EB) do instrumento. Esse EB é obtido pela soma das pontuações dos itens (q) de acordo com o Quadro 7 e dividido pelo número de itens que compõem o instrumento. Esse cálculo é feito utilizando a seguinte fórmula:

$$EB = \frac{q1 + q2 + \dots + qn}{n}$$

A partir do cálculo do EB, foi feita a transformação linear (escores de 0 a 100) que seguiu os passos:

$$\text{Escore de cada domínio} = [(EB-1)/4] \times 100$$

O Quadro 7 demonstra as pontuações dos itens de sentimento de esperança da Escala de Esperança Disposicional (Pacico; Bastianello; Zanon; Hutz, 2011).

Quadro 7 - Pontuações dos itens do sentimento de esperança - Escala de Esperança Disposicional

<i>Item</i>	<i>Totalmente Falso</i>	<i>Falso</i>	<i>Indiferente</i>	<i>Verdadeiro</i>	<i>Totalmente Verdadeiro</i>
59) Eu posso pensar em várias formas de lidar com situações difíceis.	1	2	3	4	5
60) Eu me esforço para atingir meus objetivos.	1	2	3	4	5

61) Eu me sinto cansada/cansado a maior parte do tempo.	5	4	3	2	1
62) Eu penso que existem sempre muitas formas de resolver os problemas.	1	2	3	4	5
63) Eu sou facilmente derrotada/derrotado em discussões.	5	4	3	2	1
64) Eu posso pensar em muitas formas de conseguir as coisas que são muito importantes para a minha vida.	1	2	3	4	5
65) Eu me preocupo com a minha saúde.	5	4	3	2	1
66) Eu sei que posso encontrar uma forma de resolver os problemas, mesmo quando os outros desistem.	1	2	3	4	5
67) Eu penso que minhas experiências no passado me prepararam bem para enfrentar o futuro.	1	2	3	4	5
68) Eu tenho tido muito sucesso na vida.	1	2	3	4	5
69) Eu fico me preocupando com alguma coisa frequentemente.	5	4	3	2	1
70) Eu atinjo os objetivos que estabeleço para mim.	1	2	3	4	5

Fonte: Escala de Esperança Disposicional (Pacico; Bastianello; Zanon; Hutz, 2011).

Considerando os itens de pontuação supracitados, foi possível mensurar na amostra desta pesquisa, conforme o Quadro 8, os seguintes dados:

Quadro 8 - Descritivas dos itens do Sentimento de Esperança

<i>Item</i>	<i>Total (n=3276)</i>	<i>Particular (n=2938)</i>	<i>Pública (n=338)</i>
59) Eu posso pensar em várias formas de lidar com situações difíceis.			
1	135 (4,12%)	113 (3,85%)	22 (6,51%)
2	287 (8,76%)	270 (9,19%)	17 (5,03%)
3	873 (26,65%)	774 (26,34%)	99 (29,29%)
4	1028 (31,38%)	948 (32,27%)	80 (23,67%)
5	953 (29,09%)	833 (28,35%)	120 (35,5%)
60) Eu me esforço para atingir meus objetivos.			
1	66 (2,01%)	59 (2,01%)	7 (2,07%)
2	94 (2,87%)	89 (3,03%)	5 (1,48%)
3	461 (14,07%)	417 (14,19%)	44 (13,02%)

4	1099 (33,55%)	986 (33,56%)	113 (33,43%)
5	1556 (47,5%)	1387 (47,21%)	169 (50%)
61) Eu me sinto cansada/cansado a maior parte do tempo.			
1	332 (10,13%)	289 (9,84%)	43 (12,72%)
2	626 (19,11%)	557 (18,96%)	69 (20,41%)
3	765 (23,35%)	680 (23,14%)	85 (25,15%)
4	717 (21,89%)	653 (22,23%)	64 (18,93%)
5	836 (25,52%)	759 (25,83%)	77 (22,78%)
62) Eu penso que existem sempre muitas formas de resolver os problemas.			
1	129 (3,94%)	113 (3,85%)	16 (4,73%)
2	371 (11,32%)	344 (11,71%)	27 (7,99%)
3	814 (24,85%)	744 (25,32%)	70 (20,71%)
4	913 (27,87%)	820 (27,91%)	93 (27,51%)
5	1049 (32,02%)	917 (31,21%)	132 (39,05%)
63) Eu sou facilmente derrotada/derrotado em discussões.			
1	1003 (30,62%)	891 (30,33%)	112 (33,14%)
2	950 (29%)	872 (29,68%)	78 (23,08%)
3	719 (21,95%)	644 (21,92%)	75 (22,19%)
4	341 (10,41%)	307 (10,45%)	34 (10,06%)
5	263 (8,03%)	224 (7,62%)	39 (11,54%)
64) Eu posso pensar em muitas formas de conseguir as coisas que são muito importantes para a minha vida.			
1	83 (2,53%)	75 (2,55%)	8 (2,37%)
2	189 (5,77%)	177 (6,02%)	12 (3,55%)
3	732 (22,34%)	654 (22,26%)	78 (23,08%)
4	1001 (30,56%)	919 (31,28%)	82 (24,26%)
5	1271 (38,8%)	1113 (37,88%)	158 (46,75%)
65) Eu me preocupo com a minha saúde.			
1	110 (3,36%)	101 (3,44%)	9 (2,66%)
2	168 (5,13%)	148 (5,04%)	20 (5,92%)
3	410 (12,52%)	370 (12,59%)	40 (11,83%)
4	790 (24,11%)	704 (23,96%)	86 (25,44%)
5	1798 (54,88%)	1615 (54,97%)	183 (54,14%)
66) Eu sei que posso encontrar uma forma de resolver os problemas, mesmo quando os outros desistem.			
1	134 (4,09%)	116 (3,95%)	18 (5,33%)
2	319 (9,74%)	293 (9,97%)	26 (7,69%)
3	781 (23,84%)	707 (24,06%)	74 (21,89%)
4	992 (30,28%)	898 (30,57%)	94 (27,81%)
5	1050 (32,05%)	924 (31,45%)	126 (37,28%)
67) Eu penso que minhas experiências no passado me prepararam bem para enfrentar o futuro.			
1	156 (4,76%)	134 (4,56%)	22 (6,51%)
2	250 (7,63%)	231 (7,86%)	19 (5,62%)

3	587 (17,92%)	521 (17,73%)	66 (19,53%)
4	862 (26,31%)	783 (26,65%)	79 (23,37%)
5	1421 (43,38%)	1269 (43,19%)	152 (44,97%)
68) Eu tenho tido muito sucesso na vida.			
1	240 (7,33%)	203 (6,91%)	37 (10,95%)
2	356 (10,87%)	312 (10,62%)	44 (13,02%)
3	1009 (30,8%)	904 (30,77%)	105 (31,07%)
4	1020 (31,14%)	929 (31,62%)	91 (26,92%)
5	651 (19,87%)	590 (20,08%)	61 (18,05%)
69) Eu fico me preocupando com alguma coisa frequentemente.			
1	276 (8,42%)	233 (7,93%)	43 (12,72%)
2	392 (11,97%)	341 (11,61%)	51 (15,09%)
3	642 (19,6%)	584 (19,88%)	58 (17,16%)
4	751 (22,92%)	670 (22,8%)	81 (23,96%)
5	1215 (37,09%)	1110 (37,78%)	105 (31,07%)
70) Eu atinjo os objetivos que estabeleço para mim.			
1	152 (4,64%)	128 (4,36%)	24 (7,1%)
2	369 (11,26%)	332 (11,3%)	37 (10,95%)
3	1019 (31,11%)	921 (31,35%)	98 (28,99%)
4	1153 (35,2%)	1048 (35,67%)	105 (31,07%)
5	583 (17,8%)	509 (17,32%)	74 (21,89%)
Escore total de esperança			
Média (DP)	59,84 (14,59)	59,7 (14,52)	61 (15,21)
Mediana (Mín-Máx)	60,42 (8,33-93,75)	60,42 (8,33-93,75)	60,42 (12,5-91,67)

Fonte: elaborado pela autora

Ao analisarmos os dados coletados quanto ao sentimento de esperança nas 12 questões elencadas no Quadro 8, podemos observar, a partir de uma análise descritiva, que 12,88% (422) dos adolescentes tiveram a percepção de totalmente falso ou falso que podem pensar em várias formas de lidar com situações difíceis, sendo o maior percentual entre os adolescentes das escolas particulares; 4,79% (160) dos adolescentes disseram ser totalmente falso e falso que se esforçaram para atingir seus objetivos; 58,89% (1553) dos adolescentes afirmaram se sentir cansados a maior parte do tempo como verdadeiro e totalmente verdadeiro, apresentando maior percentual entre os adolescentes das escolas particulares novamente nesses itens.

Com relação a pensar que existem muitas formas de resolver os problemas, 15,26% (500) dos adolescentes disseram ser totalmente falso e falso, sendo o maior percentual nas escolas particulares; 18,44% (604) afirmaram ser totalmente verdadeiro e verdadeiro que foram facilmente derrotados em discussões, sendo o maior percentual entre os adolescentes

das escolas públicas; 8,3% (272) dos adolescentes afirmaram ser totalmente falso e falso que puderam pensar em muitas formas de conseguir as coisas que são importantes para a vida deles, apresentando maior percentual entre os adolescentes das escolas particulares; 8,49% (278) dos adolescentes apresentaram a percepção de ser totalmente falso e falso que se preocuparam com a saúde deles, sendo neste item o maior percentual entre os adolescentes das escolas públicas.

Quanto a encontrar formas de resolver problemas, mesmo quando os outros desistem, 13,23% (453) dos adolescentes afirmaram ser totalmente falso e falso, sendo o percentual muito próximo entre as escolas públicas (13,02%) e particulares (13,92%); 12,39% (406) dos adolescentes responderam ser totalmente falso e falso que as suas experiências no passado os prepararam bem para enfrentarem o futuro, sendo o maior percentual entre os adolescentes das escolas particulares; 18,2% (596) disseram ser totalmente falso e falso que têm tido muito sucesso na vida; 60,01% (1966) dos adolescentes afirmaram ser totalmente verdadeiro e verdadeiro que ficam se preocupando com alguma coisa frequentemente e 15,9% (521) disseram ser totalmente falso e falso que atingiram os objetivos que eles estabeleceram, apresentando nesses itens o maior percentual em adolescentes das escolas públicas.

Ao efetuarmos uma análise geral, comparando os dados das 12 questões supracitadas, destacamos que 4 delas tiveram o maior número de percentuais nas respostas, sendo: 61 - *Eu me sinto cansada/cansado a maior parte do tempo* com 59,8%; 63 - *Eu sou facilmente derrotada/derrotado em discussões* com 18,44%; 68 - *Eu tenho tido muito sucesso na vida* com 18,2% e 69 - *Eu fico me preocupando com alguma coisa frequentemente* com 60,01%, sendo no item 61 o maior percentual entre os participantes das escolas particulares e nos itens 63, 68 e 69 entre os participantes das escolas públicas.

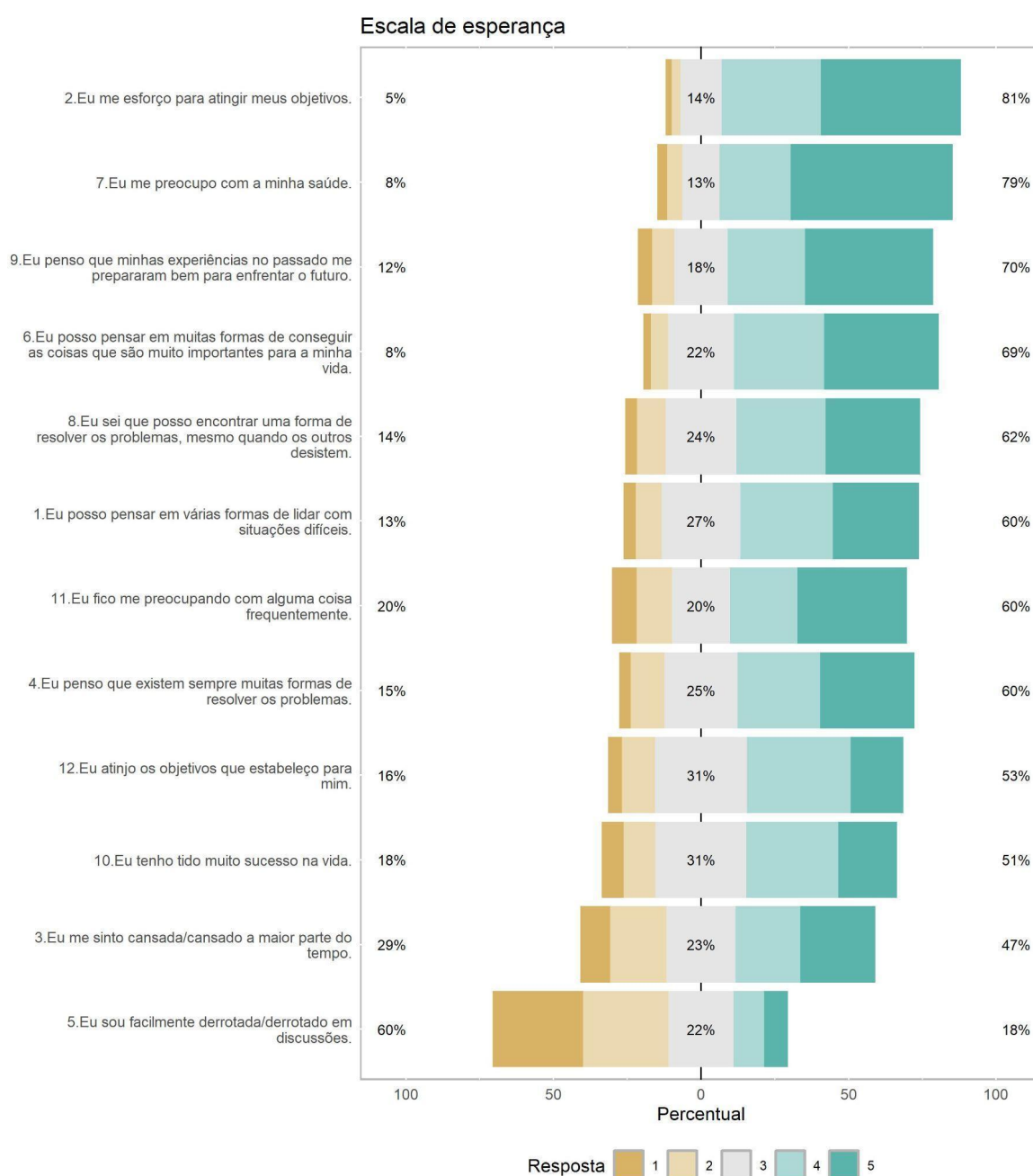
Verificando os dados coletados no escore total de sentimento de esperança, observamos que a média de sentimento de esperança apresentada pelos participantes de nossa investigação foi representada numa escala de 0 a 100. A pontuação média é de 59,84, com um desvio padrão de 14,59, indicando variabilidade nas respostas. Essa variabilidade indica que alguns adolescentes experimentam níveis de sentimento de esperança muito mais altos ou mais baixos do que a média.

A pontuação mediana é de 60,42, com um intervalo de 8,33 a 93,75. De modo geral, os números indicam variação nas experiências de sentimento de esperança, com a maioria dos adolescentes experimentando níveis moderados.

Nesse sentido, a pontuação mediana para as escolas privadas é ligeiramente superior à das escolas públicas. As escolas particulares apresentam pontuações que variam entre 8,33 a 93,75, enquanto as escolas públicas têm pontuações que variam de 12,5 a 91,67.

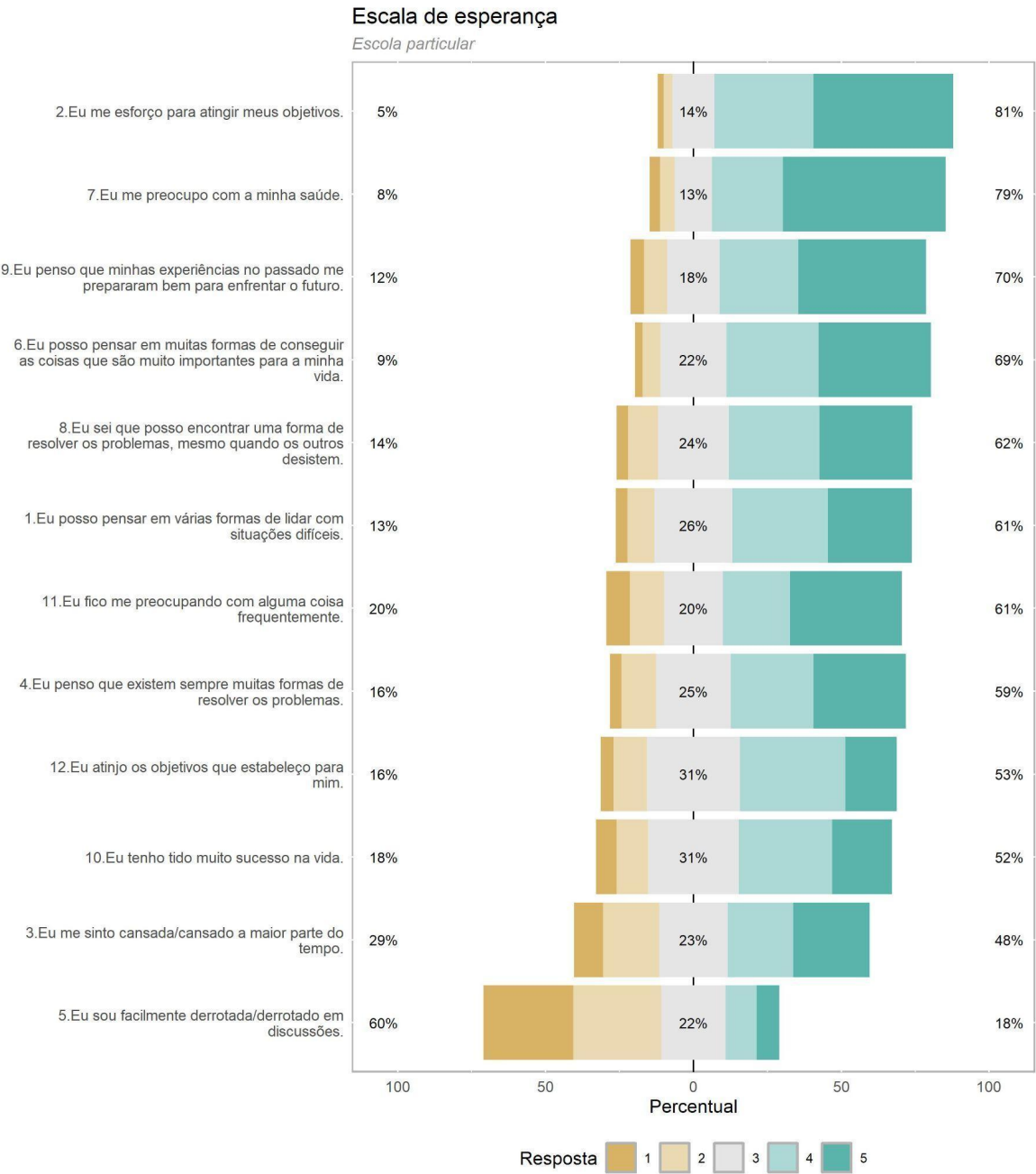
Os Gráficos 4, 5 e 6 demonstram a frequência das respostas entre os percentuais mínimo e máximo de cada pergunta, de forma geral e por tipo de escola (pública e particular).

Gráfico 4 - Escala Geral dos percentuais quanto ao sentimento de esperança



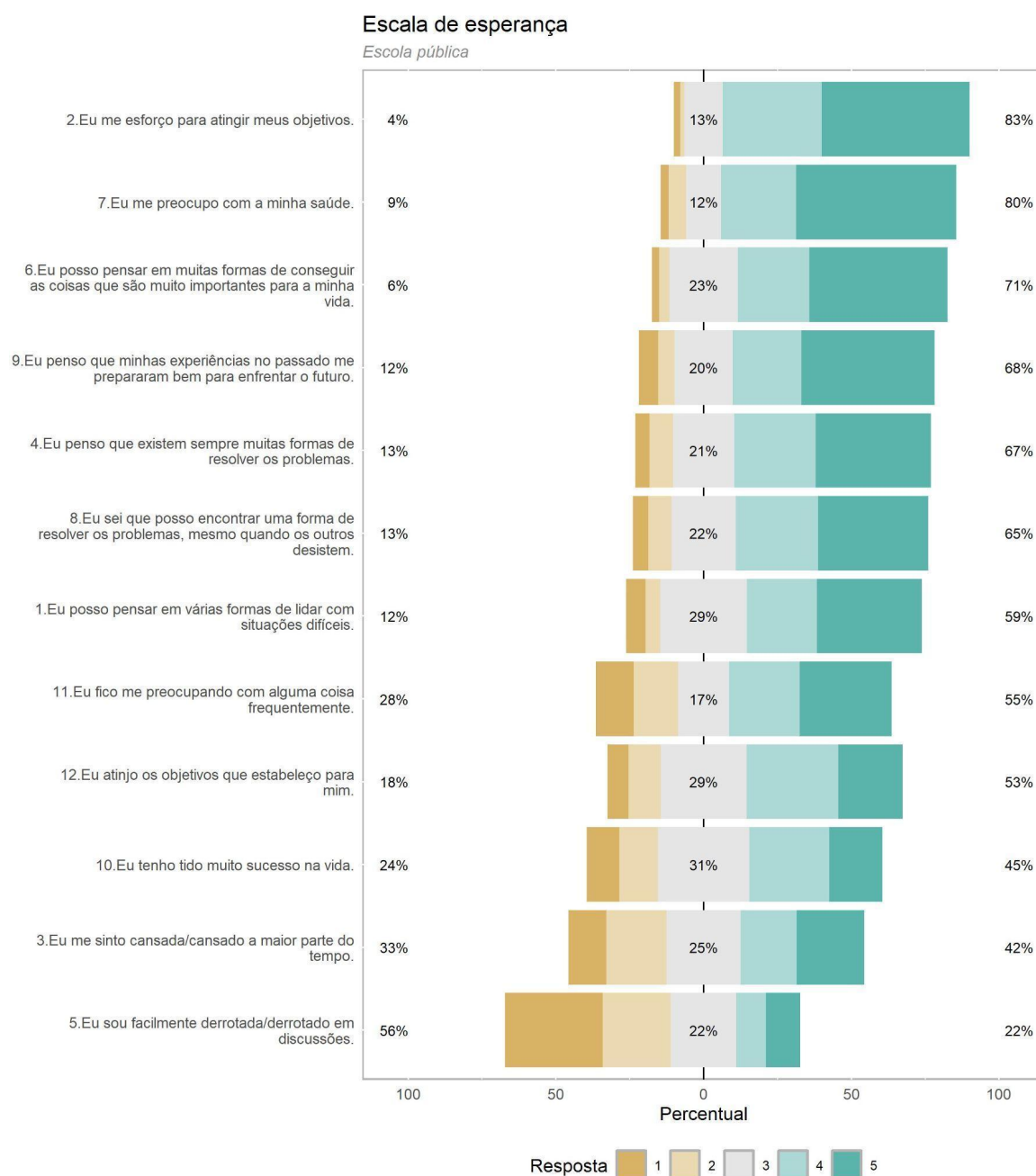
Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 5 - Escala dos percentuais quanto ao sentimento de esperança nas escolas particulares



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 6 - Escala dos percentuais quanto ao sentimento de esperança nas escolas públicas



Fonte: elaborado pela autora.

5.4 Análise das perguntas fechadas sobre o sofrimento emocional relacionados aos itens de perfil

Considerando o objetivo da presente pesquisa “*Haverá diferenças entre a manifestação do sofrimento emocional e as variáveis de tipo de escola, cor/raça e gênero?*”, foi possível identificar a partir do escore total do sofrimento emocional com relação aos itens 1, 6 e 8 do perfil os seguintes dados:

Tabela 1 - Comparação dos escores totais de sofrimento emocional

Comparações quanto ao escore total de sofrimento emocional				
Variável	Escore total de sofrimento emocional		Valor-p	Pós teste de Dunn
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3		
1) Sua escola é:				
Particular (n=2938)	21,67 (0-100)	11,67-33,33	0,03*	-
Pública (n=338)	18,33 (0-83,33)	11,67-30		
6) Qual é a sua cor/raça?				
Amarela (n=173)	23,33 (0-85)	13,33-33,33	0,11**	0,08
Branca (n=2139)	20 (0-100)	11,67-31,67		ref.
Indígena (n=20)	26,67 (1,67-90)	15-36,67		0,92
Parda (n=632)	20 (0-90)	11,67-33,33		0,99
Preta (n=130)	19,17 (1,67-95)	10-31,67		0,99
8) Qual o seu gênero?				
Gênero Fluido (n=8)	61,67 (18,33-88,33)	40-75,83	<0,01**	<0,01
Homem (n=1519)	16,67 (0-95)	10-26,67		ref.
Homem trans (n=15)	50 (11,67-95)	33,33-78,33		<0,01
Mulher (n=1632)	25 (0-100)	15-36,67		<0,01
Mulher trans (n=3)	56,67 (36,67-85)	36,67-85		0,02
Não-binário (n=19)	43,33 (1,67-90)	25-71,67		<0,01

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando o item de perfil “*escola particular e pública*”, houve evidências de diferenças no escore total de sofrimento emocional quando comparadas às escolas particulares e públicas (valor-p<0,05). Pelos valores de mediana e quartis, percebe-se que

alunos das escolas particulares tiveram maior escore total de sofrimento emocional quando comparado aos de escolas públicas.

Quanto ao item de perfil “*cor/raça*”, não houve evidências de diferenças no escore total de sofrimento emocional quando comparadas as diferentes raças autodeclaradas.

Sobre o item de perfil “*gênero*”, houve evidências de diferença de todos os gêneros quando comparados aos homens (valor- $p < 0,05$). Pelos valores de mediana e quartis, percebe-se que alunos autodeclarados homens tiveram menor escore total de sofrimento emocional quando comparado aos demais. As comparações foram realizadas em relação ao "Homem", sendo assim, estima-se que, em média, o escore total de sofrimento emocional seja 48 pontos maior entre os gêneros fluídos quando comparados aos homens. Entre homens trans, a diferença é de 34,07; entre mulheres é 6,4; entre não binários é 16,51. Não houve evidências de diferença entre mulheres trans e homens.

Esses dados dialogam com as pesquisas de Tognetta; Cuadra-Martínez; De Souza; Fioranelli Neto (2022); Tognetta; Cuadra-Martínez; Queiroz; Bomfim (2022); Silva (2015); Florêncio; Ramos; Silva (2021); Esposito (2021), que demonstraram que as meninas têm mais sofrimento emocional quando comparados os itens de perfil relacionados ao gênero.

5.5 Análise das perguntas fechadas sobre o sentimento de esperança relacionados aos itens de perfil

Considerando o objetivo da presente pesquisa “*Haverá diferenças entre a manifestação do sentimento de esperança e as variáveis de tipo de escola, cor/raça e gênero?*”, foi possível identificar a partir do escore total do sentimento de esperança com relação aos itens 1, 6 e 8 do perfil, os seguintes dados:

Tabela 2 - Comparação quanto ao escore total de sentimento de esperança

Comparações quanto ao escore total de esperança				
Variável	Escore total de esperança		Valor-p	Pós teste de Dunn
	Mediana (Mín-Máx)	Q1-Q3		
1) Sua escola é:				
Particular (n=2938)	60,42 (8,33-93,75)	50-68,75	0,11*	-
Pública (n=338)	60,42 (12,5-91,67)	50-72,92		
6) Qual é a sua cor/raça?				
Amarela (n=173)	54,17 (18,75-91,67)	45,83-64,58	<0,01**	<0,01
Branca (n=2139)	60,42 (12,5-91,67)	50-70,83		ref.
Indígena (n=20)	61,46 (16,67-77,08)	50-71,88		0,99
Parda (n=632)	62,5 (8,33-93,75)	52,08-70,83		0,04
Preta (n=130)	61,46 (8,33-91,67)	50-70,83		0,99
8) Qual o seu gênero?				
Gênero Fluido (n=8)	46,88 (12,5-72,92)	37,5-52,08	<0,01**	<0,01
Homem (n=1519)	64,58 (8,33-93,75)	54,17-72,92		ref.
Homem trans (n=15)	41,67 (16,67-79,17)	22,92-54,17		<0,01
Mulher (n=1632)	58,33 (12,5-91,67)	47,92-66,67		<0,01
Mulher trans (n=3)	39,58 (33,33-45,83)	33,33-45,83		0,04
Não-binário (n=19)	47,92 (29,17-77,08)	37,5-58,33		<0,01

Fonte: elaborado pela autora.

Relativamente ao item de perfil “*escola particular e pública*”, não houve evidências de diferenças no escore total de sentimento de esperança quando comparadas às escolas particulares e públicas (valor 0,11). Pelos valores de mediana e quartis, percebe-se que alunos das escolas particulares tiveram uma ligeira diferença do escore total de sentimento de esperança quando comparado aos de escolas públicas.

Concernente ao item de perfil “*cor/raça*”, houve evidências de diferenças no escore total de sentimento de esperança quando comparadas as diferentes raças autodeclaradas.

Sobre o item de perfil “*gênero*”, houve evidências de diferença de todos os gêneros. Pelos valores de mediana e quartis, percebe-se que alunos autodeclarados homens e mulheres tiveram maior escore total de sentimento de esperança quando comparado aos demais, sendo o escore maior entre os homens. Este dado coaduna com a pesquisa de Santos (2015), em que os homens reportam níveis mais elevados de esperança e satisfação com a vida, enquanto as mulheres têm pensamentos relativos a uma visão mais negativa de si.

5.6 Análise das perguntas fechadas sobre a relação entre o sofrimento emocional e o sentimento de esperança

Verificando o objetivo da presente pesquisa “*Haverá uma relação entre o sentimento de esperança e o sofrimento emocional autopercebidos pelos meninos e meninas adolescentes?*”, foi possível identificar, a partir da relação entre os escores totais do sentimento de esperança e do sofrimento emocional, os seguintes dados:

Tabela 3 - Relação entre os escores do sentimento de esperança e do sofrimento emocional

Relação entre os escores do sentimento de esperança e sofrimento emocional						
Variável	Com variável	n	Correlação de Spearman (Rho)	Intervalo de confiança (95%)		Valor-p (H0:Rho=0)
Escore total de esperança	Escore total de sofrimento emocional	3276	-0,59	-0,61	-0,56	<0,01

Fonte: elaborado pela autora.

O coeficiente de correlação indica uma relação inversa moderada entre os escores, ou seja, espera-se que os adolescentes com alto escore de sofrimento emocional tenham baixos escores de esperança e vice-versa.

Os dados sobre a correlação entre o sofrimento emocional e o sentimento de esperança desta pesquisa dialogam com outras pesquisas nacionais e internacionais referenciadas no quadro teórico, como Shorey; Snyder; Yan; Lewin (2003); Feldman e Snyder (2005); Suldo (2006); Marques; Pais-Ribeiro; Lopez (2008); Burrow; Hill (2010); Santos (2015); Ruivo (2015); Querido e Dixe (2016), que apresentam correlações positivas entre elevados níveis de esperança e o desenvolvimento sociomoral em adolescentes, além da correlação também entre o sentimento de esperança, o otimismo, o pertencimento, a pró-sociabilidade e os aspectos de prevenção e proteção a fatores de risco como o sofrimento emocional (Cardoso; Borsa; Segabinazi, 2018), além de implicações importantes no desenvolvimento do bem-estar emocional, do cuidado de si e do sentido e propósito de vida e risco reduzido de ideação suicida em adolescentes.

O aspecto de correlação moderada entre os escores de sentimento de esperança e sofrimento emocional, a proteção e o bem-estar, para além de um emaranhado de nós para desatar, é uma oportunidade de organizar os tempos e os espaços da escola, a partir da convivência cuidadosa, com foco no cuidado de si, do outro e do mundo que habita.

5.7 Análise da pergunta aberta sobre o sentimento de esperança com relação ao futuro

Para verificar o objetivo da presente pesquisa “*Meninos e meninas adolescentes têm manifestado o sentimento de esperança quanto ao seu futuro?*”, utilizamos como procedimento técnico-metodológico a análise de conteúdo das respostas dos participantes.¹³

¹⁴Na análise e categorização de respostas de perguntas abertas, aplicam-se, em geral, a análise de conteúdo e a análise semântica. Para Mayring (2010, p. 602) a análise de conteúdo é uma análise interpretativa de textos por meio de decomposição do discurso e reconstrução racional de uma ideia central, com a aplicação de regras lógicas a respeito da origem dessas mensagens com a finalidade de criar categorias. A análise semântica avalia os significados de palavras, frases, sinais e símbolos.

Considerando as respostas da pergunta 71 do questionário “*Você tem esperança para o futuro? Qual é ou quais são as suas esperanças para o futuro? Descreva o que você pensou...*”, foi possível observar que havia elementos nas respostas dos adolescentes que as singularizam em possíveis categorias.

Para Bodgan e Biklen (1994), a análise dos dados envolve a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes

¹³ Ressalta-se novamente que a escolha da utilização de uma pergunta aberta no instrumento ampliaria a nossa escuta para a percepção dos meninos e meninas adolescentes sobre o sentimento de esperança quanto ao futuro, considerando que a escala da esperança utilizada nesta pesquisa analisa questões sobre a ação disposicional sobre o sentimento de esperança.

¹⁴ As análises semântica e de conteúdo aplicadas na análise da resposta em perguntas abertas permitem alcançar a análise da organização e sistematização textual. Para uma análise mais ampla, seria necessário o diálogo por meio de entrevistas com os participantes, compreendendo assim outras percepções, o que não é totalmente possível somente por meio de questionários.

e do que deve ser aprendido e a decisão do que será transmitido aos outros, sendo neste processo de análise o uso de categorias como um meio de classificar os dados descritivos.

Na verificação das respostas, buscamos, nas percepções dos adolescentes, elementos comuns que pudessem configurar as categorias e, assim, foram definidas *a posteriori*, ou seja, a partir da análise das respostas expressas no questionário.

Cada categoria investigou, por sua vez, a ideia geral que organizava a resposta de cada participante, um elemento comum e central às ideias expressas. Tudo isso implicou uma organização que estruturou o conjunto das categorias, relacionando e conectando entre si as diferentes partes que se oferecem à percepção e à composição do todo, atribuindo diferentes significados dentro de cada conjunto de respostas que se inter-relacionam (Moreno *et al.*, 1999).

Inicialmente, para a construção das possíveis categorias, escolhemos fazer uma pré-análise dos dados. Para tanto, escolhemos as 125 primeiras respostas como amostra. Essa escolha foi realizada desta forma para que não houvesse intencionalidade na busca das respostas. Fizemos a leitura cuidadosa do conteúdo e elencamos as ideias centrais contidas em cada uma delas. Foi possível classificarmos as respostas em cinco categorias: **C1** - Não soube responder, registros de forma indevida ou em branco; **C2** - Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional; **C3** - Sentimento de Esperança relacionado a ausência de perspectiva para o futuro; **C4** - Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista e **C5** - Sentimento de Esperança relacionado aos aspectos sociomoraes, conforme segue¹⁵:

C1 - Não soube responder, registros de forma indevida ou em branco: respostas registradas com símbolos ou escrita sem sentido, deixadas em branco ou que não souberam responder

Exemplos:

P1- "Não sei"

P2 - "Sei lá"

P3 - 🙄👤

P4 - "Oni chan- eu sou timida por favor n-não Ahn ahn me fode vai, ahn , não bote isso, n-não... ahn ahn ahn *peido agressivamente*"

¹⁵ Os itens foram transcritos conforme o instrumento, apresentando algumas questões com relação à ortografia das palavras.

P5 - "Não sei responder essa pergunta"

P6 - !,1&'Aisaz?17!|__

P7 - "Não sei dizer desculpa"

P8 - "No momento não tenho pensado muito neste quesito".

P9 - "N sei kk"

P10 - "Prefiro não comentar"

C2 - Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional:
respostas que apresentavam ideação suicida, indícios de sofrimento emocional como ansiedade, depressão, medo, tristeza, agressão física ou verbal, bullying

Exemplos:

P1 - "Eu quero me matar"

P2 - "Sim. Minha esperança para o futuro é que meus pais parem de me agredir verbalmente"

P3 - "Se piorar suicídio"

P4 - "Sim, tenho esperança que melhorarei minha ansiedade"

P5 - "Ser aceita"

P6 - "Tinha, pensando no agora eu não tenho mais, pois com várias crises que tive ultimamente me fez desacreditar que sou capaz de conseguir alcançar o que eu tanto desejava. Quem me conhece sabe o quanto eu gosto da área de medicina e o tanto que eu queria seguir, mas agora foi igual a um sopro, não vejo mais em meus pensamentos que vou seguir com isso ou se eu tenho alguma estrutura emocional para querer seguir algo em minha vida, a cada dia que passa tudo acaba ficando mais cansativo do que o normal. Com o colégio tudo vem ficando sem tempo para as coisas do dia a dia, como por exemplo arrumar a casa, arrumar o quarto, entre outros... uma vida de uma pessoa ansiosa começa a ficar tudo confuso com uma mudança de horários ou quebra de humores, expectativas, ou qualquer coisa, a pessoa se perde totalmente, igual eu me vejo na atualidade..."

P7 - "Me suicidar pois não vou ser nada na vida"

P8 - "Sinceramente minha esperança é que meus pensamentos suicidas me façam uma hora me matar de vez, não aguento mais td essa pressão, preconceito e zoações por n ser alguém do "padrão" dos outros, se eu pudesse trocaria de escola hj ainda ficar aq está me matando aos poucos..."

P9 - "Me assumir na escola (já sou assumido porém ninguém liga 🙄) e resolver questões com meus pais em relação a isso. Mas é bem difícil com a expectativa de vida que as pessoas trans têm no Brasil. Ter pouco tempo pra resolver minha vida me desanima bastante..."

P10 - "Eu não consigo me ver viva no futuro, não tenho esperança de que eu possa ser feliz, ter sucesso algum dia e de que vão ter orgulho de mim, eu realmente acho que não chego viva até o fim do ensino médio"

P11 - "Que eu consiga vencer a minha ansiedade e depressão, além de parar de me cortar e conseguir superar a anorexia"

P12 - "Não, sou uma fracassada e nem dou conta de mim agora imagina la no futuro, estou derrotada, sem tempo, parece um lupim de coisas ruins roda sobre mim. Parece uma verdadeira desgrama acontecendo com a minha vida, sinto que nem tenho mais forças de continuar em pé"

P13 - "Que eu esteja morta, ou talvez, tenha encontrado um sentido para viver no mundo, apenas o vazio é o que sinto"

P14 - "Eu pensei em me matar 🙄👤💔🌸💔💔💔"

P15 - *“Sim. Minha esperança para o futuro é que meus pais parem de me agredir verbalmente.”*

P16 - *Tenho esperança de que tenha pelo menos um ano em que não vou ser zoadado na escola, que não vou pensar em me matar, que meus amigos não fiquem chatos do nada porque não quero mudar de amigos 10 vezes por ano e quero ser mais respeitado*

P17 - *“Só penso em morrer”*

P18 - *“Espero que eu faça mais amigas pois não tenho nenhuma de verdade: (sou de outro país e me sinto triste todos os dias por essa solidão)”*

C3 - Sentimento de Esperança relacionado a ausência de perspectiva para o futuro: respostas em que declararam não ter esperanças para o futuro
--

Exemplos:

P1 - *“Não tenho esperança para o futuro”*

P2 - *“Não tenho esperanças”*

P3 - *“Nada honestamente”*

P4 - *“Sinceramente, não espero nada do meu futuro. Só estou vivendo e aceitando o que me acontece, embora não esteja muito satisfeita com isso”*

P5 - *“Não, nenhuma esperança pelo menos pra mim”*

P6 - *“Tenho não 😞”*

P7 - *“Não, eu acho que mais para frente o mundo vai se perder”*

P8 - *“Não: eu espero q um dia eu consiga comer meus órgãos na frente de todo mundo que eu odeio”*

P9 - *“Não eu sou muito ruim em tudo”*

P10 - *“Não,a humanidade vai ruir com o tempo até se encontrar em chamas”*

P11 - *“Não. Sou burra 🙄”*

P12 - *“Não, perdi faz tempo”*

P13 - *“Não, não consigo me ver tendo um bom futuro”*

P14 - *“Não acredito que eu conseguiria ser alguém algum dia. O futuro está morto”*

P15 - *“Não. Essa sociedade está se deteriorando em burrice e criando uma novela sobre se identificar entre homem ou mulher; é simplesmente olhar entre as suas pernas e você saberá se é homem ou mulher”*

P16 - *“Eu não tenho esperança para o futuro, pois o bullying (Racismo, homofobia, "brincadeiras" ofensivas e etc) aumenta ainda mais, e parece que as pessoas não se importam com as outras e nem a si mesmas. Para muitos a escola é um "tempo perdido" sendo um lugar "inútil" para elas”*

C4 - Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista: respostas de cunho individualista como realizar sonhos, sucesso, família, estudos, empregos, profissões, dinheiro, ser feliz, saúde, viver bem, bens materiais (casa, carro), viagens, morar fora do país, namorar, conseguir o amor dos sonhos, o corpo dos sonhos, tirar documentos

Exemplos:

P1 - “Sim, ser bem sucedida economicamente, ser advogada, alugar os terrenos da família, e investir, pois amor não paga conta”

P2 - “Penso em ser famoso, fazer faculdade, trabalhar em algo que me dê um bom dinheiro, viajar, ter uma família”

P3 - “Quero ir para o Canadá fazer faculdade de moda e ter uma boa vida lá”

P4 - “Sim, minhas esperanças para o futuro e realizar meu sonho de ser atleta de futebol, entrar em uma faculdade e viajar várias vezes para trabalhar no que eu mais gosto, dar um futuro para a minha família”

P5 - “Sim, mais para frente pretendo fazer faculdade, ser engenheiro, namorar, casar, ter filhos e uma boa condição de vida”

P6 - “Sim, espero que no futuro eu seja uma arquiteta reconhecida e bem sucedida, com um marido, filhos, animais de estimação e uma casa muito grande e bem localizada (em outro país)”

P7 - “As minhas esperanças são se tornar um esportista e ajudar minha família de todas as formas possíveis”

P8 - “Tenho esperança sim, me preocupo muito antes de dormir o que eu vou ser no futuro, o que eu faço agora e vai me levar a alguma coisa que possa ter sucesso ou ficar de bem com a vida, desejo ter uma família e cumprir o que eu desejo fazer”

P9 - “Sim, tenho esperanças para o futuro. Por ser uma pessoa que vem de uma família pobre, não tinha esperanças antes de chegar no colégio por uma ONG, que conseguiria ter uma boa escolaridade. Além disso, também pude sair do armário e ser aceito pelos meus pais, o que me deu mais esperança e vontade de viver”

P10 - “Tenho, de um mundo sem gays viados e lésbicas ... e ser melhor que o Neymar Cr7 e Messi no futebol e ganhar a bola de ouro”¹⁶

C5 - Sentimento de Esperança relacionado aos aspectos sociomoraes: respostas na perspectiva da relação com o outro e com o mundo que habita, falam sobre questões relacionadas a violência, racismo, bullying, boa convivência, meio ambiente, ajudar as pessoas

Exemplos:

P1 - “Minha esperança para o futuro é que todas as pessoas do mundo parem de sofrer, no sentido de bullying, racismo, preconceitos e que todos possam ser quem eles são mais sem prejudicar o próximo. Por que quando as pessoas são felizes, vivem e elas não tentam prejudicar o próximo para que ela não se sinta “menor” que a pessoa. Acho que seria legal nós crianças começarmos sermos motivados e procurados para fazer mais projetos, por que hoje em dia somos nós que mais sofremos não que os adultos não sofram mais somos mais “despreparados” para enfrentar, acho que seria legal alunos da equipe de ajuda começarem a fazer palestras, ir visitar escolas para ensinar, conhecer outros projetos para que sejamos o futuros “heróis”. E um desejo, acho que gostaria muito que o mundo fosse mais valorizado, em questão de sua beleza, natureza, e que a fome mundial ou acabasse diminuísse (seria legal os jovens participarem dessas campanhas e projetos)”

P2 - “A minha esperança para o futuro é um mundo mais feliz e saudável e sem aquecimento global!”

P3 - “Sim, espero que sejamos mais respeitosos com o meio ambiente”

P4 - “Sim, tenho esperança de que o mundo vai se tornar um lugar agradável de viver”

P5 - “A minha esperança para o futuro é que as escolas sejam lugares mais acolhedores”

P6 - “Tenho. O mundo tenha paz mundial e as pessoas sofram menos bullying”

¹⁶ Na discussão dos dados retomaremos essa resposta.

P7 - *“A minha esperança para o futuro é paz no mundo, alegria para todos (incluindo animais), igualdade indiferentemente do sexo, idade, cor etc e que eu encontre alguém que realmente me entenda da minha idade”*

P8 - *“Sim, espero que tenhamos justiça por tudo que sofremos, só de presenciar o bullying, racismo outras formas de ofensa a outras pessoas, mesmo não sendo contra mim, é difícil não de colocar no lugar do outro, não pensar né como o outro está se sentindo ... então espero que isso futuramente possa ter melhorado”*

P9 - *“Sim eu tenho. A minha esperança é que seja um futuro sem preconceito racismo homofobia”*

P10 - *“Sim, porque tenho esperança na humanidade, porque ainda existe pessoas boas no mundo”*

P11 - *“Sim, que o mundo tenha uma visão diferente das pessoas, que não prestem atenção só na cor ou no cabelo das pessoas, porque na minha opinião não importa se a pessoa é negra, branca ou parda, e não importa se ela tem o cabelo cacheado, crespo ou liso, nós precisamos aceitar ela pelo jeito que ela é, não importa o jeito ou a forma”*

P12 - *“Tenho muitas esperanças para o futuro e espero que esteja certa. No mundo, os casos de bullying, ansiedade, depressão de adolescentes como eu, estão cada vez mais comuns. Com isso, muitas iniciativas, como essa, estão sendo criadas para combater essas situações. Estávamos fazendo um trabalho de bullying para escola e percebi o quão é prejudicial ou até mesmo fatal, mas também percebi que poucas ações podem salvar a vida dessas pessoas”*

P13 - *“Que talvez as pessoas possam melhorar e cuidar do meio ambiente e não serem preconceituosas”*

P14 - *“Tenho. O mundo tenha paz mundial e as pessoas sofram menos bullying”*

P15 - *“A minha esperança para o futuro é de eu seja uma boa pessoa e possa ajudar várias outras, de várias maneiras. Eu posso ter vários problemas, mas há pessoas que têm problemas maiores que os meus, então eu acho que devo ajudar quem precisar”*

P16 - *“Sim, tenho esperanças de que um dia o mundo vai ser melhor e mais cheio de empatia e ajuda, sem bullying, sem agressividade, sem coisas ruins, sei que vai demorar mas ainda tenho esperanças”*

P17 - *“Bom não tenho uma resposta muito boa pra isso, sei que as pessoas estão ficando piores a cada dia, mas tenho esperanças que o mundo [daqui muito ou pouco tempo] possa ser melhor para a humanidade. Bjs obg pela pesquisa estou amando”*

P18 - *“Eu tenho esperança para o futuro. Que as pessoas não propaguem tanto ódio e sejam mais empáticas”*

P19 - *“Eu espero que no futuro as pessoas sejam mais sociais, ao invés de zoar as pessoas, dizer pra ela o que ela pode fazer para melhorar, não deixar quem te zoar entrar na sua mente e te fazer cada vez pior. eu espero que todos possam ser incluídos igualmente independente da cor, do físico, estética, em geral da forma como a pessoa nasceu”*

Foi possível observar que algumas respostas tinham elementos que se encaixavam em mais de uma categoria, possibilitando organizar outras três categorias, sendo a primeira:

C2 e C4 - Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional e à dimensão individualista (**Exemplo:** *“Eu tenho esperança que um dia eu vou me recuperar totalmente do transtorno obsessivo compulsivo que tenho, também tenho esperança que terei amigas de verdade e certeza disso e tenho esperança que terei uma família e serei feliz”*; *“Acredito que não consigo Expressar Minhas expectativas... Mas sempre me preocupo com tudo e penso muitas coisas ao mesmo tempo (tenho síndrome de asperger, ansiedade, depressão, TDAH, transtorno fóbico*

ansioso e etc) essas coisas fazem com que eu me preocupe muito com meu futuro, mas espero poder entrar em uma boa faculdade, conseguir um emprego estável e poder viver uma vida feliz”; “Sim, ter sucesso na carreira do vôlei e parar com a automutilação”).

A segunda categoria foi a **C2 e C5** - Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional e aos aspectos sociomoraís (**Exemplo:** “Eu penso que para eu cumprir minhas metas para o futuro preciso ter uma boa companhia não posso continuar triste e tenho que resolver e pedir ajuda em todos os meus problemas, para conseguir completar as minhas metas principais. Então se todos que tiverem problemas mostrados aqui se seguirem essas informações que eu escrevi e tiverem uma boa companhia com quem possam conversar eu acho que há uma boa esperança de que não terá mais depressões e suicídios de adolescentes”).

A terceira categoria foi a **C4 e C5** - Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista e aos aspectos sociomoraís (**Exemplo:** Minha esperança para o futuro é que eu possa me abrir para mais coisas e consiga realizar meus sonhos. Espero que, de maneira geral, consigamos nos relacionar de maneira mais harmônica, de modo que todos possam atingir suas metas pessoais sem a necessidade de inferiorizar outras pessoas”; “Sim, penso que posso ser uma pessoa melhor, além de que ainda me tornarei uma esposa troféu.¹⁷ E tenho confiança em que a sociedade possa mudar em questões de racismo, homofobia e etc”).

A partir das categorias supracitadas, organizamos a análise de conteúdo das 125 questões, conforme o APÊNDICE E desta pesquisa.

Com a análise do conteúdo das respostas e a relação de cada uma delas com as categorias criadas, organizamos, conforme o quadro 9, a ampliação dos dados dos itens de perfil que fazem parte dos objetivos desta pesquisa.

Quadro 9 - Análise das respostas por categoria e itens de perfil

¹⁸ N	Categorias	Tipo de Escola	Idade	Ano	Cor/Raça	Gênero
01	4	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Homem
02	4	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Mulher
03	4 e 5	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Mulher
04	4	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Mulher
05	4 e 5	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Mulher

¹⁷ Na discussão dos dados retomaremos essa resposta.

¹⁸ Os itens foram transcritos conforme o instrumento, apresentando algumas questões com relação à ortografia das palavras.

06	4	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Mulher
07	2 e 5	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Mulher
08	4	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Homem
09	4 e 5	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Homem
10	4	Particular	14 anos	9º ano	Parda	Homem
11	2 e 4	Particular	13 anos	9º ano	Branca	Mulher
12	4 e 5	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Homem
13	2	Particular	17 anos ou mais	7º ano	Eu não sei responder	Sou uma geladeira eletrolux
14	4	Particular	14 anos	9º ano	Parda	Homem feliz
15	4	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Homem
16	4	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Homem
17	2 e 4	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Mulher
18	4	Particular	14 anos	9º ano	Preta	Homem
19	2 e 4	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Mulher
20	4	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Homem
21	4	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Homem
22	4	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Homem
23	5	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Mulher
24	3	Particular	14 anos	9º ano	Parda	Homem
25	4	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Homem
26	1	Particular	14 anos	9º ano	Eu não sei responder	Mulher
27	4	Particular	13 anos	8º ano	Preta	Mulher
28	3	Particular	13 anos	8º ano	Parda	Homem
29	3	Particular	12 anos	7º ano	Eu prefiro não responder	Mulher
30	2	Particular	12 anos	7º ano	Eu não sei responder	Mulher
31	4	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Mulher
32	5	Particular	12 anos	7º ano	Parda	Homem
33	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
34	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem

35	5	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
36	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
37	3	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
38	4	Particular	15 anos	9º ano	Branca	Homem
39	4	Particular	14 anos	9º ano	Branca	Homem
40	4	Particular	17 anos ou mais	7º ano	Eu não sei responder	Helicóptero de Combate do Exército Brasileiro 
41	1	Pública Municipal	17 anos ou mais	7º ano	Eu não sei responder	HIV
42	3	Pública Municipal	17 anos ou mais	9º ano	Indígena	Homem trans
43	2	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Croaça 🍌
44	2 e 4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
45	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
46	4	Particular	13 anos	7º ano	Branca	Geladeira
47	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
48	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
49	1	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
50	4	Particular	12 anos	7º ano	Parda	Mulher
51	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
52	1	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
53	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
54	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
55	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
56	4	Particular	12 anos	7º ano	Parda	Homem
57	5	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
58	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
59	3	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
60	4	Particular	13 anos	7º ano	Branca	Biologicamente fêmea, me considero MULHER
61	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Sou uma

						geladeira
62	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
63	2	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
64	4	Particular	12 anos	7º ano	Parda	Homem
65	4	Particular	12 anos	7º ano	Parda	Mulher
66	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
67	2 e 4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
68	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
69	4	Particular	12 anos	7º ano	Parda	Homem
70	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
71	3	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
72	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
73	2 e 4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
74	4	Particular	12 anos	7º ano	Parda	Mulher
75	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
76	2 e 4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
77	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
78	4	Particular	12 anos	7º ano	Parda	Homem
79	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
80	4	Particular	12 anos	7º ano	Parda	Homem
81	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
82	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
83	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
84	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
85	4	Particular	12 anos	7º ano	Eu não sei responder	Mulher
86	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
87	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
88	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
89	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
90	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
91	4	Particular	12 anos	7º ano	Parda	Homem

92	4	Particular	12 anos	7º ano	Parda	Mulher
93	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
94	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
95	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
96	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
97	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Mulher
98	4	Particular	12 anos	7º ano	Parda	Mulher
99	4	Particular	12 anos	7º ano	Branca	Homem
100	4	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Homem
101	4	Particular	13 anos	8º ano	Parda	Homem
102	5	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Homem
103	4	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Mulher
104	5	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Homem
105	4	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Mulher
106	4	Particular	13 anos	8º ano	Parda	Homem
107	4	Particular	12 anos	8º ano	Branca	Homem
108	4 e 5	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Mulher
109	1	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Homem
110	4	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Homem
111	4	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Homem
112	4	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Mulher
113	4	Particular	13 anos	8º ano	Parda	Homem
114	5	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Homem
115	1	Particular	13 anos	8º ano	Parda	Homem
116	1	Particular	13 anos	8º ano	Eu não sei responder	Mulher
117	4	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Mulher
118	2 e 4	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Mulher
119	4	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Mulher
120	4	Particular	14 anos	8º ano	Parda	Mulher
121	4	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Homem

<i>122</i>	4	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Homem
<i>123</i>	2 e 5	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Mulher
<i>124</i>	5	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Homem
<i>125</i>	4	Particular	13 anos	8º ano	Branca	Mulher

Fonte: elaborado pela autora.

A partir das relações entre as respostas, as categorias e os itens de perfil, organizamos a análise geral, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 - Análise geral das categorias com os itens de perfil

Categorias	Ano	Tipo Escola	Cor/raça	Gênero
-------------------	------------	--------------------	-----------------	---------------

C1	7° 8° 9°	PU 1 0 0	PR 2 3 1	B 2 1 0	PA 0 1 0	PT 0 0 0	I 0 0 0	PR 0 0 0	NR 1 1 1	H 1 2 0	HT 0 0 0	M 1 1 1	MI 1 0 0
7	-	1	6	3	1	0	0	0	3	3	0	3	1
C2	7° 8° 9°	0 0 0	4 0 0	2 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	2 0 0	0 0 0	0 0 0	2 0 0	2 0 0
4	-	-	4	2	0	0	0	0	2	0	0	2	2
C3	7° 8° 9°	0 0 1	4 1 1	3 0 0	0 1 1	0 0 0	0 0 1	1 0 0	0 0 0	3 1 1	0 0 1	1 0 0	0 0 0
7	-	1	6	3	2	0	1	1	0	5	1	1	0
C4	7° 8° 9°	0 0 0	50 18 16	37 13 13	11 4 2	0 1 1	0 0 0	0 0 0	2 0 0	25 9 13	0 0 0	21 9 3	4 0 0
84	-	-	84	63	17	2	0	0	2	47	0	33	4
C5	7° 8° 9°	0 0 0	3 4 1	2 4 1	1 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	2 4 0	0 0 0	1 0 1	0 0 0
8	-	-	8	7	1	0	0	0	0	6	0	2	0
C4 e C5	7° 8° 9°	0 0 0	0 1 4	0 1 4	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 2	0 0 0	0 1 2	0 0 0
5	-	-	5	5	0	0	0	0	0	2	0	3	0
C2 e C4	7° 8° 9°	0 0 0	4 1 3	4 1 3	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	4 1 3	0 0 0
8	-	-	8	8	0	0	0	0	0	0	0	8	0
C2 e C5	7° 8° 9°	0 0 0	0 1 1	0 1 1	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 1 1	0 0 0
2	-	-	2	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Total	-	2	123	93	21	2	1	1	7	63	1	54	7

Fonte: elaborado pela autora.

Posteriormente, fizemos a leitura das outras 3.151 respostas dos participantes para confirmar a constância das categorias encontradas e se não teria uma outra categoria existente. Ao término da leitura, foi possível manter as categorias pré-estabelecidas a partir da análise das 125 respostas iniciais. Submetemos os dados das 125 respostas iniciais analisadas, bem como as categorias criadas e a análise dos itens de perfil aos membros do ¹⁹Comitê de Juízes Especialistas, Profa. Dra. Joana Inês Novaes e Profa. Dra. Camila

¹⁹ A Profa. Dra. Joana Inês Novaes é Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto/SP. Mestre em Ensino e Processos Formativos pela Unesp/Ibilce e Doutora em Educação para

Fernanda Dias Pavanelli, para o procedimento de análise dos instrumentos e dados desta pesquisa. O parecer dos juízes se encontra no APÊNDICE F.

A partir das categorias supracitadas e do tamanho da nossa amostra, após a leitura das demais respostas, utilizamos a ferramenta de Inteligência Artificial (IA) - Chat GPT (*Generative Pre-Trained Transformer*) para apoio na organização da frequência das respostas, a partir de descrições, comandos e dados (prompts/input) das categorias construídas e da análise das respostas, considerando as respostas totais dos participantes e as respostas por escolas públicas e privadas e por itens de perfil.

O Quadro 11 demonstra a organização dos dados dos participantes do 7º ano, considerando as categorias e os itens de perfil.

Quadro 11 - Dados dos participantes do 7ª ano por categorias e itens de perfil

Ciência pela Unesp/Bauru, com pesquisas sobre o papel do Coordenador Pedagógico e Estudos Decoloniais. A Profa. Dra. Camila Fernanda Dias Pavanelli é professora da Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto/SP. Mestre em Ensino e Processos Formativos pela Unesp/Ibilce e Doutora pela Unesp/Marília, com pesquisas na área da Psicologia da Educação, Processos Educativos e Desenvolvimento Humano, com foco no Clima Escolar e Desenvolvimento Sociomoral em crianças e adolescentes.

²⁰ Categorias e quantidade total		Tipo de escola		Cor raça								Gênero						
C	QT	PU	PA	B	P T	PA	A	I	P R	N R	M	M T	H	H T	N B	P R	M I	O
C1	63	4	59	42	2	8	5	0	0	6	27	0	29	0	0	2	5	0
C2	36	0	36	24	1	4	1	0	0	6	21	0	6	2	1	1	3	2
C3	58	2	56	33	1	15	2	0	2	5	24	0	29	1	0	1	2	1
C4	770	82	688	476	24	185	40	6	7	32	356	1	394	0	2	5	11	1
C5	84	11	73	55	4	15	1	0	2	7	47	0	37	0	0	0	0	0
C2 e C4	34	3	31	26	0	5	2	0	0	1	25	0	9	0	0	0	0	0
C2 e C5	2	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
C4 e C5	27	2	25	17	1	4	3	1	0	1	17	0	10	0	0	0	0	0
Total	1074	159	915	673	34	237	54	7	11	58	517	1	516	3	3	9	21	4

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos o Quadro 11 com relação aos itens de perfil, dos 1.074 participantes do 7º ano desta pesquisa, 159 foram de escolas públicas e 915 de escolas particulares. Quanto aos itens relacionados à cor/raça, 673 se autodeclararam brancos, 34 pretos, 237

²⁰ C - categoria; QT - quantidade total; PU - pública; PA - particular; B - branco; PT - preto; PA - pardo; A - amarelo; I - indígena; PR - prefiro não responder; NR - não sei responder; M - mulher; MT - mulher trans; H - Homem; HT - Homem trans; NB - não binário; PR - prefiro não responder; MI - *missing*; O - outros (gênero fluido).

pardos, 54 amarelos e 7 indígenas. Do total de participantes, 11 preferiram não responder e 58 não souberam responder. Quanto aos itens relacionados ao gênero, 517 se autodeclararam mulheres, 1 mulher trans, 516 homens, 3 homens trans, 3 não binários, 9 preferiram não responder, 3 responderam de forma indevida e 4 optaram pela opção outros (gênero fluido).

Ao observarmos as categorias de maior frequência de respostas entre os adolescentes do 7º ano, as categorias **C2** (*Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional*), **C4** (*Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista*) e **C5** (*Sentimento de Esperança relacionado aos aspectos sociomoraís*) foram as que tiveram maior frequência nas respostas. A categoria C4 (770) obteve o maior número de respostas, e se considerarmos a C2 e C4 e a C4 e C5 (*Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista e aos aspectos sociomoraís*) somam 831 participantes. A segunda categoria de destaque foi a C5 (84), e se somarmos com as categorias C2 e C5 e C4 e C5 são 113 participantes. A terceira e última categoria de destaque foi a C2 (36), considerando a frequência apresentada nas categorias C2 e C4 e C2 e C5 somam 72 participantes.

Com relação aos itens de perfil relacionados às três categorias de maior frequência de respostas, destacamos, em números absolutos, que na categoria C2 (*Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional*) a maioria dos participantes foram de escolas particulares (69), brancos (50) e mulheres (46). Já na categoria C4, a maioria foi de escolas particulares (744), brancos (519) e homens (413). Na categoria C5, a maioria foi de escolas particulares (100), brancos (72) e mulheres (64). Destaca-se que a maioria dos participantes pretos (25), pardos (194), amarelos (45) e indígenas (7) apresentaram a maior frequência de respostas na categoria C4.

O Quadro 12 apresenta os resultados em valores percentuais.

Quadro 12 - Percentual das respostas dos participantes do 7ª ano por categorias e tipos de escola

Categorias	Percentuais escolas públicas	Percentuais escolas particulares	Percentuais Total
C1	2,51%	6,44%	5,86%
C2	0%	3,93%	3,35%
C3	1,25%	6,12%	5,40%
C4	51,57%	75,19%	71,69%
C5	6,91%	7,97%	7,82%
C2 e C4	1,88%	3,38%	3,16%
C2 e C5	0%	0,21%	0,18%
C4 e C5	1,25%	2,73%	2,51%

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos o Quadro 12, observamos que com relação aos percentuais de participantes as categorias C2 (*Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional*), C4 e C5 (*Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista e aos aspectos sociomoraís*) apresentaram a maior incidência em escolas particulares, evidenciando a hipótese de que a diferença na amostra entre o número de participantes nas escolas públicas e privadas não alteraram o resultado final.

Ainda que a diferença entre o número de respondentes de escolas particulares e públicas seja grande em números absolutos, a análise estatística compensa essa diferença ao utilizar técnicas que ajustam as estimativas para refletir a proporção real de cada grupo na população.

O Quadro 13 demonstra a organização dos dados dos participantes do 8º ano, considerando as categorias e os itens de perfil.

Quadro 13 - Dados dos participantes do 8ª ano por categorias e itens de perfil

²¹ Categorias e quantidade total		Tipo de escola		Cor raça							Gênero							
C	QT	PU	PA	B	P T	PA	A	I	P R	N R	M	M T	H	H T	N B	P R	M I	O
C1	84	6	78	54	6	16	3	0	2	3	39	0	38	1	1	0	5	0
C2	42	3	39	29	2	4	3	1	1	2	25	1	6	1	0	2	6	1
C3	55	1	54	28	0	17	5	0	1	4	29	0	18	0	0	1	6	1
C4	801	89	712	525	39	158	32	2	16	29	370	0	362	1	4	5	60	0
C5	81	10	71	49	5	23	1	0	0	3	38	0	35	0	0	0	8	0
C2 e C4	19	0	19	18	0	1	0	0	0	0	10	0	7	0	2	0	0	0
C2 e C5	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
C4 e C5	26	2	24	16	1	6	1	0	1	1	13	0	12	0	0	0	1	0
Total	1109	111	998	720	53	225	45	3	21	42	52	1	479	3	7	8	86	2

Fonte: elaborado pela autora.

Verificando o Quadro 13 com relação aos itens de perfil, dos 1.109 participantes do 8º ano desta pesquisa, 111 foram de escolas públicas e 998 de escolas particulares. Quanto aos itens relacionados à cor/raça, 720 se autodeclararam brancos, 53 pretos, 225 pardos, 45

²¹ C - categoria; QT - quantidade total; PU - pública; PA - particular; B - branco; PT - preto; PA - pardo; A - amarelo; I - indígena; PR - prefiro não responder; NR - não sei responder; M - mulher; MT - mulher trans; H - Homem; HT - Homem trans; NB - não binário; PR - prefiro não responder; MI - *missing*; O - outros (gênero fluido).

amarelos e 3 indígenas. Do total de participantes, 21 preferiram não responder e 42 não souberam responder. Quanto aos itens relacionados ao gênero, 52 se autodeclararam mulheres, 1 mulher trans, 479 homens, 3 homens trans, 7 não binários, 8 preferiram não responder, 86 responderam de forma indevida e 2 optaram pela opção outros (gênero fluido).

As categorias de maior frequência de respostas entre os adolescentes do 8º ano foram a **C2** (*Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional*), **C4** (*Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista*) e **C5** (*Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista e aos aspectos sociomoraís*). A categoria C4 (801) obteve o maior número de respostas, e se considerarmos a C2 e C4 e a C4 e C5 somam 846 participantes. A segunda categoria de destaque foi a C5 (81), e se somarmos com as categorias C2 e C5 e C4 e C5 (*Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista e aos aspectos sociomoraís*) são 108 participantes. A terceira e última categoria de destaque foi a C2 (42), considerando a frequência apresentada nas categorias C2 e C4 e C2 e C5, somam 62 participantes.

Com relação aos itens de perfil relacionados às três categorias de maior frequência de respostas, destacamos, em números absolutos, que na categoria C2 (*Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional*) a maioria dos participantes foram de escolas particulares (59), brancos (48) e mulheres (35). Já na categoria C4, a maioria foi de escolas particulares (755), brancos (559) e homens (393). Na categoria C5, a maioria foi de escolas particulares (96), brancos (66) e mulheres (51). Destaca-se que a maioria dos participantes pretos (40), pardos (165), amarelos (33) e indígenas (2) apresentaram a maior frequência de respostas na categoria C4.

O Quadro 14 apresenta os resultados em valores percentuais.

Quadro 14 - Percentual das respostas dos participantes do 8ª ano por categorias e tipos de escola

Categorias	Percentuais escolas públicas	Percentuais escolas particulares	Percentuais Total
C1	5,40%	7,81%	7,57%

C2	2,70%	3,90%	3,78%
C3	0,90%	5,41%	4,95%
C4	80,18%	80,26%	72,2%
C5	9,0%	8,11%	7,30%
C2 e C4	0%	1,90%	1,71%
C2 e C5	0%	0,10%	0,09%
C4 e C5	1,80%	2,40%	2,34%

Fonte: elaborado pela autora.

Vejamos no Quadro 14 que, com relação aos percentuais de participantes, as categorias C2 (*Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional*) e C5 (*Sentimento de Esperança relacionado aos aspectos sociomoraís*) apresentaram a maior incidência em escolas particulares, e a categoria C4 (*Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista*) se manteve na média entre as escolas públicas e as escolas particulares, evidenciando a hipótese de que a diferença na amostra entre o número de participantes nas escolas públicas e privadas não alteraram o resultado final.

Ainda que a diferença entre o número de respondentes de escolas particulares e públicas seja grande em números absolutos, a análise estatística compensa essa diferença ao utilizar técnicas que ajustam as estimativas para refletir a proporção real de cada grupo na população.

O Quadro 15 demonstra a organização dos dados dos participantes do 9º ano, considerando as categorias e os itens de perfil.

Quadro 15 - Dados dos participantes do 9ª ano por categorias e itens de perfil

²² Categorias e quantidade total		Tipo de escola		Cor raça								Gênero						
C	QT	PU	PA	B	P T	PA	A	I	P R	N R	M	M T	H	H T	N B	P R	M I	O
C1	88	4	84	64	3	8	5	1	2	6	44	1	35	2	1	2	3	0
C2	20	5	15	13	0	5	0	0	0	2	13	0	3	0	1	1	2	0
C3	71	6	65	43	1	14	9	1	0	3	32	0	35	1	1	1	0	1
C4	847	89	758	587	36	123	56	7	37	0	416	0	398	6	4	3	18	2
C5	39	10	29	20	1	13	3	0	0	2	23	0	15	0	0	1	0	0
C2 e C4	10	2	8	5	1	3	0	1	0	0	6	0	3	0	1	0	0	0
C2 e C5	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
C4 e C5	17	3	14	12	1	4	0	0	0	0	11	0	6	0	0	0	0	0
Total	1093	119	974	745	43	170	73	10	39	13	545	1	496	9	8	8	23	3

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos o Quadro 15 com relação aos itens de perfil, dos 1.093 participantes do 9º ano desta pesquisa, 119 foram de escolas públicas e 974 de escolas particulares.

²² C - categoria; QT - quantidade total; PU - pública; PA - particular; B - branco; PT - preto; PA - pardo; A - amarelo; I - indígena; PR - prefiro não responder; NR - não sei responder; M - mulher; MT - mulher trans; H - Homem; HT - Homem trans; NB - não binário; PR - prefiro não responder; MI - *missing*; O - outros (gênero fluido).

Quanto aos itens relacionados à cor/raça, 745 se autodeclararam brancos, 43 pretos, 170 pardos, 73 amarelos e 10 indígenas. Do total de participantes, 39 preferiram não responder e 13 não souberam responder. Quanto aos itens relacionados ao gênero, 545 se autodeclararam mulheres, 1 mulher trans, 496 homens, 9 homens trans, 8 não binários, 8 preferiram não responder, 23 responderam de forma indevida e 3 optaram pela opção outros (gênero fluido).

Observando as categorias de maior frequência de respostas entre os adolescentes do 9º ano, as categorias **C1** (*Não soube responder; registros de forma indevida ou em branco*), **C3** (*Sentimento de Esperança relacionado a ausência de perspectiva para o futuro*) e **C4** (*Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista*) foram as que tiveram maior frequência nas respostas. A categoria C4 (874) obteve o maior número de respostas, e se considerarmos as categorias C2 e C4 (*Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional e à dimensão individualista*) e C4 e C5 somam 846 participantes. A segunda categoria de destaque foi a C1 (88). A terceira e última categoria de destaque foi a C3 (71).

Com relação aos itens de perfil relacionados às três categorias de maior frequência de respostas, destacamos, em números absolutos, que na categoria C1 (*Não soube responder; registros de forma indevida ou em branco*) a maioria dos participantes foram de escolas particulares (84), brancos (64) e homens (35). Já na categoria C3 (*Sentimento de Esperança relacionado a ausência de perspectiva para o futuro*), a maioria foi de escolas particulares (65), brancos (43) e homens (35). Na categoria C4 (*Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista*), a maioria foi de escolas particulares (780), brancos (604) e mulheres (433). Destaca-se que a maioria dos participantes pretos (38), pardos (130), amarelos (56) e indígenas (8) apresentaram a maior frequência de respostas na categoria C4.

O Quadro 16 apresenta os resultados em valores percentuais.

Quadro 16 - Percentual das respostas dos participantes do 9ª ano por categorias e tipos de escola

Categorias	Percentuais escolas públicas	Percentuais escolas particulares	Percentuais Total
C1	3,36%	8,62%	8,05%
C2	4,20%	1,54%	1,82%
C3	5,04%	6,67%	6,49%
C4	74,7%	77,8%	77,49%
C5	8,40%	2,97%	3,56%
C2 e C4	1,68%	0,82%	0,91%
C2 e C5	0%	0,10%	0,09%
C4 e C5	2,52%	1,43%	1,55%

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos o Quadro 16, observamos que, com relação aos percentuais de participantes, as categorias C1 (*Não soube responder, registros de forma indevida ou em branco*), C3 (*Sentimento de Esperança relacionado a ausência de perspectiva para o futuro*) e C4 (*Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista*) apresentaram a maior incidência em escolas particulares, evidenciando a hipótese de que a diferença na amostra entre o número de participantes nas escolas públicas e privadas não alteraram o resultado final.

Ainda que a diferença entre o número de respondentes de escolas particulares e públicas seja grande em números absolutos, a análise estatística compensa essa diferença ao utilizar técnicas que ajustam as estimativas para refletir a proporção real de cada grupo na população

O Quadro 17 apresenta os dados da análise da questão 71 por itens de perfil com o total das amostras.

Quadro 17 - Análise da questão 71 do questionário por itens de perfil com o total das amostras

²³ Categorias e ano		Tipo de escola		Cor raça							Gênero							
C	AN	PU	PA	B	PT	PA	A	I	PR	NR	M	MT	H	HT	NB	PR	MI	O
C1	7º	4	59	42	2	8	5	0	0	6	27	0	29	0	0	2	5	0
	8º	6	78	54	6	16	3	0	2	3	39	0	38	1	1	0	5	0
	9º	4	84	64	3	8	5	1	2	6	44	1	35	2	1	2	3	0
T	-	14	221	160	11	32	13	1	4	15	110	1	102	3	2	4	13	0
C2	7º	0	36	24	1	4	1	0	0	6	21	0	6	2	1	1	3	2
	8º	3	39	29	2	4	3	1	1	2	25	1	6	1	0	2	6	1
	9º	5	15	13	0	5	0	0	0	2	13	0	3	0	1	1	2	0
T	-	8	90	66	3	13	4	1	1	10	59	1	15	3	2	4	11	3
C3	7º	2	56	33	1	15	2	0	2	5	24	0	29	1	0	1	2	1
	8º	1	54	28	0	17	5	0	1	4	29	0	18	0	0	1	6	1
	9º	6	65	43	1	14	9	1	0	3	32	0	35	1	1	1	0	1

T	-	9	175	104	2	46	16	1	3	12	85	0	82	2	1	3	8	3
C4	7º	82	688	476	24	185	40	6	7	32	356	1	394	0	2	5	11	1
	8º	89	712	525	39	158	32	2	16	29	370	0	362	1	4	5	60	0
	9º	89	758	587	36	123	56	7	37	0	416	0	398	6	4	3	18	2
T	-	260	2158	1588	99	466	128	15	60	61	1142	1	1154	7	10	13	89	3
C5	7º	11	73	55	4	15	1	0	2	7	47	0	37	0	0	0	0	0
	8º	10	71	49	5	23	1	0	0	3	38	0	35	0	0	0	8	0

²³ C - categoria; AN - ano; PU - pública; PA - particular; B - branco; PT - preto; PA - pardo; A - amarelo; I - indígena; PR - prefiro não responder; NR - não sei responder; M - mulher; MT - mulher trans; H - Homem; HT - Homem trans; NB - não binário; PR - prefiro não responder; MI - *missing*; O - outros (gênero fluido); T - total; TG - total geral.

	9°	10	29	20	1	13	3	0	0	2	23	0	15	0	0	1	0	0
T	-	31	173	124	10	51	5	0	2	12	108	0	87	0	0	1	8	0
C2 e C4	7°	3	31	26	0	5	2	0	0	1	25	0	9	0	0	0	0	0
	8°	0	19	18	0	1	0	0	0	0	10	0	7	0	2	0	0	0
	9°	2	8	5	1	3	0	1	0	0	6	0	3	0	1	0	0	0
T	-	5	58	49	1	9	2	1	0	1	41	0	19	0	3	0	0	0
C2 e C5	7°	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
	8°	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	9°	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
T	-	0	4	2	1	1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0
C4 e C5	7°	2	25	17	1	4	3	1	0	1	17	0	10	0	0	0	0	0
	8°	2	24	16	1	6	1	0	1	1	13	0	12	0	0	0	1	0
	9°	3	14	12	1	4	0	0	0	0	11	0	6	0	0	0	0	0
T	-	7	63	45	3	14	4	1	1	2	41	0	28	0	0	0	1	0
TG	-	338	2938	2139	130	632	173	20	71	111	1632	3	1519	15	19	25	55	8

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos o Quadro 17 com relação aos itens de perfil, dos 3.276 participantes desta pesquisa, 338 foram de escolas públicas e 2.938 de escolas particulares. Quanto aos itens relacionados à cor/raça, 2.139 se autodeclararam brancos, 130 pretos, 632 pardos, 173 amarelos e 20 indígenas. Do total de participantes, 71 preferiram não responder e 111 não souberam responder. Quanto aos itens relacionados ao gênero, 1.632 se autodeclararam mulheres, 3 mulheres trans, 1.519 homens, 15 homens trans, 19 não binários, 25 preferiram não responder, 55 responderam de forma indevida e 8 optaram pela opção outros (gênero fluido).

Ao observarmos as categorias de maior frequência de respostas entre os adolescentes, as categorias **C1** (*Não soube responder, registros de forma indevida ou em*

branco), **C2** (*Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional*) e **C4** (*Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista*) foram as que tiveram maior frequência nas respostas. A categoria C4 (2.418) obteve o maior número de respostas, e se considerarmos as categorias C2 e C4 e C4 e C5 somam 2.551 participantes. A segunda categoria de destaque foi a C1 (235). A terceira e última categoria de destaque foi a C2 (98), e se considerarmos as categorias C2 e C4 (*Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional e à dimensão individualista*) e C2 e C5 (*Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional e aos aspectos sociomoraís*) somam 165 participantes.

Com relação aos itens de perfil relacionados às três categorias de maior frequência de respostas, destacamos que na categoria C1 (*Não soube responder, registros de forma indevida ou em branco*) a maioria dos participantes foram de adolescentes do 9º ano (84), de escolas particulares (221), brancos (160) e mulheres (110). Já na categoria C2 (*Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional*), a maioria dos participantes foram adolescentes do 7º (69), de escolas particulares (152), brancos (115) e mulheres (100). Na categoria C4 (*Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista*), a maioria dos participantes foram os adolescentes do 9º ano (780), de escolas particulares (2279), brancos (1.682) e mulheres (1.224). Destaca-se que a maioria dos participantes pretos (103), pardos (489), amarelos (134) e indígenas (17) apresentaram a maior frequência de respostas na categoria C4.

O Quadro 18 apresenta o resumo da análise da questão 71 com o total da amostra por categorias.

Quadro 18 - Resumo da análise da questão 71 do questionário por categorias com o total das amostras

Categorias	Pública	Particular	Total
C1: Não soube responder, registros de forma indevida ou em branco	14 (4,14%)	221 (7,52%)	235 (7,17%)
C2: Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional	8 (2,36%)	90 (3,06%)	98 (2,99%)
C3: Sentimento de Esperança relacionado a ausência de perspectiva para o futuro	9 (2,66%)	175 (5,95%)	184 (5,61%)
C4: Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista	260 (76,92%)	2158 (73,45%)	2418 (73,8%)

C5: Sentimento de Esperança relacionado aos aspectos sociomoraís	31 (9,7%)	173 (5,88%)	204 (6,22%)
C2 e C4: Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional e à dimensão individualista	5 (1,47%)	58 (1,97%)	63 (1,92%)
C2 e C5: Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional e aos aspectos sociomoraís	0 (0%)	4 (0,13%)	4 (0,12%)
C4 e C5: Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista e aos aspectos sociomoraís	7 (2,07%)	63 (2,14%)	70 (2,13%)
Total	338 (10,31%)	2938 (89,68%)	3276 (100%)

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos o Quadro 18, observamos que do total dos 3.276 participantes (100%), 10,31% (338) são de escolas públicas e 89,68% (2938) de escolas particulares. Do número total de participantes desta pesquisa, 7,17% (235) responderam a questão com relação à categoria **C1** - *Não soube responder, registros de forma indevida ou em branco*, sendo 7,52% (221) de escolas particulares e 4,14% (14) de escolas públicas, apresentando o percentual maior nas escolas particulares.

Quanto à categoria **C2** - *Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional*, observamos 2,99% (98) dos participantes, sendo 2,36% (8) de escolas públicas e 3,06% (90) de escolas particulares, apresentando o maior percentual também nas escolas particulares.

Com relação à categoria **C3** - *Sentimento de Esperança relacionado a ausência de perspectiva para o futuro*, 5,61% (184) dos participantes responderam, sendo 2,66% (9) de escolas públicas e 5,95% (175) de escolas particulares, apresentando maior percentual nas escolas particulares.

Quanto à categoria **C4** - *Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista*, observamos 73,45% (2.158) dos participantes, sendo 76,92% (260) de escolas públicas e 73,8% (2.418) de escolas particulares, apresentando percentual na mesma média em ambos os tipos de escola.

Na categoria **C5** - *Sentimento de Esperança relacionado aos aspectos sociomoraís*, verificamos 6,22% (204) participantes, sendo 9,7% (31) de escolas públicas e 5,88% (173) de escolas particulares, apresentando maior percentual nas escolas públicas.

Já na categoria **C2 e C4** - *Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional e à dimensão individualista*, observamos 1,92% (63) participantes, sendo 1,47% (5) de escolas públicas e 1,97% (58) de escolas particulares, apresentando percentual na mesma média em ambos os tipos de escola.

Com relação à categoria **C2 e C5** - *Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional e aos aspectos sociomoraís*, foi possível observar 0,12% (4) dos participantes, sendo 0% (0) de escolas públicas e 0,13% (4) de escolas particulares, apresentando maior percentual nas escolas particulares.

Na categoria **C4 e C5** - *Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista e aos aspectos sociomoraís*, observamos 2,13% (70) participantes, sendo 2,07% (7) de escolas públicas e 2,14% (63) de escolas particulares, apresentando percentual na mesma média em ambos os tipos de escola.

Ainda que a diferença entre o número de respondentes de escolas particulares e públicas seja grande em números absolutos, a análise estatística compensa essa diferença ao utilizar técnicas que ajustam as estimativas para refletir a proporção real de cada grupo na população.

5.8 Costurando os resultados: discutindo e construindo uma síntese sobre o que encontramos

Ao observarmos as diversas partes que compõem o todo desta pesquisa e investigarmos os dados, nos deparamos com as seguintes questões: O que dizer sobre o sofrimento emocional entre os meninos e meninas adolescentes? O que dizer sobre o sentimento de esperança entre os meninos e meninas adolescentes? Sentimento de Esperança e Sofrimento Emocional - como se cruzam esses dois constructos em nossa pesquisa? Nos tópicos seguintes discorreremos sobre essas indagações.

5.8.1 O que dizer sobre o sofrimento emocional entre os meninos e meninas adolescentes?

Vamos à análise da primeira indagação desta pesquisa: *meninos e meninas adolescentes têm manifestado problemas de sofrimento emocional?* Os dados descritivos com relação ao constructo sofrimento emocional, a partir da análise das perguntas fechadas do questionário, demonstraram que a média do sofrimento emocional apresentada pelos meninos e meninas adolescentes participantes da nossa investigação foi de 24,62, com um

desvio padrão de 16,84, indicando, a partir da variabilidade nas respostas, que alguns adolescentes experimentam níveis de sofrimento emocional muito mais altos ou mais baixos do que a média.

A maioria dos adolescentes demonstraram níveis moderados, mas uma parte significativa experimentou níveis muito elevados, tendo, inclusive, resultados que chegaram a 100, considerando a escala de 0 a 100, com destaques em maior percentual aos itens relacionados à ansiedade, ter medo de perder pessoas queridas e conversar com amigos e com a família sobre como se sentem, dialogando com evidências encontradas em outras pesquisas, como a PenSE (IBGE, 2020, 2021), que destacou os aspectos da ansiedade, preocupações e falta de sentido de vida entre os adolescentes.

Apesar de menos frequentes, casos graves como autolesões e ideações suicidas representam uma preocupação relevante. Ademais, apesar de uma média relativamente baixa, em nossa pesquisa, alguns estudantes apresentaram pontuações extremas na escala, chegando a 100 pontos, indicando nosso dever em observar não só a média, mas também a necessidade de atenção a casos de alta frequência de sofrimento emocional entre os adolescentes pesquisados fato elucidado também na questão de natureza qualitativa desta pesquisa.

Com relação às variáveis (tipo de escola, gênero, cor/raça), embora os resultados evidenciam que há problemas de sofrimento emocional em ambos os tipos de escolas, a pontuação mediana para as escolas privadas foi ligeiramente superior à das escolas públicas. Os resultados evidenciam também que as meninas adolescentes apresentam maiores escores de sofrimento emocional, dialogando com as evidências encontradas nas pesquisas realizadas por Esposito (2021) e Tognetta; Cuadra-Martínez; Souza; Fioranelli Neto (2023). Não houve evidência quanto à variável cor/raça.

A análise de conteúdo da questão aberta do questionário validou as evidências encontradas na análise descritiva, sendo possível organizar uma categoria sobre o sentimento de esperança relacionado a indícios de sofrimento emocional, destacando-se os seguintes problemas: ansiedade, depressão, auto lesão, ideação suicida, encontrados também nas pesquisas de Zhou; Zhang; Wang; Guo (2020), além da tristeza, medo, angústia, violência verbal e física, que foram aspectos destacados também nos estudos da FMUSP (2021) e da Young Minds (2020), sendo a maior frequência também entre os participantes das escolas particulares, meninas e brancas, tendo maior incidência entre os adolescentes dos 7º e 8º anos.

Em ambos os anos (7º e 8º anos), os resultados em termos de números absolutos e de percentual foram parecidos, com prevalência das escolas particulares, mulheres e brancas. Essa categoria não foi a mais frequente nas respostas dos adolescentes do 9º ano.

Com relação à variável gênero, os resultados da análise da pergunta aberta da nossa pesquisa coadunam com as evidências encontradas no resultado dos dados das perguntas fechadas do questionário e demais estudos, como o da Plan International (2021), em que as meninas demonstraram estar mais estressadas, ansiosas, preocupadas e inseguras, e também nas pesquisas realizadas por Esposito (2021), Florencio; Ramos; Silva (2021) e por Tognetta; Cuadra-Martínez; Souza; Fioranelli Neto (2023).

Dados das pesquisas (Brasil, 2022; MEC, 2023) também indicaram os problemas de mal-estar em que vivem os meninos e as meninas adolescentes com o agravamento dos quadros de sofrimento emocional a partir do contexto pandêmico (Duan; Zhu, 2020; Young Minds, 2020), como sintomas depressivos, ansiedade, suicídio e automutilação, ampliando também o olhar para a relação desses problemas com a intensificação do uso de tecnologias e das redes sociais.

Alguns participantes da nossa pesquisa relataram indícios de sofrimento emocional correlacionados com a questão supracitada, assim como encontrado na pesquisa de Deslandes e Coutinho (2020) e Sales; Costa; Gai (2021), em que o uso intensivo de telas pode aumentar as vulnerabilidades para estresse e ideações suicidas. É importante ressaltar que os problemas relacionados ao sofrimento emocional não são exclusivos dos contextos pandêmicos e pós-pandêmicos. No entanto, delimitamos a nossa pesquisa nesse parâmetro temporal, já que estamos ainda atravessando esses últimos tempos.

Nos dados gerais da amostra (7º, 8º e 9º anos), a Categoria C2 - *Sentimento de esperança relacionado a indícios de sofrimento emocional* foi a terceira com maior frequência de respostas, representando 165 participantes. Este dado nos alerta para a necessidade de uma convivência cuidadosa nos tempos e nos espaços das escolas, ampliando as ações relacionadas à escuta e o diálogo sobre os sentimentos e ao bem-estar emocional dos meninos e meninas adolescentes.

No tópico seguinte discorreremos sobre a indagação da presente pesquisa com relação ao constructo sentimento de esperança.

5.8.2 O que dizer sobre o sofrimento emocional entre os meninos e meninas adolescentes?

Considerando a segunda indagação desta pesquisa, *meninos e meninas adolescentes têm manifestado o sentimento de esperança quanto ao seu futuro?* os dados descritivos com relação ao constructo sentimento de esperança, a partir da análise das perguntas fechadas do questionário, demonstraram que a média do sentimento de esperança apresentada pelos meninos e meninas adolescentes participantes da nossa investigação foi representada numa escala de 0 a 100, com a pontuação média de 59,84, com um desvio padrão de 14,59, indicando variabilidade nas respostas. Essa variabilidade demonstra que alguns adolescentes experimentam níveis de sentimento de esperança muito mais altos ou mais baixos do que a média.

A pontuação mediana é de 60,42, com um intervalo de 8,33 a 93,75. De modo geral, os números indicam variação nas experiências de sentimento de esperança, com a maioria dos adolescentes experimentando níveis moderados.

Ao realizarmos uma análise geral das respostas referentes às questões fechadas, destacamos que quatro itens tiveram o maior número de percentuais nas respostas, com relação a se sentir cansado a maior parte do tempo, ser facilmente derrotado em discussão, ter sucesso na vida e ficar se preocupando com alguma coisa frequentemente.

Com relação à variável tipo de escola, a pontuação mediana para as escolas privadas foi ligeiramente superior à das escolas públicas. As escolas particulares apresentam pontuações que variam entre 8,33 a 93,75, enquanto as escolas públicas têm pontuações que variam de 12,5 a 91,67. Não houve evidências de diferenças no escore total de sentimento de esperança quando comparadas às escolas particulares e públicas. Quanto à variável “*cor/raça*”, houve evidências de diferenças no escore total de sentimento de esperança quando comparadas as diferentes raças autodeclaradas.

Sobre a variável “*gênero*”, houve evidências de diferença de todos os gêneros. Pelos valores de mediana e quartis, percebe-se que alunos autodeclarados homens e mulheres tiveram maior escore total de sentimento de esperança quando comparado aos demais, sendo o escore maior entre os homens, o que dialoga com a pesquisa de Santos (2015), que evidenciou que as meninas apresentam baixos níveis de esperança.

A análise de conteúdo da questão aberta do questionário validou as evidências encontradas na análise descritiva das questões fechadas, sendo possível organizar cinco categorias iniciais a partir das respostas dos meninos e meninas adolescentes que demonstraram as percepções quanto ao sentimento de esperança no futuro relacionadas às dimensões individualista (C4), sociomoral (C5), ausência de perspectiva para o futuro (C3), indícios de sofrimento emocional (C2), além dos que não souberam responder ou deixaram a

questão com registros indevidos e em branco (C1), o que está em consonância com pesquisas encontradas sobre o sentimento de esperança em adolescentes. Destaca-se que foram criadas mais três categorias a partir das respostas que tinham elementos que se encaixavam em mais de uma categoria (C2 e C4; C2 e C5 e C4 e C5).

Alguns estudos têm demonstrado correlações entre elevados níveis de esperança e o desenvolvimento sociomoral, a partir do cuidado de si, do outro e do mundo em adolescentes, além do sentido de vida (Shorey; Snyder; Lewin, 2003; Ruivo, 2015;), assim como uma correlação entre o sentimento de esperança com o otimismo, o pertencimento, a pró-sociabilidade, autoestima, autoeficácia, satisfação com a vida e a construção da identidade (Cardoso; Borsa; Segabinazi, 2018) e os aspectos de prevenção e proteção a fatores de risco, o sofrimento emocional, a violência e a utilização de substâncias, como álcool e demais drogas, bem como um fator moderador da ansiedade e depressão (Feldman; Snyder, 2005; Valle; Huebner; Suldo, 2006).

As pesquisas indicam também que a falta ou baixos níveis do sentimento de esperança pode se correlacionar com indícios de sofrimento emocional, como sentimentos de solidão, ansiedade, depressão e ideação suicida (Querido; Dixe, 2016; Cardoso; Borsa; Segabinazi, 2018).

Observamos que para os participantes dos 7º e 8º anos, as categorias de maior frequência foram as mesmas: C2 (*Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional*), C4 (*Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista*) e C5 (*Sentimento de Esperança relacionado aos aspectos sociomorais*), levantando a hipótese de que os meninos e meninas adolescentes dos 7º e 8º anos apresentaram maiores indícios de sofrimento emocional em suas respostas quando comparados aos participantes do 9º ano.

Houve diferença com relação aos participantes do 9º ano, em que as categorias com maior frequência de respostas foram C1 (*Não soube responder; registros de forma indevida ou em branco*), C3 (*Sentimento de Esperança relacionado a ausência de perspectiva para o futuro*) e C4 (*Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista*), o que dialoga com pesquisas sobre a transição dos adolescentes para o Ensino Médio, que evidenciou ausência ou baixos níveis de sentimento de esperança entre os alunos do 9º ano, concluindo que pode ocorrer grande diminuição do sentimento de esperança antes da transição para o Ensino Médio e que sentir-se esperançoso é condição importante para a saúde, o bem-estar e a continuidade do processo educacional (Fraser; Bryce; Alexandre; Fabes, 2021).

Em linhas gerais, as categorias que tiveram o maior número de frequência nas respostas dos participantes (7º, 8º e 9 anos) foram **C1** (*Não soube responder; registros de forma indevida ou em branco*), **C2** (*Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional*) e **C4** (*Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista*).

Com relação aos itens de perfil relacionados às três categorias de maior frequência de respostas, destacamos que na categoria C1 (*Não soube responder; registros de forma indevida ou em branco*) a maioria dos participantes foram de adolescentes do 9º ano (84), de escolas particulares (221), brancos (160) e mulheres (110). Já na categoria C2 (*Sentimento de Esperança relacionado a indícios de Sofrimento Emocional*), a maioria dos participantes foram adolescentes do 7º ano (69), de escolas particulares (152), brancos (115) e mulheres (100). Na categoria C4 (*Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista*), a maioria dos participantes foram os adolescentes do 9º ano (780), de escolas particulares (2.279), brancos (1.682) e mulheres (1.224). Destaca-se que a maioria dos participantes pretos (103), pardos (489), amarelos (134) e indígenas (17) apresentaram a maior frequência de respostas na categoria C4.

Destacamos aqui duas percepções que nos chamaram a atenção nas respostas da pergunta aberta, sendo a primeira na Categoria C4 - “*Tenho, de um mundo sem gays, viados e lésbicas ... e ser melhor que o Neymar Cr7 e Messi no futebol e ganhar a bola de ouro*” e a segunda na Categoria C4 e C5 - “*Sim, penso que posso ser uma pessoa melhor, além de que ainda me tornarei uma esposa troféu*”, que nos demonstra a necessidade e a urgência do diálogo sobre os direitos humanos como conquistas historicamente construídas pela humanidade nas escolas brasileiras para vender preconceitos já presentes entre nosso jovens.

No tópico seguinte, discorreremos sobre a indagação da presente pesquisa com relação às possíveis correlações entre o constructo sentimento de esperança e sofrimento emocional.

5.8.3 Sentimento de Esperança e Sofrimento Emocional - como se cruzam esses dois constructos em nossa pesquisa?

Quanto à indagação desta pesquisa *existirá uma relação entre o sentimento de esperança e o sofrimento emocional autopercebidos por meninos e meninas adolescentes?* o coeficiente de correlação indica uma relação inversa moderada entre os escores, ou seja,

espera-se que os adolescentes com alto escore de sofrimento emocional tenham baixos escores de esperança e vice-versa.

Os dados sobre a correlação entre o sofrimento emocional e o sentimento de esperança desta pesquisa dialogam com outras pesquisas nacionais e internacionais referenciadas no quadro teórico, como Shorey; Snyder; Yan; Lewin (2003); Feldman; Snyder (2005); Suldo (2006); Marques; Pais-Ribeiro; Lopez (2008); Burrow; Hill (2010); Santos (2015); Ruivo (2015); Querido e Dixe (2016), que apresentam correlações positivas entre elevados níveis de esperança e o desenvolvimento sociomoral em adolescentes.

Outros estudos relatam também a correlação entre o sentimento de esperança, o otimismo, o pertencimento, a pró-sociabilidade e os aspectos de prevenção e proteção a fatores de risco, como o sofrimento emocional (Cardoso; Borsa; Segabinazi, 2018), além de implicações importantes no desenvolvimento do bem-estar emocional, do cuidado de si e do sentido e propósito de vida e risco reduzido de ideação suicida em adolescentes.

Os dados evidenciados nesta pesquisa em correlação com os constructos sofrimento emocional e sentimento de esperança nos revelam a necessidade de oportunizar aos meninos e meninas adolescentes momentos para falar sobre si, expressar o seu sentimento, falar sobre suas crenças e suas atitudes, sendo pertinente ao processo de desenvolvimento das habilidades que os auxiliarão nas situações do cotidiano. Os aspectos sociomorais implicam diretamente na promoção da saúde e bem-estar e se relacionam com o sentimento de esperança, dialogando com os estudos de Minto; Pinto; Pedro; Netto; Gorayeb (2006); Burrow; ODell; Hill (2010); Marques (2009).

Estimular o diálogo nos tempos e nos espaços da escola sobre o sentido de vida e o sentimento de esperança no futuro, assim como a expressão dos sentimentos, pode ser fator determinante para a qualidade das relações e o bem-estar emocional (Querido; Dixe, 2016) e um fator preditor mais forte do bem-estar do que a exposição a situações de violência (Savahl; Isaacs; Adams; Carels; September, 2013).

O papel do sentimento de esperança na promoção do desenvolvimento dos meninos e meninas adolescentes já foi evidenciado em estudos teóricos e empíricos em diversos contextos culturais, nacionais e internacionais (Bowers R.; Bowers E., 2023; Sol; Yu; Wu; Ma, 2023), validando a hipótese desta pesquisa quanto às evidências de correlações (adolescentes com alto escore de sofrimento emocional têm baixos escores de esperança e vice-versa) entre o sentimento de esperança e o sofrimento emocional.

A proteção e o bem-estar, para além de um emaranhado de nós para desatar, é uma oportunidade de tecer ações na escola a partir das costuras possíveis do diálogo entre o

sentimento de esperança com os aspectos do sofrimento emocional, fundamentadas na psicologia moral piagetiana.

O sentimento de esperança correlacionado à ação disposicional na busca de compreensão do sentido de vida e olhar para o futuro, do conhecimento de si, do outro e do mundo dialoga com o princípio de uma convivência cuidadosa e deve ser imperativo ético nos tempos e espaços da escola com e sem paredes, garantindo, assim, que os meninos e meninas adolescentes possam falar sobre suas identidades e sofrimentos no caminho do ser, do vir a ser, do sentido de vida e o esperar o futuro.

No próximo capítulo discorreremos sobre as considerações finais desta pesquisa, a partir de oito indicações urgentes e necessárias nos tempos e espaços da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos as considerações finais da presente pesquisa, considerando o diálogo entre os aspectos teóricos e os dados coletados ao longo deste percurso. Observar os aspectos teóricos e as percepções dos meninos e meninas adolescentes nos auxiliou na tessitura de caminhos possíveis no que se refere às relações existentes entre o sofrimento e o bem-estar emocional e o sentimento de esperança, que serão melhor detalhados na próxima sessão, a partir de oito indicações urgentes e necessárias nos tempos e espaços da escola.

6.1 Um olhar para o presente e para o futuro: polifonias sobre o sofrimento emocional, o sentido de vida e a esperança em meninos e meninas adolescentes

Considerando a análise dos dados desta pesquisa, destacamos que foi possível encontrar evidências do caráter correlacional entre o sofrimento emocional e o sentimento de esperança autopercebidos pelos adolescentes. Confirmamos a hipótese inicial de uma relação entre o sofrimento emocional e o sentimento de esperança em que os adolescentes com alto escore de sofrimento emocional tiveram baixos escores de esperança e vice-versa. Reiteramos que o sentimento de esperança contribui para a promoção do sentido de vida e perspectiva para o futuro, sendo um fator protetivo e de promoção do bem-estar emocional.

Foi possível também ampliar a escuta das percepções dos adolescentes sobre o sentimento de esperança quanto ao futuro, a partir da categorização das respostas da pergunta aberta, evidenciando que os adolescentes apresentam o sentimento de esperança a partir das perspectivas individualista, sociomoral, com indícios de sofrimento emocional ou sem esperança, além dos que não souberam responder ou deixaram em branco. Percebemos, a partir do olhar cuidadoso para as categorias, que a mais evidenciada nos dois tipos de escolas (pública e privada) foi a C4 - Sentimento de Esperança relacionado à dimensão individualista.

Precisamos destacar também as delimitações desta pesquisa:

a) **Diferença de amostras entre os participantes de escolas públicas e privadas:** nem todos os resultados de nosso estudo, considerando as populações investigadas, podem ser generalizadas para o público em sua totalidade. Por exemplo,

tivemos a predominância de estudantes de escolas particulares (89,68%), limitando a representatividade dos dados em relação à população das instituições públicas, tanto estaduais quanto municipais. Isso aconteceu devido ao acesso facilitado a unidades particulares, em detrimento das públicas, o que pode ter influência nos resultados tanto de cor/raça quanto de gênero. Além disso, outra dificuldade que encontramos no processo de coleta de dados foi, mesmo dentre as instituições públicas que aceitaram participar da pesquisa, o baixo retorno de famílias e/ou responsáveis com o preenchimento do TCLE. Devido a isso, nossa amostra foi quase majoritariamente autodeclarada “branca”. Essa falta de diversidade na amostra pode resultar em uma compreensão limitada do sofrimento emocional e do sentimento de esperança entre adolescentes de diferentes contextos socioeconômicos e raciais.

b) **Delimitação do instrumento sobre o sentimento de esperança:** o instrumento escolhido (Escala de Esperança Disposicional), embora já validado e utilizado em diversas pesquisas nacionais e internacionais, apresentou fragilidade quanto ao nosso objetivo de escuta das percepções dos adolescentes sobre o sentimento de esperança com relação ao futuro (sentido e propósito de vida). As questões da referida escala abordam apenas itens da ação disposicional para o sentimento de esperança. Por esse motivo, acrescentamos em nosso instrumento uma pergunta aberta para ampliar a escuta dos adolescentes quanto ao sentimento de esperança.

c) **Delimitação para a análise qualitativa dos dados:** a análise de conteúdo implica numa visão semântica das respostas para organização de categorias prévias. Como não encontramos categorias prévias em outros estudos que tivessem correlação com as respostas dos adolescentes, criar categorias pode implicar em uma análise subjetiva da questão. Para amenizar essa questão, encaminhamos o estudo prévio dos dados, apresentando as categorias criadas para análise e parecer de juízes especialistas. As análises semântica e de conteúdo aplicadas na análise da resposta em perguntas abertas permitem alcançar a análise da organização e sistematização textual. Para uma análise mais ampla, seria necessário o diálogo por meio de entrevistas com os participantes, compreendendo assim outras percepções, o que não é totalmente possível somente por meio de questionários.

Ao observarmos, na literatura científica, a trajetória percorrida até aqui, validamos indícios de relações entre o sofrimento emocional, o sentido de vida e a esperança como um sentimento e um valor, na perspectiva da ação disposicional e o esperar o futuro.

Diante desse contexto, e reconhecendo a necessidade de uma polifonia de vozes sobre essas questões, a pergunta que ecoa é: E agora, o que podemos fazer?

Considerando algumas pesquisas e estudos que abrangem esses aspectos (Lahr; Tognetta, 2021; Levandowski; Stahnke; Munhoz; Hohendorff; Salvador-Silva, 2021; Tognetta; Lepre, 2022; Lepre; Nakahodo, 2022; Farhat; Gonçalves, 2022; Tognetta; Cuadra-Martínez; Alves; Fioranelli Neto, 2022; Lahr, 2022; Knoener, 2022; Souza, 2022) organizamos oito indicações urgentes e necessárias para a costura e a trama de ações possíveis que privilegiam uma convivência cuidadosa nos tempos e nos espaços da escola.

A primeira indicação é que possamos acreditar na potência das vozes dos meninos e meninas adolescentes, respeitando as suas condições peculiares de desenvolvimento cognitivo e socioemocional, compreendendo que são seres humanos e possuem direitos, sobretudo de se expressar e conviver consigo, com o outro e com o mundo que habita.

A segunda indicação é que as escolas planejem e organizem ações sistemáticas e intencionais a partir dos princípios de uma convivência cuidadosa que proteja, acolha e cuide dos meninos e meninas adolescentes.

A terceira indicação é que as escolas contemplem a participação dos meninos e meninas adolescentes, para que se sintam pertencentes e possam expressar suas emoções e seus sentimentos.

A quarta indicação é que os adultos que habitam o contexto escolar acolham o seu papel fundamental na relação com os meninos e meninas adolescentes, reconheçam a importância das interações entre os pares no processo de desenvolvimento e privilegiem ações que possibilitem o desenvolvimento e a manutenção de uma convivência cuidadosa, com foco no bem-estar físico e emocional.

A quinta indicação é que, nos tempos e espaços da escola, as ações desenvolvidas com foco na convivência cuidadosa possam abordar também o diálogo sobre o sentido de vida e a esperança como um sentimento e um valor na perspectiva da ação disposicional sobre o esperar o futuro, que sejam cuidadas as questões do “vir a ser”, mas também do tempo presente, considerando o que “já são”.

A sexta indicação é que estejamos sempre atentos aos sinais que os meninos e meninas nos mostram, em suas diversas formas de ser e expressar. Os sinais nos dão pistas, nos ajudam a diagnosticar o contexto. Estar atento pressupõe observar o que está implícito e explícito, realizar a escuta das emoções e dos sentimentos e, com generosidade, acolher e desenvolver ações para cuidar e proteger.

A sétima indicação diz respeito à necessidade de ações voltadas para políticas públicas educacionais, seja no contexto local ou mais abrangente, como por exemplo, a formação continuada dos profissionais de educação com foco nos aspectos da convivência

cuidadosa; o desenvolvimento de projetos e programas que abordem os aspectos da convivência cuidadosa com meninos e meninas adolescentes; e o incentivo e articulação da rede de proteção e cuidados, garantindo que sejam respeitados todos os direitos dos meninos e meninas adolescentes quanto aos aspectos da saúde física e emocional.

A oitava e última indicação desta pesquisa pressupõe o envolvimento de todos nós na busca pelo desenvolvimento de pessoas capazes de prover o bem-estar a si e ao outro, sobretudo dando a quem é de direito – os adolescentes – a esperança por um futuro melhor.

Finalizamos o presente capítulo e esta pesquisa, refletindo sobre as correlações possíveis com as pautas dos ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável). A pesquisa se relaciona de forma intrínseca com um olhar atento e urgente para promoção da saúde de qualidade e o bem-estar em todas as idades; a luta contra as desigualdades e a injustiça; alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas; educação de qualidade, garantindo o acesso à educação inclusiva e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; conservar e proteger a vida terrestre, “essa casa que a gente habita” e as relações humanas, promovendo sociedades pacíficas e inclusivas, a partir de uma convivência cuidadosa.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W.; LÉON, D. O. **Juventude e adolescência: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- ADELABU, D. H. Perspectiva de tempo futuro, esperança e identidade étnica entre adolescentes afro-americanos. **Educação Urbana**. 2008; 43 :347–360. Disponível em: doi: 10.1177/0042085907311806. [CrossRef] [Google Acadêmico]. Acesso em: 20 ago. 2023.
- ALARCON, G. M.; BOWLING, N. A.; KHAZON, S. Great expectation: a meta-analytic examination of optimism and hope. **Personality and Individual Differences**, 54(7), 821-827, 2013.
- ALFIERI, S.; QUARTIROLI, A.; BAUMANN, D. Adaptação da Escala de Esperança disposicional de Snyder para adolescentes italianos. **Curr. Psicol.** 2021; 3 :1–10. Disponível em: doi: 10.1007/s12144-021-01875-5. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 30 jul. 2023.
- ALVES, S. S. C. Piaget e Freire: Aspectos do Desenvolvimento Moral. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**. ISSN: 1984-1655. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019v.11esp2.04.p54> . Acesso em: 19 set. 2023.
- AMARAL NUNES, C. A.; VINHA, T. P.; CAMPOS, S. B. Processos responsivos no desenho, implementação e avaliação de programas na área da melhoria da qualidade da convivência escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022099, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16960. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16960>. Acesso em: 14 jan. 2024.
- ANDRADE, A.; CUNHA, M.; DOMINGUES, M.; MARTINS, C.; MARTINS, R. A esperança em doentes internados em unidades de cuidados continuados. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, 5, 81-85. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0172>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. Educação e valores: pontos e contrapontos. Valéria Amorim Arantes (org). 2. Ed. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção Pontos e Contrapontos).
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AVILÉS, J. Pandemia y convivencia escolar: Incertidumbres y retos. **Revista Tópicos Educativos**, v. 27, n. 1, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6727/672770961001/672770961001.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- BAILEY, T. C.; SNYDER, C. R. Satisfaction with life and hope: a look at age and marital status. **The Psychological Record**, 57, 233-240, 2007.

- BALSANELLI, A. C. S.; GROSSI, S. A. A.; HERTH, K. A. Adaptação cultural e validação do herth hope index para a língua portuguesa: estudo em pacientes com doença crônica. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 19, n. 4, p. 754-761, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v19n4/19.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2024.
- BALSANELLI, A. C. S.; GROSSI, S. A. A. Predictors of hope among women with breast cancer during chemotherapy. **Rev Esc Enferm USP**. 2016;50(6):898-904. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420160000700004>. Acesso em: 04. fev. 2024.
- BANATI, P.; JONES, N.; YOUSSEF, S. Intersecting Vulnerabilities: The Impacts of Covid-19 on the Psycho-emotional Lives of Young People in Low-and-Middle-Income Countries. **European Journal of Development Research**, n. 32, p. 1613-1638, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1057/s41287-020-00325-5>. Acesso em: 22 maio 2021.
- BARBOSA, C. S.; PARANHOS, M. O empreendedorismo como projeto de vida juvenil no ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro. **Trabalho Necessário**. V.21, nº 44. (janeiro-abril) ISSN: 1808-799 X, 2023.
- BARCELOS, T. F. **A História da Menina-Morta. (Des)esperança de adolescentes em situação de precariedade social**. Dissertação Mestrado (Psicologia Clínica). Universidade de São Paulo (USP), 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-06112014-162535/publico/barcelos_ME.pdf. Acesso em: 22 set. 2023.
- BARNARD, D. Chronic illness and the dynamics of hoping. In S. Toombs, D. Barnard & R. Carson (Ed.) **Chronic illness: from experience to policy** (pp.38-57). Bloomington: Indiana University Press, 1995.
- BARROS, J. **Esperança: natureza e avaliação** (proposta de uma nova escola). Psicologia, Educação e Cultura, 7, 83-106, 2003.
- BARROS DE OLIVEIRA, J. **Psicologia Positiva**. Porto: ASA Editores, 2004.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.
- BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BERG, C. J.; SNYDER, C. R.; HAMILTON, N. The Effectiveness of a Hope Intervention in Coping with Cold Pressor Pain. **Journal of Health Psychology**, v. 13, september, 2008.
- BERNARDO, A. B. Teoria da esperança estendida: locus interno e externo do traço esperança. *Pessoal. Individual. Diferente*. 2010; 49 :944–949. Disponível em: doi: 10.1016/j.paid.2010.07.036. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 25 maio 2023.
- BERNARDES, A. C. R.; VOIGT, J. M. R. A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo. **Retratos Da Escola**, 16(34), 111–125. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1467>. Acesso em: 14 set. 2023.

BOCK, A. M. B. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão.** Cadernos Cedes, 24(62), 26-43, 2004.

BOMFIM, S. A. B. **Respeito, justiça e solidariedade no coração de quem ajuda: valores morais e protagonismo entre alunos para combater o bullying.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019. 212f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181390>. Acesso em: jul. 2023.

BONDÍIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

BONI, L. G. **A relação entre bullying, empatia e pró-socialidade de estudantes pertencentes a escolas públicas da rede estadual de São Paulo.** 202p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2022.

BONI, L. D. G.; FARHAT, F. I. B.; MORENO, C. B. A empatia - A capacidade de iluminar as relações interpessoais: Um estudo entre crianças de escolas públicas paulistas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022098, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16958. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16958>. Acesso em: 14 jan. 2024.

BORNSTEIN, M. H. O princípio da especificidade na ciência da aculturação. **Perspectiva. Psicol. Ciência.** 2017; 12 :3–45. Disponível em: doi: 10.1177/1745691616655997. [Artigo gratuito do PMC] [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 28 nov. 2024.

BOTOR, N. J. Hope prevê felicidade com a vida, bem-estar pessoal e resiliência entre adolescentes filipinos selecionados em idade escolar. **Internacional J. Ciência. Aplicação Básica Res.** 2019; 47 :125–141. [Google Scholar].

BOWERS, R. M., BOWERS, E. P. A Literature Review on the Role of Hope in Promoting Positive Youth Development across Non-WEIRD Contexts. **National Library of Medicine.** 2023. Disponível em: doi: 10.3390/children10020346. Acesso em: 12 set. 2023.

BRANDTSTÄDTER, J. Perspectivas de ação sobre o desenvolvimento humano. *In:* Lerner R. M; DAMON, W., editores. Modelos Teóricos do Desenvolvimento Humano – Volume 1 do **Manual de Psicologia Infantil**. 6ª edição. Wiley; Hoboken, NJ, EUA: 2006. [Google Scholar].

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Atenção psicossocial a crianças e adolescentes no SUS: tecendo redes para garantir direitos / Ministério da Saúde, Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Pandemia prejudicou condição psicológica de estudantes, mostra pesquisa**. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/30/pandemia-prejudicou-condicao-psicologica-de-estudantes-mostra-pesquisa>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRAUN-LEWENSOHN, O.; SAGY, S. Senso de coerência, esperança e valores entre adolescentes sob ataques de mísseis: Um estudo longitudinal. **Internacional J. Criança. Espiritual**. 2010; 15 :247–260. Disponível em: doi: 10.1080/1364436X.2010.520305. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 18 fev. 2023.

BROOKS, M. J.; MARSHAL, M. P.; MCCAULEY, H. L.; DOUAIHY, A.; MILLER, E. The Relationship Between Hope and Adolescent Likelihood to Endorse Substance Use Behaviors in a Sample of Marginalized Youth. *Subst Use Misuse*. 2016 Nov 9;51(13):1815-9. Disponível em: doi: 10.1080/10826084.2016.1197268. Epub 2016 Aug 11. PMID: 27556872; PMCID: PMC8006866. Acesso em: 10 fev. 2023.

BROUWER, D.; MEIJER, R. R.; WEEKERS, A.M.; BANEKE, J. J. On the dimensionality of the Dispositional Hope Scale. **Psychological Assessment**, 20(3), 310–315, 2008.

BURROW, A. L.; O'DELL, A. C.; HILL, P. L. Profiles of a developmental asset: Youth purpose as a context for hope and well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(11), 1265-1273. (2010). Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9481-1>. Acesso em: 14 abr. 2023.

CARDOSO, H. F.; BORSA, J. C.; SEGABINAZI, J. D. Indicadores de saúde mental em jovens: fatores de risco e de proteção. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, vol.9, nº.3, Londrina, dez. 2018.

CARMONA-HALTY, M.; SALANOVA, M.; LLORENS, S. J. How Psychological Capital Mediates Between Study-Related Positive Emotions and Academic Performance. **J. Happiness Stud**, 20, 1-13. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9963-5>. Acesso em:

CARRETTA, C. M.; RIDNER, S. H.; DIETRICH, M. S. Hope, Hopelessness, and Anxiety. A Pilot Instrument Comparison Study. **Archives of Psychiatric Nursing**, 28 230 234, 2014.

CARVAJAL, S. C.; CLAIR, S. D.; NASH, S. G.; EVANS, R. I. Relacionando otimismo, esperança e autoestima às influências sociais na dissuasão do uso de substâncias em adolescentes. *Jornal de Psicologia Social e Clínica*, 17 (4), 443–465. (1998). Disponível em: <https://doi.org/10.1521/jscp.1998.17.4.443>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CASTELEIRO, J. (dir.). **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Lisboa: Texto Editora, 2008.

CATALANO, R. F.; BERGLUND, M. L.; RYAN, J. A. M.; LONCZAK, H. S.; HAWKINS, J. D. Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, 591(1), 98-124. 2004. Disponível em: doi: 10.1177/0002716203260102. Acesso em: 25 maio 2023.

CAVACO, V. S. J.; JOSÉ, H. M. G.; LOURO, S. P. R.; LUDGERO, A. F. A.; MARTINS, A. F. M.; SANTOS, M. C. G. Qual o papel da esperança na saúde da pessoa? - **Revisão sistemática**. *Referência*, 12(2), 93-103, 2010.

CEDENO, L. A.; ELIAS, M. J.; KELLY, S.; CHU, B. C. Violência escolar, ajustamento e influência da esperança na juventude afro-americana de baixos rendimentos. **Sou. J. Ortopsiatria**. 2010; 80 :213–226. Disponível em: doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01025.x. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 25 ago. 2023.

CELIK, D. A.; CETIN, F.; TUTKUN, E. O papel dos fatores de resiliência proximais e distais e do locus de controle na compreensão da esperança, da autoestima e do desempenho acadêmico entre pré-adolescentes turcos. **Curr. Psicol.** 2015; 34 :321–345. Disponível em: doi: 10.1007/s12144-014-9260-3. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 19 set. 2023.

CHAI, W. Y.; KWOK, S. Y.; GU, M. Paternidade que concede autonomia e depressão infantil: Os papéis moderadores da esperança e da satisfação com a vida. **J. Criança Família**. *Viga*. 2018; 27 :2596–2607. Disponível em: doi: 10.1007/s10826-018-1102-8. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 11 jul. 2023.

CHUI, W. H.; WONG, M. Y. Evitando decepções ou cumprindo expectativas: Um estudo sobre gênero, desempenho acadêmico e funcionamento familiar entre adolescentes de Hong Kong. **J. Criança Família**. *Viga*. 2017; 26 :48–56. Disponível em: doi: 10.1007/s10826-016-0550-2. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 18 ago. 2023.

CIARROCHI, J.; HEAVEN, P. C.; DAVIES, F. O impacto da esperança, autoestima e estilo de atribuição nas notas escolares e no bem-estar emocional dos adolescentes: um estudo longitudinal. **J. Res. Pessoal**. 2007; 41 :1161–1178. Disponível em: doi: 10.1016/j.jrp.2007.02.001. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 22 set. 2023.

CIARROCHI, J.; PARKER, P.; KASHDAN, T. B.; HEAVEN, P. C. L.; BARKUS, E. Hope and emotional well-being: A six-year study to distinguish antecedents, correlates, and consequences. **The Journal of Positive Psychology**, 10(6), 520-532. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1015154>. Acesso em: 16 jan. 2024.

COULEHAN, J. (2011). Deep hope: a song without words. *Theor Med Bioeth*, 32(3), 143-160. <https://doi.org/10.1007/s11017-011-9172-2>

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

COSTA, C. S. **Otimismo disposicional e esperança em adolescentes em situação de risco. Implementação de um programa de promoção da resiliência**. Dissertação de mestrado. Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.1/8176>. Acesso em: 22 fev. 2023.

COSTIN, C.; COUTINHO, A. **Experiences with Risk-Management and Remote Learning During the Covid-19 Pandemic in Brazil: Crises, Destitutions, and (Possible) Resolutions**. In: REIMERS, F. M. (ed.). *Primary and Secondary Education During Covid-19*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education, 2020.

COULEHAN, J. Deep hope: a song without words. **Theoretical Medicine and Bioethics**, 32 (3), 143-160. (2011). Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11017-011-9172-2>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CROSS, A. R. **A study on factors impacting the hope of adolescent boys in the foster care system using Snyder's hope theory**. Tese Doutorado. Oral Roberts University. Tulsa, Oklahoma, 2020. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/efe52e730c52e730c5b91dce704bece3df67b3c/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>. Acesso em: 28 jul. 2023.

CUADRA-MARTINEZ, D.; CASTRZZO-CARRASCO, P. J.; SANDOVAL-DÍAZ, J.; PÉREZ-ZAPATA, D.; DABANCENS, D. M. COVID-19 y comportamiento psicológico: revisión sistemática de los efectos psicológicos de las pandemias del siglo XXI. **Rev. Méd.**, Santiago (Chile), v. 148, n. 8, p. 1139-1154, ago. 2020. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872020000801139&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2020.

DALBEM, J. X.; DELL'AGLIO, D. D. **Apego em adolescentes institucionalizadas: Processos de resiliência na formação de novos vínculos afetivos** [Attachment in institutionalized adolescents: Resilient process in the formation of new affective relationships]. **PSICO**, 39(1), 33-40, 2008.

DAMON, W. **O que o Jovem quer da Vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Summus, 2008.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. The Development of Purpose During Adolescence. **Applied Developmental Science** [online], v. 7, n. 3, p. 119-128, out. 2003.

DAVIS-MAYE, D.; PERRY, T. E. A menina da mamãe: A importância do apoio da figura materna no desenvolvimento da esperança para meninas afro-americanas. **J. Hum. Comporte-se. Soc. Meio Ambiente**. 2007; 15 :307–328. Disponível em: doi: 10.1300/J137v15n02_18. [CrossRef] [Google Acadêmico]. Acesso em: 15 mar. 2023.

DAVISON, S. N.; SIMPSON, C. **Hope and advance care planning in patients with end stage renal disease: qualitative interview study**. **BMJ**. 2006 Oct 28;333(7574):886. Disponível em: doi: 10.1136/bmj.38965.626250.55. Epub 2006 Sep 21. PMID: 16990294; PMCID: PMC1626305. Acesso em: 25 abr. 2023.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez/Unesco/MEC, 2004.

DESLANDES, S. F.; COUTINHO, T. O uso intensivo da internet por crianças e adolescentes no contexto da COVID-19 e os riscos para violências autoinflingidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 2479-2486, 05 de jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/2020.v25suppl1/2479-2486/pt>. Acesso em: 8 jan. 2022.

D'ESPOSITO, M. **Executive Function and Frontal Systems**. In: SCHIFFER, M. *et al.*, 2006. Neuropsychiatry. 2. ed. New York: Lippincott Williams e Wilkins, 2002.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Americana, SP: Adonis, 2015.

DIXSON, D. D.; KELTNER D.; WORRELL, F. C.; MELLO, Z. A magia da esperança: A esperança medeia a relação entre o status socioeconômico e o desempenho acadêmico. **J. Educ. Res.** 2018; 111 :507–515. Disponível em: doi: 10.1080/00220671.2017.1302915. [CrossRef] [Google Acadêmico]. Acesso em: 19 maio 2023.

DLAMINI, S. N. **Os jovens desafiam a comunidade: entre a esperança e a estigmatização**. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pGfjF6Jv4rT7XX5WzRhn97g/#>. Acesso em: 12 set. 2023.

DUAN, L.; ZHU, G. Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. **The Lancet Psychiatry**, 7(4), 300-302. (2020). Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30073-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30073-0). Acesso em: 29 jun. 2023.

DUARTE, C. Z. C. **Adolescência e sentido de vida**. 2007. 148 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

DUNCAN, A. R; JAINI, P. A.; HELLMAN, C. M. Positive Psychology and Hope as Lifestyle Medicine Modalities in the Therapeutic Encounter: A Narrative Review. **Am J Lifestyle Med**. 2020 Mar 3;15(1):6-13. Disponível em: doi: 10.1177/1559827620908255. PMID: 33456415; PMCID: PMC7781058. Acesso em: 13 jul. 2023.

EDWARDS, L. M; ONG, A. D; LOPEZ, S. J. Medição de esperança na juventude mexicano-americana. **Hisp. J. Comportamento. Ciência**. 2007; 29 :225–241. Disponível em: doi: 10.1177/0739986307299692. [CrossRef] [Google Acadêmico]. Acesso em: 21 ago. 2023.

ERIKSON, E. **Identidad, juventud y crisis**. Madrid: Taurus, 1992.

ESPOSITO, S.; GIANNITTO, N.; SQUARCIA, A.; NEGLIA, C.; ARGENTIERO, A.; MINICHETTI, P.; COTUGNO, N.; PRINCIPI, N. Development of Psychological Problems Among Adolescents During School Closures Because of the COVID-19 Lockdown Phase in Italy: A Cross-Sectional Survey. **Frontiers in Pediatrics**, v. 8, n. 628072, 2021. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fped.2020.628072/full>. Acesso em: 09 out. 2021.

ESTORMOVSKI, R. C. O currículo escolar como formador do sujeito empreendedor para o capital. **Linhas Críticas**, 27, e36828. (2021). Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.36828>. Acesso em: 23 set. 2023.

FALANGA, R., DE CAROLI, M. E.; SAGONE, E.; INDIANA, M. L. Os estilos de humor são preditores de esperança? Diferenças de sexo e idade em adolescentes e jovens adultos italianos. **Internacional J. Psicol. Psicol.** 2020; 20 :157–166. [Google Scholar].

FARHAT, F. I. de B.; GONÇALVES, C. C. A Convivência digital e seus problemas: Um estudo com adolescentes de escolas públicas paulistas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022097, 2022. Disponível em: DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16957. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16957>. Acesso em: 14 jan. 2024.

FARHAT, F. I. de B. **Não te vejo, mas posso imaginar e sentir a tua dor: Quando a empatia atravessa os dispositivos digitais e alcança o coração - a cyberempatia!** - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, São Paulo, 2023.

FARIA, H. R.; ZANINI, D. S.; CAMPOS, D. C. Promoção da esperança como fator autoprotetivo. **Psicologia em Processo**, 2021, V. 01 p. 99 a 106.

FELDMAN, D. B.; SNYDER, C. R. Esperança e vida significativa: associações teóricas e empíricas entre pensamento direcionado a objetivos e significado de vida. **Jornal de Psicologia Social e Clínica**, 24, 401-421, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1521/jscp.24.3.401.65616>. Acesso em: 11 jun. 2023.

FERRAZ, J.; FERRAZ, D. Do espírito do capitalismo ao espírito empreendedor: a consolidação das ideias acerca da prática empreendedora numa abordagem histórico-materialista. **Cad. EBAPE.BR**, v. 20, nº 1, Rio de Janeiro, jan./fev. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/ScBZSdpKpQNHGP9jnbCTHXf/?format=pdf&lang=p t>. Acesso em 13 ago. 2022.

FERREIRA, C.; GUANILO, M. E. E.; SILVA, D. M. G.; GONÇALVES, N.; BOELL, J. E. W.; MAYER, B. L. D. Avaliação de esperança e resiliência em pessoas em tratamento hemodialítico. **Revista de Enfermagem da UFSM**, 8(4), 702–716. (2018). Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2179769230592>. Acesso em: 22 set. 2023.

FLORÊNCIO, C. B. S.; RAMOS, E. M. L.; SILVA, S. S. C. **Estresse, desesperança e expectativas de futuro na adolescência em alunos do ensino médio**. Psico, Porto Alegre, v. 52, n. 2, p. 1-13, abr.-jun. 2021 e-ISSN: 1980-8623 | ISSN-L: 0103-5371.

FMUSP, Faculdade de Medicina da USP. Pandemia é responsável por 36% dos casos de depressão em crianças e adolescentes. **Jornal da USP**. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/pandemia-e-responsavel-por-cerca-de-36-dos-casos-de-depressao-em-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em: 25 jul. 2023.

FODRA, S. M.; DE SOUZA, M. P. R. Convivência escolar como política pública no estado de São Paulo. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022092, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16952. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16952>. Acesso em: 4 fev. 2024.

FODRA, S. M. **Convivência em escolas públicas estaduais de São Paulo: um estudo de caso sobre o Programa CONVIVA – SP**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2021. (em andamento)

FOLKMAN, S. **Stress, coping and hope**. *Psycho-Oncology*, 19,901-908. 2010. Disponível em: doi:10.1002/pon.1836. Acesso em: 14 set. 2023.

FRAIMAN, L. **O sentido da vida e a capacidade do ser humano de criar mudanças**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/05/13/projeto-de-vida-leo-fraiman/>. Acesso em: 30 jan. 2024.

FRANCO, G. R.; RODRIGUES, M. C. Programas de Intervenção na Adolescência: Considerações sobre o Desenvolvimento Positivo do Jovem. **Temas em Psicologia**, 22(4), 677-690. 2014. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2014.4-01>. Acesso em: 11 nov. 2023.

FRANKL, V. **Em Busca de Sentido**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRASER, A. M.; BRYCE, C.; ALEXANDRE, B.; FABES, R. A. Hope levels across adolescence and the transition to high school: Associations with school stress and achievement. **Journal of Adolescence**, Volume 91, August 2021, Pages 48-58. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.07.004>. Acesso em: 14 out. 2023.

FREIRE, P. **Sobre Educação** (Diálogos). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FRIEDMANN, A. **Protagonismo infantil**. In. *Protagonismo: A potência de ação da comunidade escolar. Escolas transformadoras*. São Paulo, Ashoka, Alana, 2017.

FRIEDMANN, A. **Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores**. São Paulo, 2018, Centro de Pesquisa e Formação Sesc.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Cenário da infância e da adolescência no Brasil 2021**. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2020-03/cenario-brasil-2020-1aeducacao.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

GALLAGHER, M. W.; LONGO, L. J.; RICHARDSON, A. L.; D'SOUZA, J. M. Examining Hope as a Transdiagnostic Mechanism of Change Across Anxiety Disorders and CBT Treatment Protocols. **Behavior Therapy**. Volume 51, Issue 1, January 2020, Pages 190-202, Disponível em: DOI: 10.1016/j.beth.2019.06.001. Acesso em: 14 jul. 2023.

GALLO, S. O 'efeito Foucault' em Educação. **Revista Pro-Posições**, v. 25, n. 2, p. 15- 21, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/MCtFSfqBwtSLygWyZyQDV4J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GARAIGORDOBIL, M. *et al.* Cyberaggression in Adolescents of Bolivia: Connection with Psychopathological Symptoms, Adaptive and Predictor Variables. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, n. 17, n. 3, 1022, 2020. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/3/1022>. Acesso em: 13 jan. 2024.

GEENEN S.; POWERS, L. E.; PHILLIPS, L. A.; NELSON, M; MCKENNA J; WINGES-YANEZ, N; BLANCHETTE, L; CROSKEY, A; DALTON, L. D.; SALAZAR, A; SWANK, P. Better futures: a randomized field test of a model for supporting young people in foster care with mental health challenges to participate in higher education. **J Behav Health Serv Res**. 2015 Apr;42(2):150-71. Disponível em: doi: 10.1007/s11414-014-9451-6. PMID: 25502222. Acesso em: 14 jan. 2024.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991. (Biblioteca básica) ISBN 85-7139-022-3.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

GILMAN, R.; HUEBNER, E. S. Children's reports of their life satisfaction: Convergence across raters, time and response formats. **School Psychology International**, 18(3), 229–243 (1997). Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0143034397183004>. Acesso em: 18 jan. 2024.

GILMAN, R.; HUEBNER, E.S. Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. **Journal of Youth & Adolescence**, 35, 293-301 (2006). Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>. Acesso em: 25 jan. 2024.

GILMAN, R.; DOOLEY, J.; FLORELL, D. Níveis relativos de esperança e sua relação com indicadores acadêmicos e psicológicos entre adolescentes. **J.Soc. Clin. Psicol.** 2006; 25:166–178. Disponível em: doi: 10.1521/jscp.2006.25.2.166. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 22 set. 2023.

GONZAGUINHA, L. **Esperança. Coisa mais maior de grande: pessoa**, 1981.

GRANDIZOLI, M. V.; IBIAPINA, I. S. M.; JUNIOR, R. S.; GARCIA, V. C. B. Indicadores de esperança, ansiedade e depressão de pacientes em tratamento oncológico. **Arq. Ciênc. Saúde**. 2017 jul-set 24(3) 65-70, 2017.

GRATÃO, A. C. M.; LUCHES, B. M.; OLIVEIRA, N. A.; ORLANDI, F. S.; PAVARINI, S.C.; SOUZA, E. N. Relação entre a Esperança e a Espiritualidade de Idosos Cuidadores. **Texto contexto enfermagem**, 26(3), 1-8 (2017). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-07072017006780015>. Acesso em: 10 dez. 2023.

GULASSA, M. L. C. **A fala dos abrigos**. In: Instituto Camargo Corrêa. Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação (pp. 49-58). São Paulo: NECA, 2006.

GUSE, T.; VERMAAK, Y. Esperança, bem-estar psicossocial e estatuto socioeconómico entre um grupo de adolescentes sul-africanos. **J. Psicol. Afr.** 2011; 21 :527–533. Disponível em: doi: 10.1080/14330237.2011.10820493. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 14 out. 2023.

GUSE T.; DE BRUIN, G. P.; KOK, M. Validação da Escala de Esperança Infantil em uma Amostra de Adolescentes Sul-Africanos. **Criança Indica. Res.** 2016; 9 :757–770.

Disponível em: doi: 10.1007/s12187-015-9345-z. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 14 out. 2023.

HAMM, J. V.; FAIRCLOTH, B. S. The Role of Friendship in Adolescents' Sense of School Belonging. **New Directions for Child and Adolescent Development**, n.107, 2005

HARLEY, D. Percepções de desesperança entre adolescentes afro-americanos de baixa renda através das lentes do photovoice. **J. Etn. Culto. Mergulhadores. Soc. Trabalhar**. 2015; 24 :18–38. Disponível em: doi: 10.1080/15313204.2014.915780. [CrossRef] [Google Acadêmico]. Acesso em: 27 jun. 2023.

HEAVEN P.; CIARROCHI, J. Estilos parentais, gênero e o desenvolvimento da esperança e da autoestima. **EUR. J. Pessoal**. 2008; 22 :707–724. Disponível em: doi: 10.1002/per.699. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 12 ago. 2023.

HERTH, K. Abbreviated instrument to measure hope development and psychometric evaluation. **Journal of Advanced Nursing** 17 (10), 1251–1259. (1992). Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1992.tb01843.x>. Acesso em: 13 set. 2023.

HERTH K.; CUTCLIFFE, J. R. The concept of hope in nursing 6: research/education/policy/practice. **British Journal of Nursing**, 11, 1404-1411, 2002.

HOLLINGSWORTH, D. W.; WINGATE, L. R.; TUCKER, R. P; O'KEEFE, V. M; COLE, A. B. Hope como moderador da relação entre preditores interpessoais de suicídio e pensamento suicida em afro-americanos. **J. Black Psychol**. 2016; 42 :175–190. Disponível em: doi: 10.1177/0095798414563748. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 25 abr. 2023.

IMRAN, N.; ZESHAN, M.; PERVAIZ, Z. Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. **Pakistan Journal of Medical Sciences**, 36(COVID19-S4), 2020. Disponível em: doi: 10.12669/pjms.36. COVID19-S4.2759. Acesso em: 13 jan. 2024.

ISAACS, S. A.; SAVAHL, S. Uma investigação qualitativa que investiga o sentimento de esperança dos adolescentes num contexto de violência numa comunidade desfavorecida na Cidade do Cabo. **J. Estudo Juvenil**. 2014; 17 :269–278. Disponível em: doi: 10.1080/13676261.2013.815703. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 19 jun. 2023.

IZZATY, R. E.; AYRIZA, Y. O vínculo parental como preditor de esperança em adolescentes. **Psikohumaniora J. Penelit. Psicol**. 2021; 6 :77–90. Disponível em: doi: 10.21580/pjpp.v6i1.7981. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 18 jul. 2023.

JAMES, S. L.; ROBY, J. L. Comparing reunified and residential care facility children's wellbeing in Ghana: The Role of Hope. **Children and Youth Services Review**. Vol. 96, January, 2019, p. 316-325. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0190740918304328>. Acesso em: 28 nov. 2023.

JAMES, S. L; ROBY, J. L.; POWELL, L. J.; TEUSCHER, B. A.; HAMSTEAD, K. L.; SHAFER, K. Does family reunification from residential care facilities serve children's best interest? A propensity-score matching approach in Ghana. **Children and Youth Services Review**, Volume 83, December 2017, Pages 232-241. Disponível em:

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.10.032>Get rights and content. Acesso em: 14 maio 2023.

JARES, X. R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JIANG, W.; LUO, J.; GUAN, H.; JIANG, F.; TANG, Y. L. Problematic mobile phone use and life satisfaction among University Students During the COVID-19 Pandemic in Shanghai, China. **Front. Public Health**, v. 9, n. 805529, p. 1-7, 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8826078/pdf/fpubh-09-805529.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

JIANG, X.; HUEBNER, E. S; HILLS, K. J. Parent attachment and early adolescents' life satisfaction: the mediating effect of hope. **Psychology in the Schools**, 50 (4), 340-352, 2013.

JOVANOVIĆ, V. Avaliação da Escala de Esperança das Crianças em adolescentes sérvios: Dimensionalidade, invariância de medição entre gêneros, validade convergente e incremental. **Criança Indica. Res.** 2013; 6 :797–811. Disponível em: doi: 10.1007/s12187-013-9195-5. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 18 set. 2023.

KARABABA, A. O papel moderador da esperança na relação entre perfeccionismo desadaptativo e ansiedade entre os primeiros adolescentes. **J. Genet. Psicol.** 2020; 181 :159–170. Disponível em: doi: 10.1080/00221325.2020.1745745. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 18 mar. 2023.

KAVRADIM, S. T.; OZER, Z. C.; BOZCUK. H. Hope in people with cancer: a multivariate analysis from Turkey. **Journal of Advanced Nursing**, vol. 69, august, 2012. Disponível: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2012.06110.x>. Acesso em: 17 maio 2023.

KEMER, G.; ATIK, G. Esperança e apoio social em estudantes do ensino médio de áreas urbanas e rurais de Ancara, Turquia. **J. Garanhão da Felicidade**. 2012; 13 :901–911. Disponível em: doi: 10.1007/s10902-011-9297-z. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 16 set. 2023.

KENNY, M. E.; BLUSTEIN, D. L.; HAASE, R. F.; JACKSON, J.; PERRY, J. C. Preparando o cenário: Desenvolvimento de carreira e processo de envolvimento do aluno. **J. Contas. Psicol.** 2006; 53 :272–279. Disponível em: doi: 10.1037/0022-0167.53.2.272. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 23 ago. 2023.

KHODARAHIMI, S. O papel da violência familiar na saúde mental e na esperança numa amostra de adolescentes iranianos. **J. Fam. Violência**. 2014; 29 :259–268. Disponível em: doi: 10.1007/s10896-014-9587-4. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 12 abr. 2023.

KIMMEL, D. C.; WEINER, I. **La adolescência: uma transición del desarrollo**. Barcelona: Ariel, 1998.

KLEIN, A. M. **Projetos de Vida e Escola: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida**. 2011. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. **Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. Seção Temática: Ensino Médio e Juventudes.** Educ. Real. 41 (11) Jan-Mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623656117>. Acesso em: 28 ago. 2023.

KLOSINSKI, G. **Adolescência hoje: situações, conflitos e desafios.** Petrópolis: Vozes, 2006.

KNOENER, D. F. **Quando a convivência pede por cuidado: bullying e assédio moral em ambientes universitários.** 2019. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181949> Acesso em: jul. 2021.

KNOENER, D. F.; LEONARDI, S. D. G. **Por que... Um ambiente sociomoral cooperativo é condição para a convivência escolar que tanto desejamos?** In: TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. (org.). Por quê? Um currículo para a promoção da convivência e prevenção da violência. Americana: Editora Adonis, 2022., p. 33-54.

KNOENER, D. F.; SANTOS, N. C. P.; SOUZA, R.A. **A formação dos professores e tutores nas escolas que buscam a melhoria da qualidade da convivência na escola.** In: TOGNETTA, L. R. P. (org.) Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes. Americana: Editora Adonis, 2020. p.147- 204.

KNOENER, D. F.; SANTOS, N. C.; DUARTE, L. M. A promoção da convivência ética e a prevenção da violência na escola: Considerações sobre a formação docente. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022094, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16954. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16954>. Acesso em: 14 jan. 2024.

KNOENER, D. F. **A promoção da convivência ética no contexto escolar: formação continuada e teorias subjetivas de docentes em tempos de escolas sem paredes.** 2023. 477f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/cd7c431b-7ed9-492e-9930-1dd7319fe360>. Acesso em: 18 nov. 2023.

KOEHN, C.; O'NEILL, L.; SHERRY, J. Hope-Focused Interventions in Substance Abuse Counselling. **International Journal of Mental Health and Addiction.** June 2012, Volume 10, Issue 3, pp 441-452 BRONK, C. *et al.* Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups', The Journal of Positive Psychology, 4: 6, 500-510.

KORTTE, K.B.; GILBERT, M.; GORMN, P.; WEGENER, S. T. Positive psychological variables in the prediction of life satisfaction after spinal cord injury. **Rehabilitation Psychology.** Feb; 55(1);40-47. 2010. DOI: 10.1037/aa0018624. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20175633/>. Acesso em: 14 jan. 2024.

KORTTE, K. B.; STEVENSON, J. E.; HOSEY, M. M.; CASTILLO, R.; WEGENER, S. T. Hope predicts positive functional role outcomes in acute rehabilitation populations. **Rehabilitation Psychology**, 57(3), 248–255. (2012). Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0029004>. Acesso em: 25 nov. 2023.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRUG, E. G.; DAHLBERG, L. L.; MERCY, J. A.; ZWI, A. B.; LOZANO, R. (eds.). Relatório mundial sobre violência e saúde. Genebra: **Organização Mundial da Saúde**, 2002. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

KWOK S.Y; GU M. Negligência na infância e ideação suicida na adolescência: Um modelo de mediação moderada de esperança e depressão. **Anterior. Ciência**. 2019; 20 :632–642. Disponível em: doi: 10.1007/s11121-018-0962-x. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 14 nov. 2023.

LAHR, T. B. S.; TOGNETTA, L. R. P. Proteção e bem-estar na escola: um emaranhado de nós para desatar em contextos pós-pandêmicos. **Tópicos Educacionais**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 62-78, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/250506>. Acesso em: 18 nov. 2023.

LAHR, T. B. S. **Territórios vulneráveis: Os problemas de convivência na escola e a rede de proteção**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/235040>. Acesso em: 12 maio 2022.

LAHR, T. B.; CASTRO-CARRASCO, P. J.; HOLANDA OLIVEIRA, V. H. Quem educa e protege para garantia de direitos de crianças e adolescentes: A convivência na escola e a rede de proteção. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022093, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16953. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16953>. Acesso em: 14 jan. 2024.

LEE, L. O.; JAMES, P.; ZEVON, E. S.; KUBZANSKY, L. D. **Optimism is associated with exceptional longevity in 2 epidemiologic cohorts of men and women**. PNAS, vol. 116, nº 37, 2019. Disponível em: doi/10.1073/pnas.1900712116. Acesso em: 18 jan. 2024.

LEPRE, R. M.; NAKAHODO, T. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: como e que se faz?** In: TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. (org.). 1.ed., Americana,SP: Adonis, 2022.

LERNER, R. M.; BORNSTEIN, M. H. **Contribuições do princípio da especificidade para a teoria, investigação e aplicação no estudo do desenvolvimento humano: Uma visão das questões**. J. Appl. Dev. Psicol. 2021; 75 :101294. Disponível em: doi: 10.1016/j.appdev.2021.101294. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 10 dez. 2023.

LEVANDOWSKI, M. L. *et al.* Impacto do distanciamento social nas notificações de violência contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, e00140020, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2021000105001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2024.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LIMA, J. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1958, v. 1 (Poesias e Ensaios).

LING Y.; HUEBNER E. S.; FU, P.; ZENG, Y.; HE, Y. Uma análise de esperança orientada para a pessoa em adolescentes chineses. **Pessoal. Individual. Diferente**. 2016; 101 :446–450. Disponível em: doi: 10.1016/j.paid.2016.06.048. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 19 dez. 2023.

LOADES, M. *et al.* Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of Covid-19. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 59, n. 11, p. 1218–1239.e3, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856720303373>. Acesso em: 14 jan. 2024.

LONGARETTI, L. Perceptions and Experiences of Belonging During the Transition from Primary to Secondary School. **Australian Journal of Teacher Education**, v.45, n.1, 2020.

LOURENÇO, A. *et al.* Children Are Back to School, but Is Play Still in Lockdown? Play Experiences, Social Interactions, and Children's Quality of Life in Primary Education in the Covid-19 Pandemic in 2020. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, v. 18, n. 23, 12454, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856720303373>. Acesso em: 15 out. 2021.

MACHADO, T. S. Raciocínio operatório formal: o que se mantém do original da definição piagetiana? **Psychologica**, 32, 147-169, 2003.

MAGÃO, M.T.; LEAL, I. A Esperança nos pais de crianças com cancro. Uma análise fenomenológica interpretativa da relação com profissionais de saúde. **Psicologia, Saúde e Doenças**, 2 (1), 3-22, 2001.

MAGRITTE, R. La condition humaine (pintura). **National Gallery of Arts**. Washington, 1933.

MANCILLA, S. Why keep trying? Resilience and hope among gay, lesbian, and bisexual homeless adolescents. Dissertation Abstracts International: Section B: **The Sciences and Engineering**, 2016. Disponível em: <https://reseraachworks.laverne.edu/esploro/outputs/doctoral/Why-keep-trying-Resilience-and-hope/991004156222906311>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MANFRÉ, A. Aprendendo a empreender: o projeto de vida e a cultura do empreendedorismo na educação escolar. **Linguagens, Educação e Sociedade**, 26(52), 373-395 (2022). Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v26i52.2988>. Acesso em: 02 ago. 2023.

MARGAÇA, C.; RODRIGUES, D. Espiritualidade e resiliência na adultez e velhice: uma revisão. **Revista de Psicologia**, 31(2), 150-157 (2019). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22409/1984-0292/v31i2/5690>. Acesso em: 14 out. 2023.

MARQUES, S. C.; PAIS-RIBEIRO, J. L.; LOPEZ, S. J. **Estabilidade temporal das escalas de esperança para crianças e de satisfação com a vida para estudantes**. Ed. Portuguesa de Psicologia da Saúde. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1080>. Acesso em: 9 dez. 2023.

MARQUES, S. C.; PAIS-RIBEIRO, J. L.; LOPEZ, S. J. Validation of a Portuguese version of the Children's Hope Scale. **School Psychology International**, 30(5), 538-551, 2009.

MARQUES, S. C.; LOPEZ, S. J.; PAIS-RIBEIRO, J. L. “Construindo esperança para o futuro”: Um programa para promover pontos fortes em alunos do ensino médio. **J. Garanhão da Felicidade**. 2011; 12 :139–152. Disponível em: doi: 10.1007/s10902-009-9180-3. [CrossRef] [Google Acadêmico]. Acesso em: 13 nov. 2023.

MARQUES, S. C.; PAIS-RIBEIRO, J.; LOPEZ, S. J. **Avaliação adicional da confiabilidade teste-reteste da Escala de Esperança das Crianças e da Escala de Satisfação com a Vida dos Estudantes**. In: Brdar I., editor. A busca humana pelo bem-estar. Springer; Berlim/Heidelberg, Alemanha, 2011. [CrossRef] [Google Scholar]

MARQUES, S. C.; LOPEZ S. J.; MITCHELL, J. O papel da esperança, espiritualidade e prática religiosa na satisfação com a vida dos adolescentes: descobertas longitudinais. **J. Garanhão da Felicidade**. 2013; 14 :251–261. Disponível em: doi: 10.1007/s10902-012-9329-3. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 11 nov. 2023.

MARQUES, E. S. *et al.* A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela Covid-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Cad. Saúde Pública**, v. 36, n. 4, 30 abr. 2020. (Espaço temático: Covid19 – Contribuições da saúde coletiva). Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csp/2020.v36n4/e00074420/#>. Acesso em: 8 fev. 2021.

MARQUES, R. M. D. **A promoção da esperança nos cuidadores de pessoas com doença crônica e avançada: efetividade de um programa de promoção da esperança no conforto e na qualidade de vida** (Tese de dissertação). Universidade Católica Portuguesa, Gandra, 2014.

MARTINS, R. M. L.; MESTRE, M. A. **Esperança e qualidade de vida em idosos**. *Millenium*, 47, 153-162, 2014.

MARTINS A. R.; CRESPO, C.; SALVADOR Á.; SANTOS, S.; CARONA, C.; CANAVARRO, M. C. A esperança importa? Associações entre esperança, ansiedade e qualidade de vida relacionada à saúde autorreferidas em crianças e adolescentes com câncer. **J. Clin. Psicol. Med. Configurações**. 2018; 25 :93–103. Disponível em: doi: 10.1007/s10880-018-9547-x. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 30 out. 2023.

MCCOY, H.; BOWEN, E. A. Esperança no ambiente social: Fatores que afetam as aspirações futuras e a autoeficácia escolar para jovens em ambientes urbanos. **Criança Adolescente. Soc. Trabalhar**. J. 2015; 32 :131–141. Disponível em: doi: 10.1007/s10560-014-0343-7. [CrossRef] [Google Acadêmico]. Acesso em: 25 out. 2023.

MEC. **Ministério da Educação**. Ataque às Escolas no Brasil: análise do fenômeno e recomendações para a ação governamental. Relatório Final. Grupo de Trabalho de Especialistas em Violência nas Escolas. Brasília, 2023.

- MERKAŠ M.; BRAJŠA-ŽGANEC, A. Crianças com diferentes níveis de esperança: Existem diferenças na sua autoestima, satisfação com a vida, apoio social e coesão familiar? **Criança Indica. Res.** 2011; 4 :499–514. Disponível em: doi: 10.1007/s12187-011-9105-7. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 15 set. 2023.
- MILLER, J. Hope: A concept central to nursing. **Nursing Forum**, 42(1), 12-19, 2007.
- MINTO, E. C.; PEDRO, C. P.; NETTO, J. R. C.; BUGLIANI, M. A. P.; GORAYEB, R. Ensino de habilidades de vida na escola: uma experiência com adolescentes. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 11, n. 3, p. 561-568, set./dez. 2006.
- MOORE, S. Hope makes a difference. **Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing**. Vol. 12, nº 1, p. 100-105, 2005.
- MORAES, A. A. **Medidas de esperança, religiosidade, personalidade e uso de drogas em adolescentes**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.
- MORENO, C. Salud mental y aprendizaje de niños, niñas y adolescentes durante la pandemia. In: **Reunión Nacional e Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento**, 18., 2021, Mar del Plata. Abstracts [...]. Mar del Plata: AACC, 2021. Disponível em: <https://2021.encuentroaacc.ar/repositorio/simposios/id-775-simposio9.html?v=1.0>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- MOTA, C. P.; MATOS, P. M. Adolescência e institucionalização numa perspectiva de vinculação. **Psicologia e Sociedade**, 20(3), 367-377. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822008000300007>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- NALKUR P. G. **Esperança adolescente na Tanzânia: Jovens de rua, ex-jovens de rua e jovens escolares**. J. Adolescente. Res. 2009; 24 :668–690. Disponível em: doi: 10.1177/0743558409350501. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 29 nov. 2023.
- NAZAM F.; HUSAIN A. Revalidação psicométrica da Escala de Esperança Infantil entre adolescentes indianos. **Asia-Pacific Social Science Review**. 2021; 21 :188–196. [CrossRef] [Google Scholar]
- NIE Q.; TENG Z.; BEAR G. G.; GUO C.; LIU Y; ZHANG, D. Esperança como mediadora entre as relações professor-aluno e a satisfação com a vida entre adolescentes chineses: uma análise de efeitos entre e dentro da pessoa. **J. Garanhão da Felicidade**. 2019; 20 :2367–2383. Disponível em: doi: 10.1007/s10902-018-0052-6. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 22 set. 2023.
- NUNES, C. A.; VINHA, T. P.; CAMPOS, S. B. Processos responsivos no desenho, implementação e avaliação de programas na área da melhoria da qualidade da convivência escolar. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022099, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16960. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16960>. Acesso em: 14 jan. 2024.
- OLIVEIRA, J. *et al.* Percepções de adolescentes sobre seu território: olhar ecológico para riscos e vulnerabilidades. **Revist Spagesp**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 1, p. 110-126, jun. 2020. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702020000100009. Acesso em: 29 set. 2020.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. **A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300555&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 fev. 2021.

OLIVEIRA, C. R. **Esperança e Sentido da Vida em Pacientes com Neoplasia Maligna**. 2006. 158 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ONU. Conselho Econômico e Social. **Convenção sobre os direitos da Criança**. 1990, disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/6276/file/30-anos-da-convencao%20sobre-os-direitos-da-crianca.pdf> Acesso em: 20 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Organização Panamericana de Saúde (OPAS). **Relatório sobre a saúde no mundo: saúde mental, nova concepção, nova esperança**. Genebra, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Saúde para os adolescentes do mundo: uma segunda chance na segunda década**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Organização Pan-Americana de Saúde-OMS/OPAS. **Prevención de la conducta suicida**. Washington, D. C: OPS, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Ministério da Saúde**. OMS divulga Informe Mundial de Saúde Mental: transformar a saúde mental para todos. Biblioteca Virtual em Saúde. 2022. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/oms-divulga-informe-mundial-de-saude-mental-transformar-a-saude-mental-para-todos/>. Acesso em: 23 out. 2023.

ORGILÉS, M.; MORALES, A.; DELVECCHIO, E.; MAZZESCHI, C.; ESPADA, J. P. Immediate Psychological Effects of the COVID-19 Quarantine in Youth From Italy and Spain. **Front Psychology**. 2020. Nov 6;11:579038. Disponível em: doi: 10.3389/fpsyg.2020.579038. PMID: 33240167; PMCID: PMC7677301. Acesso em: 15 ago. 2023.

ORLANDI, F.; PRAÇA, N. A esperança na vida de mulheres com HIV/AIDS: avaliação pela Escala de Herth. **Texto & Contexto - Enfermagem**, 22(1), 141-148. 2013. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072013000100017>. Acesso em: 24 set. 2023.

OTTAVIANI, A. C.; SOUZA, É. N.; DRAGO, N. C.; MENDIONDO, M. S. Z.; PAVARINI, S. C. I.; ORLANDI, F. S. Esperança e espiritualidade de pacientes renais crônicos em hemodiálise: Estudo correlacional. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 22(2), 248-254. 10.1590/0104-1169.3323.2409, 2014.

PACICO, J. C.; BASTIANELLO, M. R.; ZANON, C.; HUTZ, C. S. (2011). Adaptation and validation of The Hope Index for Brazilian adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(4), 666-670. doi:10.1590/S0102-79722011000400006.

PACICO, J. C.; BASTIANELLO, M. R.; ZANON, C.; HUTZ, C. S. Adaptation and Validation of the Brazilian version of the Hope Index. **International Journal of Testing**, 13,193-200, 2013.

PAJARES, R. C.; AZNAR-FARIAS, M.; TUCCI, A. M.; OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R. Comportamento prossocial em adolescentes estudantes: uso de um programa de intervenção breve. **Temas psicológicos** [online]. 2015, vol.23, n.2, pp. 507-519.

PALUDO, S. S.; KOLLER, S. H. **Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões**. Paidéia, 17(36),9-20. 2007. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100002>. Acesso em: 16 set. 2023.

PALUDO, S. S.; MAZZOLENI, M.; SILVA, A. P. C. Expressão de esperança em adolescentes em situação de acolhimento institucional. **Revista SPAGESP**, vol. 19 n.1. Ribeirão Preto, Jan./Jun. 2018.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desarrollo Humano**. Booksmedicos.org. Mc Graw Hill Education. México. 2001. Disponível em: <https://psicologoseducativosgeneracion20172021.files.wordpress.com/2017/08/papalia-feldman-desarrollo-humano-12a-ed2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

PENDERGAST, D.; ALLEN, J.; MCGREGOR, G.; RONKSLEY-PAVIA, M. Engaging Marginalized, “At-Risk” Middle-Level Students: A Focus on the Importance of a Sense of Belonging at School. **Education Sciences**, v. 8, n.138, 2018.

PENSE, IBGE. **Questão de gênero: indicadores de saúde mental são piores para as meninas**. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31606-questao-de-genero-indicadores-de-saude-mental-sao-piores-para-as-meninas>. Acesso em: 19 jan. 2024.

PÉREZ ESCODA, N. *et al.* Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. **Educación XX1**, v. 16, n. 1, p. 233-254, 2013. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/725/2502>. Acesso em: 29 set. 2020.

PESONEN, H.; KONTU, E.; SAARINEN, M.; PIRTTIMAA, R. Conceptions associated with sense of belonging in different school placements for Finnish pupils with special education needs. **European Journal of Special Needs Education**, v.31, n.1, 2015.

PHAN, H. P. Exame de autoeficácia e esperança: Uma abordagem de desenvolvimento usando modelagem de crescimento latente. **Journal Educational Research**. 2013; 106 :93–104. Disponível em: doi: 10.1080/00220671.2012.667008. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 20 jul. 2023.

PIAGET, J. **Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança**. In Slater, A.; Muir, D. (ed.). *The Blackwell Reader in Developmental Psychology*. Tradução: Psicologia do desenvolvimento (pp. 55-63). Lisboa: Instituto Piaget, 1962/2004.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PINTO, S. M. O. **A espiritualidade e a esperança da pessoa com doença oncológica**. (Tese de Dissertação), Faculdade de Medicina do Porto). Sigarra, 2011.

PISA. Programa de Avaliação de Estudantes Internacionais. **Resultados do PISA 2022**. OCDE, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 14 jan. 2024.

PLATT, V. B.; GUEDERT, J. M.; COELHO, E. B. S. Violence against children and adolescents: notification and alert in times of pandemic. **Revista Paulista de Pediatria**. São Paulo, v. 39, e2020267, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822021000100434&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2024.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

QUEIROZ, D. M. **Concepções Docentes sobre Justiça Restaurativa e Conflitos nas Escolas: estudo de caso de um curso de formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, 2019.130f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/2be3b334-24ee-4302-9b3f-aacd05150913>. Acesso em: 12 jan. 2024.

QUERIDO, A. I. F. **A esperança em cuidados paliativos**. Tese de dissertação. Faculdade de Medicina de Lisboa. IC-Online, 2005.

QUERIDO, A.; DIXE, M. A. A Esperança na Saúde Mental: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental** (spe3), 95-101. 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0124>. Acesso em: 28 out. 2023.

QUINTANA, M. **Nariz de vidro**. São Paulo: Moderna, 1998.

QUINTANA, M. **Antologia poética** [recurso eletrônico] / Mario Quintana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

RAMOS, C. S. A. **A Esperança e o Sofrimento no Doente Oncológico Paliativo**. Tese de dissertação. Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC)]. Repositório Científico IPVC, 2013.

REDE DE OBSERVATÓRIOS DA SEGURANÇA. **Uma criança sofre violência a cada 12h**. 2021. Disponível em: <http://observatorioseguranca.com.br/uma-crianca-sofre-violencia-a-cada-12h/>. Acesso em: 30 out. 2023.

REIMERS, F. M. **Educating Students to Improve the World**. Singapore: SpringerBriefs in Education, 2020. Disponível em: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/37361>. Acesso em: 13 jan. 2024.

REPPOLD, C.; ANTUNES, A.; CORRÊA, L.; ZANON, C; DAL LAGO, P. Características clínicas e psicológicas de pacientes asmáticos de um Ambulatório de Pneumologia. **Psico-USF**, 19(2), 199-208. 2014. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712014019002005>. Acesso em: 12 dez. 2023.

REYNOLDS, M. **Hope in adults, ages 20–59, with advanced stage cancer.** Palliative and Supportive Care. Vol. 6, n. 3, p. 259- 264, 2008.

ROESCH, S. C.; DUNGADO, K. M.; VAUGHN, A. A.; ALDRIDGE, A. A.; VILLODAS, F. Dispositional hope and the propensity to cope: A daily diary assessment of minority adolescents. **Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology**, 16(2), 191–198. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0016114>. Acesso em: 22 nov. 2023.

ROSCOE, A. **Quando as coisas desacomtecem.** 1. ed. São Paulo: Gaivota, 2023.

RUIVO, A. C. R. **Esperança, Competência Cognitiva e Vinculação em Adolescentes Institucionalizados em Lares de Infância e Juventude e Centros Educativos: um estudo exploratório.** Dissertação de Mestrado em Psicologia (Psicologia do Desenvolvimento), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2015.

RUSTOEN, T. *et al.* Hope in patients hospitalized with heart failure. **American Journal of Critical Care**. Vol. 14, n. 5, 2005.

RUSTOEN, T.; HANESTAD, B.R.; MOUM, T. Nursing intervention to increase hope in cancer patients. **Journal of Clinical Nursing**, 7, 19-27, 1998.

SADEGHI, M.; BARAHMAND, U.; ROSHANNIA, S. **Diferenciação de si mesmo e esperança mediada pela resiliência: diferenças de gênero.** Pode. J. Fam. Juventude J. Can. Família. Meu. 2020; 12 :20–43. Disponível em: doi: 10.29173/cjfy29489. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 15 out. 2023.

SAGY, S.; ADWAN, S. Esperança em tempos de ameaça: O caso da juventude israelense e palestina. **Sou. J. Ortopsiquiatria**. 2006; 76 :128–133. doi: 10.1037/0002-9432.76.1.128. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 28 set. 2023.

SAHIN-BALTACI, H. Comparação dos níveis de esperança e satisfação com a vida de estudantes do ensino médio turcos e americanos. **Eurasian Journal of Educational Research**. 2018; 74 :99–121. [Google Scholar].

SALES, S. S.; COSTA, T. M.; GAI, M. J. P. Adolescentes na Era Digital: Impactos na Saúde Mental. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, e15110917800, 2021. (CC BY 40) ISSN 2525-3409. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i917800>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SANTILLI, S.; MARCIONETTI, J.; ROCHAT, S.; ROSSIER, J.; NOTA, L. Adaptabilidade de carreira, esperança, otimismo e satisfação com a vida em adolescentes italianos e suíços. **J. Desenvolvedor de Carreira**. 2017; 44 :62–76. Disponível em: doi: 10.1177/0894845316633793. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 15 jul. 2023.

SANTOS, N. C. P. **A descrição da construção coletiva do Programa Antibullying em uma rede de ensino: para que a convivência ética seja valor.** 338f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/213976>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SANTOS, I. M. O. **Pensamentos automáticos, Esperança e satisfação com a vida na adolescência.** Dissertação Mestrado (Núcleo de Psicoterapia Cognitiva Comportamental e

Integrativa). Faculdade de Psicologia. Universidade de Lisboa. 2015. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23362/1/ulfpie047731_tm.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

SARMENTO, M. **Visibilidade social e estudo da infância**. Perspectiva. Florianópolis, v. 26, n.1, jan./jun. 2005.

SAVAHL, S.; ADAMS, S.; CARELS, C.; SEPTEMBER, R. An Exploration into the Impact of Exposure to Community Violence and Hope on Children's Perceptions of Well-Being: **A South African Perspective**. *Child Ind. Res.*, 6, 579-592, 2013.

SAURABH, K.; RANJAN, S. Compliance and Psychological Impact of Quarantine in Children and Adolescents due to Covid-19 Pandemic. **Indian Journal of Pediatrics**, v. 87, n. 7, p. 532–536, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12098-020-03347-3>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SCHMID, K. L.; PHELPS, E.; KIELY, M. K.; NAPOLITANO, C. M.; BOYD, M. J.; LERNER, R. M. O papel dos futuros esperançosos dos adolescentes na previsão de trajetórias de desenvolvimento positivas e negativas: Resultados do Estudo 4-H de Desenvolvimento Positivo de Jovens. **Journal of Positive Psychology**. 2011; 6 :45–56. Disponível em: doi: 10.1080/17439760.2010.536777. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 16 jan. 2024.

SCHMID, K. L.; LOPEZ, S. J. **Caminhos positivos para a idade adulta: O papel da esperança na construção do futuro pelos adolescentes**. *Av. Criança Dev. Comporte-se*. 2012; 41 :69–88. Disponível em: doi: 10.1016/B978-0-12-386492-5.00004-X. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 13 nov. 2023.

SCHNEIDERMAN, L. The Perils of Hope. **Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics**, 14, p. 235-239, 2005.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. M. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia**. (Natal) 8 (1). Abril, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/X5DFFZCZsb4pmlChTsQVpb/#> Acesso em: 18 nov. 2023.

SCHRANK, B.; STANGHELLINI, G.; SLADE, M. Hope in psychiatry: a review of the literature. **Acta Psychiatrica Scandinavica**, 118, p. 421-433, 2008.

SCIOLI, A. 2007. **Hope and Spirituality in the Age of Anxiet**. In R. Estes (ed.), *Advancing Quality of Life in a Turbulent World*, 135–152. New York: Springer. Disponível em: DOI:10.1007/978-1-4020-5110-4_9. Acesso em: 18 set. 2023.

SELIGMAN M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: An introduction. **American Psychologist**, 55(1), 5–14. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>. Acesso em: 14 set. 2023.

SELIGMAN, M. E. P.; STEEN, T. A.; PARK, N.; PETERSON, C. Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. **American Psychologist**, 60(5), 410–421. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SHADLOW, J. O.; BOLES, R. E.; ROBERTS, M. C.; WINSTON, L. Crianças nativas americanas e seus relatos de esperança: Validação de construção da escala de esperança das crianças. **Jornal de Estudos da Criança e da Família**. Viga. 2015; 24 :1707–1714. Disponível em: doi: 10.1007/s10826-014-9974-8. [Artigo gratuito do PMC] [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 19 nov. 2023.

SHOREY, H. S.; SNYDER, C. R.; JANG, X; LEWIN, M. R. The role of hope as mediator in recollected parenting, adult attachment and mental health. **Journal of Social and Clinical Psychology**, 22 (6), 685-715, 2003.

SILVA, C. T. G. **Esperança e perspectiva de futuro de adolescentes em acolhimento institucional: série de casos**. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2022.

SILVA, J. F. G.; FIGUEIREDO, E. B. L.; KOOPMANS, F. F.; PAQUIELA, E. O. A.; SILVA, C. S. S. (2023). Sofrimento psíquico de estudantes do ensino fundamental em tempos de pandemia. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, 23(12), e13717. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/reas.e13717.2023>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SIQUEIRA, A. C.; TUBINO, C. L.; SCHWARZ, C.; DELL'AGLIO, D. D. Percepções das figuras parentais na rede de apoio de crianças e adolescentes institucionalizados. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 61(1), 176-190, 2009.

SNYDER, C. R.; HARRIS, C.; ANDERSON, J. R.; HOLLERAN, S. A.; IR-VING, L. M.; SIGMON, S. T.; HARNEY, P. The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. **Journal of Personality and Social Psychology**, 6, 570-585, 1991.

SNYDER, C. R. **Discovering Hope**. In: Snyder, C. R. (ed.). The psychology of hope: you can get there from here. New York: Free Press, p. 3-21, 1994.

SNYDER, C. R. Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. **Journal of Counseling and Development**, 73, 355-360, 1995.

SNYDER, C. R.; MICHAEL, S. T.; CHEAVENS, J. S. Hope as a psychotherapeutic foundation of common factors, placebos, and expectancies. In: Hubble, M. A; Duncan, B. L.; Miller, D. (ed.). The heart and soul of change: What works in therapy (p. 179–200). 1999. **American Psychological Association**. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/11132-005>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SNYDER, C. R. The Past and Possible Futures of Hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 11-28. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.11>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SNYDER, C. R. Hope theory: Rainbows in the mind. **Psychological Inquiry**, 13, 4, pp. 249-275, 2002.

SNYDER, C. R.; RAND, K. L.; SIGMON, D. R. Hope Theory: A Member of the Positive Psychology Family. In: Snyder, C. R. and Lopez, S. J., ed. **Handbook of Positive Psychology**, Oxford University Press, New York, 231-243, 2002.

SNYDER, C. R. Hope and the other strengths: lessons from animal farm. **Journal of Social and Clinical Psychology**, 23(5), 624-627. Disponível em: doi: 10.1521/jscp.23.5.624.50751. Acesso em: 19 out. 2023.

SNYDER, C. R.; RAND, K. L.; SIGMON, D. R. Hope Theory: a member of the positive psychology family. *In*: Snyder, C. R. and Lopez, S. J. (org.). **Handbook of Positive Psychology** (p. 257-276). New York: Oxford University Press, 2005.

SNYDER, C. R.; LEHMAN, K. A.; KLUCK, B.; MONSSON, Y. Hope for rehabilitation and vice versa. **Rehabilitation Psychology**, 51(2), 89–112. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0090-5550.51.2.89>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. **Psicologia Positiva: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas** (1. ed.). Artmed, 2009.

SOUZA, R. A. **Quando a mão que acolhe é igual a minha: a ajuda em situações de (cyber)bullying entre adolescentes**. 2019. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181590> Acessos em: 12 jul. 2023.

SOUZA, R. A. **Cyberagressão e pró-socialidade virtual entre adolescentes** – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, São Paulo, 2023.

SPRINTHALL, N. A.; COLLINS, W. A. **Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista** (2.ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

SULIMANI-AIDAN, Y; MELKMAN, E; HELLMAN, C. M. Nurturing the hope of youth in care: The contribution of mentoring. **Am J Orthopsychiatry**. 2019;89(2):134-143. Disponível em: doi: 10.1037/ort0000320. Epub 2018 Feb 19. PMID: 29461072. Acesso em: 30 jul. 2023.

SULIMANI-AIDAN, Y.; SIVAN, Y.; DAVIDSON-ARAD, B. Comparison of hope and the child-parent relationship of at-risk adolescents at home and in residential care. **Children and Youth Services Review**, 76, 125–132. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.03.005>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SOL, Y.; YU, H.; WU, X. G.; MA, C. Sense of hope affects secondary school students' mental health: A moderated mediation model. *Front. Psychol.*, 20 February 2023 Sec. **Health Psychology**. v. 14 – 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1097894>. Acesso em: 11 set. 2023.

TABRIZI, F. M. **Comportamento de promoção da saúde e fatores de influência em sobreviventes iranianas do câncer de mama**. Ásia Pc. J. Cancer anterior a 2015; 16 (5): 1729-1736, 2016.

TARDELI, D. A. Identidade e adolescência: expectativas e valores do projeto de vida. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 2, n. 3, jan.-jun., 2010.

TEODORCZUK, K.; GUSE, T.; DU PLESSIS, G. A. The effect of positive psychology interventions on hope and well-being of adolescents living in a child and youth care

centre. **British Journal of Guidance and Counselling**, 47(2), 234–245. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03069885.2018.1504880>. Acesso em: 10 dez. 2023.

THE ALLIANCE FOR CHILD PROTECTION IN HUMANITARIAN ACTION. Covid-19: Protecting Children from Violence, Abuse and Neglect in the Home. **UNICEF**, May 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/68711/file>. Acesso em: 14 jan. 2024.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. **Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. (Coleção Cenas do Cotidiano Escolar).

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética: Estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (org.). **É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral**. São Paulo: Editora do Brasil/FE Unicamp, 2012. (Coleção Práxis Educação)

TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org.). **Reflexões para a Educação**. 1. ed. Americana: Editora Adonis, 2017. (Coleção: Valores Sociomoraís)

TOGNETTA, L. R. P. **Espera, Moleque!** Americana: Editora Adonis, 2020.

TOGNETTA, L. R. P. (org.). **Bullying e convivência: Em tempos de escolas sem paredes**. Americana: Editora Adonis, 2020.

TOGNETTA, L. R. P. **Quando a preocupação é compartilhada: Intervenções aos casos de bullying**. Americana: Editora Adonis, 2020.

TOGNETTA, L. R. P.; ABDALLA, M. F. B. A implementação de um programa de convivência para escolas: Bases e desafios de ponta a ponta. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022091, jul. 2022. e-ISSN:1519-9029. Disponível em: DOI:<https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.3.16951>, Acesso em: 28 nov. 2023.

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: por quê?** Americana, SP: Adonis, 2022.

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: o que é?** Americana, SP: Adonis, 2022.

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: como é que se faz?** Americana, SP: Adonis, 2022.

TOGNETTA, L. R.P.; CUADRA-MARTÍNEZ, D. J.; SOUZA, R. A.; FIORANELLI NETO, M. O sofrimento emocional em adolescentes em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022095, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16955. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16955>. Acesso em: 27 out. 2022.

TOGNETTA, L. R.; CUADRA-MARTÍNEZ, D. J.; DE QUEIROZ, D. M.; BICUDO BOMFIM, S. A. Crianças também sofrem: O sofrimento emocional em crianças durante a pandemia Covid-19. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.3, p. e022096, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.3.16956. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16956>. Acesso em: 14 jan. 2024.

TOGNETTA, L. R. P. (org.). **A Convivência como Valor nas Escolas Públicas: A implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais**. Americana: Editora Adonis, 1 ed. 2022. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2022/05/pesquisa-ita-social-anos-finais-451.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

TWYFORD J. M.; DOWDY E.; SHARKEY J. D. Implicações dos níveis de esperança autorrelatados em jovens latinos e latinos em liberdade condicional. **J. Juv. Justiça**. 2014; 3:72–82. [Google Scholar].

UNESCO. **COVID-19 impact on education**. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 8 fev. 2021.

UNESCO. **Reimagining our futures together: A new social contract for education**. Paris: UNESCO, 2021.

UNICEF. **Guia de Participação Cidadã de Adolescentes**. (2021-2024). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16646/file/guia-de-participacao-cidada-de-adolescent-es-selo-unicef-edicao-2021-2024.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

URUÑELA, P. M. N. Trabajar la convivencia en los centros educativos. **Aula de innovación educativa**, n. 221, p. 36-40, 2013. Disponível em: <https://www.grao.com/es/producto/trabajar-la-convivencia-en-los-centros-educativos>. Acesso em: 14 maio. 2021.

URUÑUELA, P. **Por qué debemos trabajar la convivencia en los centros educativos?** In: ABAD, J. (coord.). *Aprender a convivir, aprender a transformar*. Bracelona: Graó, 2017.

VALLE, M. F.; HUEBNER, E. S.; SULDO, S. M. Further evaluation of the Children's Hope Scale. **Journal of Psycho-educational Assessment**, 22(4),320-337, 2004.

VALLE, M. F.; HUEBNER, E. S.; SULDO, S. M. An analysis of hope as a psychological strength. **Journal of School Psychology**, 44, 339-406. 2005. Disponível em: doi: 10.1016/j.jsp.2006.03.005. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 15 maio 2023.

VAN RYZIN, M. J.; GRAVELY, A. A.; ROSETH, C. J. Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 38:1–12, 2009.

VAN RYZIN, M. J. Protective factors at school: reciprocal effects among adolescents' perceptions of the school environment, engagement in learning, and hope. **Journal of Youth and Adolescence** 2011. Dec;40(12):1568-80. Disponível em: doi: 10.1007/s10964-011-9637-7. Epub 2011 Feb 6. PMID: 21298474. Acesso em: 25 set. 2023.

VAZ, S. **Literatura, pão e poesia**. São Paulo: Global Editora, 2011.

VELA, J. C.; LENZ, A. S.; SPARROW, G. S.; GONZALEZ, S. L. Usando uma psicologia positiva e uma estrutura familiar para compreender as crenças dos adolescentes mexicano-americanos sobre a faculdade. **Jornal Hispânico de Ciências Comportamentais**. 2017; 39:66–81. Disponível em: doi: 10.1177/0739986316682717. [CrossRef] [Google Acadêmico]. Acesso em: 15 ago. 2023.

VERA, R. S. **Resiliência, enfrentamento e qualidade de vida na reabilitação de indivíduos com lesão medular**. Tese de dissertação. (Instituto de Psicologia de Brasília). Repositório Institucional da UNB, 2012.

VIANA, A. P. M. **A avaliação da esperança em cuidados paliativos: validação transcultural do Herth Hope Index**. Dissertação Mestrado. Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2019>. Acesso em: 12 abr. 2023.

VIEIRA, V. A. **Proposta de um Instrumento para Aferir a Esperança e sua Relação com Intenções Comportamentais dos Consumidores**. RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, art. 7, p. 689-711, jul./ago. 2011. Disponível em: www.anpad.org.br/rac. Acesso em: 14 out. 2023.

VINHA, T. P.; LICCIARDI, L. M. S. **Compreendendo e intervindo nos conflitos entre as crianças**. In: GUIMARÃES, C. M.; REIS, P. G. R. Professores e Infâncias: estudos e experiências. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2011.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; SILVA, L. M. F.; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. Americana, SP: Adonis, 2017.

VINHA, T. P. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil** [livro eletrônico]: causas e caminhos / Telma Vinha...[et al]. – 1. ed. – São Paulo: D3e, 2023. 5,94 Mb; PDF. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataques-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 14 jan. 2024.

VITORINO, A. R. M. **Relações entre estratégias de regulação emocional e bem-estar psicológico, satisfação com a vida e esperança nos adolescentes**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. 2018. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/85368/1/Ana%20Rute%20Macedo%20Marques>

%20Vitorino-Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

WAKIUCHI, J.; MARCHI, J.; NORVILA, L.; MARCON, S.; SALES, C. Esperança de vida de pacientes com câncer submetidos à quimioterapia. **Acta Paulista de Enfermagem**. 28(3), 202-208. 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/1982-0194201500035>. Acesso em: 15 dez. 2023.

WANG, J. et al. Gender differences in psychosocial status of adolescents during Covid-19: A six-country cross-sectional survey in Asia Pacific. **BMC Public Health**, v. 21, n. 2009, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-021-12098-5>. Acesso em: 13 jan. 2024.

WARD, W. J.; WAMPLER, K. S. Moving Up the Continuum of Hope: Developing a Theory of Hope and Understanding its Influence in Couples Therapy. **Journal of marital and family therapy**, vol. 36, April, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00173.x>. Acesso em: 17 jan. 2024.

WEINGARTEN, K. Reasonable Hope: Construct, Clinical Applications, and Supports. **Process and the Journal of Family Therapy**. vol. 49, february, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2010.01305.x>. Acesso em: 18 jan. 2024.

WERNER, E. **Protective factors and individual resilience**. In: SHONKOFF, J.; MEISELS, S.(ed.). Handbook of early childhood intervention (2nded), (p.115-132). New York: Cambridge Press, 2000.

WILSON, A.; SOMHLABA, N. Bem-estar psicológico no contexto de adversidade: experiências de esperança e satisfação com a vida dos adolescentes ganenses. **África Hoje**. 2016; 63 :85–103. Disponível em: doi: 10.2979/africatoday.63.1.0085. Acesso em: 15 dez. 2023. [CrossRef] [Google Scholar]

WONG, S.; LIM, T. Esperança versus otimismo em adolescentes de Singapura: Contribuições para a depressão e satisfação com a vida. **Pessoal. Individual. Diferente**. 2009; 46 :648–652. Disponível em; doi: 10.1016/j.paid.2009.01.009. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 11 dez. 2023.

WROBLESKI, K. K.; SNYDER, C. R. Hopeful thinking in older adults: back to the future. **An International Journal Devoted to the Scientific Study of the Aging Process**. vol. 31, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03610730590915452>. Acesso em: 11 dez. 2023.

XIANG, G.; LI, Q.; DU, X.; LIU, X.; XIAO, M.; CHEN, H. Ligações entre coesão familiar e bem-estar subjetivo em adolescentes e primeiros adultos: O papel mediador da clareza e esperança do autoconceito. **Current Psychology** 2022; 41 :76–85. Disponível em: doi: 10.1007/s12144-020-00795-0. [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 14 nov. 2023.

YANG, Q.; LING, Y.; HUEBNER, E. S.; ZENG, Y.; LIU, C. **Avaliando a invariância de medição da Escala de Esperança Infantil em adolescentes chineses e americanos.** J. Pessoal. Avaliar. 2021; 103 :195–203. Disponível em: doi: 10.1080/00223891.2019.1693387. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 18 nov. 2023.

YARCHESKI, A.; MAHON, N. E.; YARCHESKI, T. J. Stress, hope, and loneliness in young adolescents. **Psychological Reports**, 108(3), 919–922. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.2466/02.07.09.PR0.108.3.919-922>. Acesso em: 15 set. 2023.

YEUNG, D. Y.; HO, S. M.; MAK, C. W. **Breve relatório: A atenção à informação positiva medeia a relação entre esperança e bem-estar psicossocial dos adolescentes.** J. Adolescente. 2015; 42 :98–102. Disponível em: doi: 10.1016/j.adolescência.2015.04.004. [PubMed] [CrossRef] [Google Scholar]. Acesso em: 25 nov. 2023.

ZACARÉS, J. J. El desarrollo de la identidade adolescente desde el paradigma de los status de identidade del ego: cuestiones críticas. **Comunicação apresentada no VI Congreso de la Infancia y de la Adolescencia.** Oviedo, Espanha, 1997.

ZHOU, S. J.; ZHANG, L. G.; WANG, L. L.; GUO, Z. C.; WANG, J. Q.; CHEN, X.; CHEN, J. X. Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of Covid-19. **European Child and Adolescent Psychiatry**, v. 29, n. 6, p. 749-758, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-020-01541-4>. Acesso em: 06 jul. 2021.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Prezado(a) pai, mãe ou responsável,

Seu filho ou sua filha está sendo convidado(a) para participar da seguinte pesquisa: "Pertencer e esperar: combatendo o bullying, o racismo moderno e o sofrimento emocional", desenvolvida por pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara/SP. Esse questionário. Este questionário que você irá responder foi submetido a um Comitê de Ética (CAEE 68268823.1.0000.5400; 68260523.8.0000.5400; 68243723.6.0000.5400) que o aprovou segundo os critérios da ética nas pesquisas com Seres Humanos (resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde) e a pesquisa respeitou as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esta pesquisa tem por objetivos investigar as frequências e as possíveis correspondências entre bullying, sofrimento emocional, o sentimento de esperança e de pertencimento e o racismo entre adolescentes. Ela será realizada por meio de um questionário online com perguntas fechadas, que será respondido, sem custo algum, de forma virtual, no ambiente escolar, num horário disponibilizado pela coordenação e professores da escola a fim de não prejudicar a rotina escolar. Vale lembrar que não é necessária identificação de nenhum aluno ou aluna, como nome, endereço ou documento, apenas idade, série em que estuda e raça/cor. Você, ele ou ela tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa. O tempo para responder ao questionário será de cerca de 20 minutos. Seu filho ou sua filha podem sentir-se desconfortável ou embaraçado(a) / envergonhado(a), contudo, nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à integridade física de seu filho ou sua filha. Ao responderem o questionário estarão sendo acompanhadas e acompanhados por um responsável da pesquisa, a fim de sanar quaisquer dúvidas que possam surgir ou, também, de assegurar que, caso não queiram participar, possam desistir sem prejuízo algum. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com as pesquisadoras ou com a instituição. No entanto, ao participarem dessa pesquisa, os adolescentes e as adolescentes estarão contribuindo de forma bastante significativa para a compreensão das questões relacionadas ao sentimento de pertencimento e esperança, ao sofrimento emocional, ao bullying e ao racismo e, desta forma, propiciar a construção de estratégias mais eficazes de resolução dos problemas relacionados à convivência intra e interpessoal no ambiente escolar. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Garantimos que o armazenamento dos dados de pesquisa será efetuado sob a responsabilidade da pesquisadora, garantindo a privacidade, o sigilo, a confidencialidade e o anonimato da e do participante. Os dados coletados na pesquisa serão armazenados em um dispositivo eletrônico, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Não haverá benefícios

ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa. Você receberá uma via deste termo no e-mail indicado a seguir no qual constam os e-mails das pesquisadoras responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002). Para garantir que sua(s) filha(s) ou filho(s) participe(m) da pesquisa, precisaremos que você nos informe o nome completo e série dela(s) ou dele(s). Mas não se preocupe! É apenas para sabermos quem poderá responder. Quando sua filha(s) ou filho(s) estiver(em) respondendo à pesquisa, ela(s) ou ele(s) não terão qualquer tipo de identificação. Além disso, pediremos seu e-mail para encaminhar uma cópia deste termo com o contato das responsáveis pela pesquisa.

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Você, adolescente, está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa chamada "Pertencer e esperar: combatendo o bullying, o racismo moderno e o sofrimento emocional", desenvolvida por pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara/SP. Nosso objetivo com esta pesquisa é verificar se há alguma relação entre o sentimento de pertencimento, o sofrimento emocional, o racismo moderno, a esperança e o bullying. Você topa nos ajudar? Sua participação é voluntária, é você quem vai decidir participar ou não, mesmo que o (a) responsável por você tenha autorizado (ele ou ela recebeu também um documento explicando a pesquisa para autorizar ou não sua participação). Mas vale salientar que sua participação, respondendo a questões simples do cotidiano ou o que você pensa sobre determinados assuntos ou situações, pode nos ajudar - e muito! - a compreender questões importantes para vocês e, consequentemente, nos ajudar a refletirmos sobre o que a escola pode fazer para melhorar a convivência entre vocês. Outras pessoas poderão saber que você está participando de uma pesquisa? Não! As informações sobre você serão coletadas na pesquisa e ninguém, exceto as pesquisadoras, poderão ter acesso a essas informações. Não falaremos que você está na pesquisa com mais ninguém e seu nome não irá aparecer em nenhum lugar, mesmo porque você nem precisará informar seu nome, endereço ou documento, apenas alguns dados pessoais como nome da escola em que estuda, idade, série e raça, mas, ainda assim, esses dados não são capazes de identificá-lo (a). Se em algum momento do questionário você se sentir desconfortável, incomodado (a) ou envergonhado (a), poderá desistir de sua participação sem nenhum prejuízo a você. Você será acompanhado (a) por um adulto responsável que lhe garantirá esse direito, caso decida por isso. Este mesmo adulto poderá sanar dúvidas que surgirem ao longo de sua participação. Este questionário que você irá responder foi submetido a um Comitê de Ética, que o aprovou e a pesquisa respeitou as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Os dados, os seus e de tantos outros adolescentes, serão utilizados apenas para os fins de pesquisa. Eles serão armazenados em dispositivo próprio, não em "nuvens", para que minimize a possibilidade de vazamento de dados. Esses dados serão publicados em artigos acadêmicos e ficarão disponíveis para acesso público.

Pesquisadoras(es) responsáveis: Deise Maciel de Queiroz: dm.queiroz@unesp.br; Sanderli Ap. Bicudo Bomfim: sanderli.bicudo@unesp.br; Vitória Hellen Holanda Oliveira: vitoria.hellen@unesp.br Orientadora: Profª. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta.

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PESQUISA - VERSÃO REDUZIDA



ITENS DE PERFIL

1. Sua escola é:
 - ☐ Pública Municipal
 - ☐ Pública Estadual
 - ☐ Particular

2. Sua escola tem “Equipe de Ajuda”? (Equipe de Ajuda é um grupo de alunos e alunas que foram escolhidos pelos colegas para atuar nas questões de convivência na escola. Atenção: não é grêmio e nem representante de classe)
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Não sei

3. Você faz parte da Equipe de Ajuda da sua escola?
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Minha escola não tem Equipe de Ajuda

4. Quantos anos você tem?
 - ☐ 12 anos
 - ☐ 13 anos
 - ☐ 14 anos
 - ☐ 15 anos
 - ☐ 16 anos
 - ☐ 17 anos ou mais

5. Em que ano você estuda?
 - ☐ 7º ano
 - ☐ 8º ano
 - ☐ 9º ano

6. Qual é a sua cor/raça?
 - ☐ Branca
 - ☐ Preta
 - ☐ Parda
 - ☐ Amarela (oriental)
 - ☐ Indígena
 - ☐ Prefiro não responder
 - ☐ Não sei responder

7. Assinale a sua condição:
- ☐ Não tenho deficiência
 - ☐ Tenho alguma deficiência (auditiva, surdez, física, visual, cegueira, intelectual, TEA - Transtorno do Espectro Autista, AH/SD - Altas Habilidades / Superdotação, Síndrome de Down e TDA/TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)
 - ☐ Prefiro não responder
 - ☐ Não sei responder
8. Qual o seu gênero?
- ☐ Mulher
 - ☐ Mulher trans
 - ☐ Homem
 - ☐ Homem trans
 - ☐ Não-binário
 - ☐ Outro (qual?): _____
 - ☐ Prefiro não responder

Seção 1 - Pense na convivência com os colegas e assinale se estas situações aconteceram com você:

NENHUMA VEZ - UMA VEZ - DUAS VEZES NA SEMANA - MAIS VEZES NA SEMANA

- 9. Nos últimos 3 meses, eu fui agredido, ameaçado, xingado, provocado, zoados pelos mesmos colegas da escola.
- 10. Nos últimos 3 meses, eu agredi, ameacei, xinguei, tirei sarro, zoei, provoquei um mesmo colega da escola.
- 11. Nos últimos 3 meses, eu vi um mesmo aluno ou aluna sendo agredido, ameaçado, xingado, zoados ou provocado pelos mesmos colegas da escola.

Seção 2 - Pensando ainda em situações de bullying... quando você observa como espectador(a) os atos de intimidação sobre outros colegas, com que frequência você faz...

NUNCA – POUCAS VEZES – MUITAS VEZES – SEMPRE

- 12. Nada, finjo que não vejo.
- 13. Nada, não tomo partido de ninguém.
- 14. Nada, mas acho que deveria fazer alguma coisa.
- 15. Conforto a vítima ou a incentivo a procurar alguém que possa ajudá-la.
- 16. Aviso um adulto que possa intervir na situação.
- 17. Tento fazer com que parem a intimidação.
- 18. Eu me aproximo para assistir o que está acontecendo.
- 19. Dou risada.
- 20. Estimulo a situação dizendo "Isso mesmo", "vai!.."

Seção 3 - Pensando na sua escola, marque uma alternativa considerando:

NÃO É VERDADE 1 2 3 4 5 TOTALMENTE VERDADEIRO

- 21. Sinto-me parte desta escola.
- 22. As pessoas desta escola percebem quando sou boa/bom em alguma coisa.
- 23. É difícil que pessoas como eu sejam aceitas nesta escola.

24. As outras alunas/alunos desta escola levam a sério as minhas opiniões.
25. A maioria das/dos professoras/professores desta escola estão interessados em mim.
26. Às vezes sinto que não pertença a esta escola.
27. Há pelo menos uma professora/professor ou outra/outro adulta/adulto nesta escola com quem posso conversar se tiver algum problema.
28. As pessoas desta escola são amigáveis comigo.
29. As professoras/professores aqui não estão interessados em pessoas como eu.
30. Participo de muitas atividades nesta escola.
31. Sou tratada/tratado com tanto respeito quanto as/os outras/outros estudantes nesta escola.
32. Sinto-me muito diferente da maioria das/dos outras/outros estudantes desta escola.
33. Posso realmente ser eu mesma/mesmo nesta escola.
34. As professoras/professores desta escola me respeitam.
35. As pessoas desta escola sabem que posso fazer um bom trabalho.
36. Eu gostaria de estar em uma escola diferente.
37. Sinto orgulho de pertencer a esta escola.
38. Outras/outros estudantes desta escola gostam de mim do jeito que sou.

Seção 4 - O que tem acontecido comigo...

Assinale com que frequência, nos últimos três meses, você tem esses sentimentos e/ou ocorrem as seguintes situações:

NUNCA – POUCAS VEZES – MUITAS VEZES – SEMPRE

39. Tenho chorado com facilidade nas mais diversas situações.
40. Eu me sinto solitária/solitário.
41. Sinto que tenho mudado o tempo todo, às vezes me sinto bem e de repente fico mal (ataque de raiva, crise nervosa, tristeza, incerteza, insegurança etc.).
42. Eu me sinto excluída/excluído de grupos de amigas/amigos, tanto nas aulas remotas, quanto nas redes sociais (tais como: WhatsApp, Instagram etc.).
43. Tenho me cortado ou machucado para aliviar pensamentos e sentimentos que me perturbam.
44. Tenho pensamentos suicidas que não consigo controlar.
45. Sinto que se eu morresse ninguém sentiria minha falta.
46. Presencio situações de violência física e verbal em minha casa.
47. Ouço das pessoas que não sou boa/bom para nada.
48. Pessoas que moram comigo me agridem verbalmente.
49. Pessoas que moram comigo me agridem fisicamente.
50. Não tenho conseguido dormir porque meus pensamentos me perturbam.
51. Converso com minhas/meus amigas/amigos sobre como me sinto.
52. Converso com minha família e/ou responsável sobre como me sinto.
53. Quando falo como estou me sentindo, as pessoas me menosprezam e diminuem meus sentimentos.
54. Meus pensamentos ruins aumentaram.
55. Tenho me sentido isolado das minhas amigas/amigos.
56. Tenho passado tanto tempo em frente às telas que esqueço de fazer outras atividades (tomar banho, fazer tarefas, me alimentar, etc.).
57. Tenho me sentido muito ansiosa/ansioso.
58. Tenho sentido muito medo de perder pessoas queridas, o que me faz sofrer muito.

Seção 5 - Pensando na sua vida, marque a alternativa considerando seu grau de concordância ou não (de 1 a 5), sendo que 1 representa o que é “TOTALMENTE FALSO” e 5 o que é “TOTALMENTE VERDADEIRO”.

TOTALMENTE FALSO 1 2 3 4 5 TOTALMENTE VERDADEIRO

59. Eu posso pensar em várias formas de lidar com situações difíceis.
60. Eu me esforço para atingir meus objetivos.
61. Eu me sinto cansada/cansado a maior parte do tempo.
62. Eu penso que existem sempre muitas formas de resolver os problemas.
63. Eu sou facilmente derrotada/derrotado em discussões.
64. Eu posso pensar em muitas formas de conseguir as coisas que são muito importantes para a minha vida.
65. Eu me preocupo com a minha saúde.
66. Eu sei que posso encontrar uma forma de resolver os problemas, mesmo quando os outros desistem.
67. Eu penso que minhas experiências no passado me prepararam bem para enfrentar o futuro.
68. Eu tenho tido muito sucesso na vida.
69. Eu fico me preocupando com alguma coisa frequentemente.
70. Eu atinjo os objetivos que estabeleço para mim.

Seção 6: Os itens desta seção são sobre as diferenças raciais entre as pessoas, especialmente as pessoas negras. Pensando nisso, marque a alternativa considerando seu grau de concordância ou não (de 1 a 5), sendo que 1 representa “DISCORDO TOTALMENTE” e 5 “CONCORDO TOTALMENTE”.

DISCORDO TOTALMENTE 1 2 3 4 5 CONCORDO TOTALMENTE

71. As pessoas negras têm conseguido mais do que merecem.
72. As pessoas negras não necessitam de ajuda, apenas devem se esforçar.
73. As pessoas negras recebem muito respeito e consideração.
74. As pessoas negras são muito exigentes em relação aos seus direitos.
75. A discriminação racial não é um problema no Brasil.
76. As pessoas negras têm muita influência política.
77. As pessoas negras podem superar o preconceito sem apoio, como aconteceu com outros grupos.
78. As pessoas negras são mais habilidosas em trabalhos manuais.
79. Acredito que se dá importância demais aos movimentos de protestos das pessoas negras.
80. Acredito que pessoas negras devem se relacionar apenas com pessoas negras.

APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE PESQUISA - VERSÃO COMPLETA

PERTENCER E ESPERANÇAR:

COMBATENDO O BULLYING, O RACISMO MODERNO E O SOFRIMENTO EMOCIONAL

Pesquisa acadêmica


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JOSÉ DE MESQUITA FILHO"


GEPEM
Grupo de Estudos em Psicologia da Universidade Estadual Paulista



Financiamento


CAPES


UNIVESP
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO

Pertencer e esperar: combatendo o bullying, o racismo moderno e o sofrimento emocional

vitoriahellen200015@gmail.com [Mudar de conta](#) 

 Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Sobre você...

Não se preocupe! Os dados que solicitaremos nesta seção não são capazes de te identificar. Servem apenas para caracterização do perfil.

Em qual escola você estuda? *

Escolher

▼

1) Sua escola é: *

- ☐ Pública Municipal
- ☐ Pública Estadual
- ☐ Particular

2) Sua escola tem “Equipe de Ajuda”? *

(Equipe de Ajuda é um grupo de alunos e alunas que foram escolhidos pelos colegas para atuar nas questões de convivência na escola. Atenção: não é grêmio e nem representante de classe)

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

3) Você faz parte da Equipe de Ajuda da sua escola? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Minha escola não tem Equipe de Ajuda

4) Quantos anos você tem? *

- ☐ 12 anos
- ☐ 13 anos
- ☐ 14 anos
- ☐ 15 anos
- ☐ 16 anos
- ☐ 17 anos ou mais

5) Em que ano você estuda? *

- ☐ 7º ano
- ☐ 8º ano
- ☐ 9º ano

6) Qual é a sua cor/raça? *

- ☐ Branca
- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Amarela (oriental)
- ☐ Indígena
- ☐ Eu prefiro não responder
- ☐ Eu não sei responder

7) Assinale a sua condição: *

- ☐ Não tenho deficiência
- ☐ Tenho alguma deficiência (auditiva, surdez, física, visual, cegueira, intelectual, TEA - Transtorno do Espectro Autista, AH/SD - Altas Habilidades / Superdotação, Síndrome de Down e TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade)
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Não sei responder

8) Qual o seu gênero? *

- ☐ Mulher
- ☐ Mulher trans
- ☐ Homem
- ☐ Homem trans
- ☐ Não-binário
- ☐ Prefiro não responder
- ☐ Outro: _____

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

Pense na convivência com os colegas e assinale se estas situações aconteceram com você nos ÚLTIMOS TRÊS MESES...

Pense na convivência com os colegas e assinale se estas situações aconteceram com você nos **ÚLTIMOS TRÊS MESES...**

*

	Nunca	Uma única vez	Muitas vezes / Quase todo dia	Sempre / Todo dia
9) Eu apanhei ou fui xingada(o), ameaçada(o), excluída(o), zoada(o) e apelidada(a) por alguns(as) colegas da escola.	☐	☐	☐	☐
10) Eu bati ou xinguei, ameacei, exclui, zoei e coloquei apelido em alguns(as) colega da escola.	☐	☐	☐	☐
11) Eu vi alguém batendo ou xingando, ameaçando, excluindo, zoando e colocando	☐	☐	☐	☐

11) Eu vi alguém
batendo ou
xingando,
ameaçando,
excluindo,
zoando e
colocando
apelidos em
alguns(as)
colegas da
escola.

[Voltar](#)[Próxima](#)[Limpar formulário](#)

Pensando ainda em situações de *bullying*... quando você observa como espectadora/espectador os atos de intimidação sobre outras/outros colegas, com que frequência você faz...

Pensando ainda em situações de bullying... quando você observa como espectador(a) os atos de intimidação sobre outros colegas, com que frequência você faz... *

	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
12) Nada, finjo que não vejo.	☐	☐	☐	☐
13) Nada, não tomo partido de ninguém.	☐	☐	☐	☐
14) Nada, mas acho que deveria fazer alguma coisa.	☐	☐	☐	☐
15) Conforto a vítima ou a incentivo a procurar alguém que possa ajudá-la.	☐	☐	☐	☐

16) Aviso um adulto que possa intervir na situação.

☐☐☐☐

17) Tento fazer com que parem a intimidação.

☐☐☐☐

18) Eu me aproximo para assistir o que está acontecendo.

☐☐☐☐

19) Dou risada.

☐☐☐☐

20) Estimulo a situação dizendo "Isso mesmo", "vai!.."

☐☐☐☐[Voltar](#)[Próxima](#)[Limpar formulário](#)

Pensando na sua escola...

Marque uma alternativa considerando:

21) Sinto-me parte desta escola. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

22) As pessoas desta escola percebem quando sou boa/bom em alguma coisa. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

23) É difícil que pessoas como eu sejam aceitas nesta escola. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

24) As outras alunas/alunos desta escola levam a sério as minhas opiniões. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

25) A maioria das/dos professoras/professores desta escola estão interessados em mim. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

26) Às vezes sinto que não pertenço a esta escola. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

27) Há pelo menos uma professora/professor ou outra/outra adulta/adulto nesta escola com quem posso conversar se tiver algum problema. *

1 2 3 4 5

Não é verdade ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente verdadeiro

28) As pessoas desta escola são amigáveis comigo. *

1 2 3 4 5

Não é verdade ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente verdadeiro

29) As professoras/professores aqui não estão interessados em pessoas como eu. *

1 2 3 4 5

Não é verdade ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente verdadeiro

30) Participo de muitas atividades nesta escola. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

31) Sou tratada/tratado com tanto respeito quanto as/os outras/outros estudantes nesta escola. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

32) Sinto-me muito diferente da maioria das/dos outras/outros estudantes desta escola. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

33) Posso realmente ser eu mesma/mesmo nesta escola. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

34) As professoras/professores desta escola me respeitam. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

35) As pessoas desta escola sabem que posso fazer um bom trabalho. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

36) Eu gostaria de estar em uma escola diferente. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

36) Eu gostaria de estar em uma escola diferente. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

37) Sinto orgulho de pertencer a esta escola. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

38) Outras/outras estudantes desta escola gostam de mim do jeito que sou. *

	1	2	3	4	5	
Não é verdade	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

[Voltar](#)

[Próxima](#)

[Limpar formulário](#)

Pensando no que tem acontecido com você...

Assinale com que frequência **nos últimos três meses** você tem esses sentimentos e/ou ocorrem as seguintes situações:

*

Nunca

Poucas vezes

Muitas vezes

Sempre

39) Tenho chorado com facilidade nas mais diversas situações.

☐☐☐☐

40) Eu me sinto solitária/solitário.

☐☐☐☐

41) Sinto que tenho mudado o tempo todo, às vezes me sinto bem e de repente fico mal (ataque de raiva, crise nervosa, tristeza, incerteza, insegurança etc.).

☐☐☐☐

42) Eu me sinto excluída/excluído de grupos de amigas/amigos, tanto nas aulas remotas, quanto nas redes sociais (tais como: WhatsApp, Instagram etc.).

☐☐☐☐

43) Tenho me cortado ou machucado para aliviar pensamentos e sentimentos que me perturbam.

☐☐☐☐

44) Tenho pensamentos suicidas que não consigo controlar.

☐☐☐☐

45) Sinto que se eu morresse ninguém sentiria minha falta.

☐☐☐☐

46) Presencio situações de violência física e verbal em minha casa.

☐☐☐☐

47) Ouço das pessoas que não sou boa/bom para nada.	☐	☐	☐	☐
48) Pessoas que moram comigo me agridem verbalmente.	☐	☐	☐	☐
49) Pessoas que moram comigo me agridem fisicamente.	☐	☐	☐	☐
50) Não tenho conseguido dormir porque meus pensamentos me perturbam.	☐	☐	☐	☐
51) Converso com minhas/meus amigas/amigos sobre como me sinto.	☐	☐	☐	☐
52) Converso com minha família e/ou responsável sobre como me sinto.	☐	☐	☐	☐

53) Quando falo
como estou me
sentindo, as
pessoas me
menosprezam e
diminuem meus
sentimentos.

☐☐☐☐

54) Meus
pensamentos
ruins
aumentaram.

☐☐☐☐

55) Tenho me
sentido isolado
das minhas
amigas/amigos.

☐☐☐☐

56) Tenho
passado tanto
tempo em frente
às telas que
esqueço de fazer
outras atividades
(tomar banho,
fazer tarefas, me
alimentar, etc.).

☐☐☐☐

57) Tenho me
sentido muito
ansiosa/ansioso.

☐☐☐☐

58) Tenho sentido
muito medo de
perder pessoas
queridas, o que
me faz sofrer
muito.

☐☐☐☐[Voltar](#)[Próxima](#)[Limpar formulário](#)

Pensando na sua vida...

Marque a alternativa considerando seu grau de concordância ou não (de 1 a 5), sendo que 1 representa o que é "TOTALMENTE FALSO" e 5 o que é "TOTALMENTE VERDADEIRO"

59) Eu posso pensar em várias formas de lidar com situações difíceis. *

1 2 3 4 5

Totalmente falso ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente verdadeiro

60) Eu me esforço para atingir meus objetivos. *

1 2 3 4 5

Totalmente falso ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente verdadeiro

61) Eu me sinto cansada/cansado a maior parte do tempo. *

1 2 3 4 5

Totalmente falso ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente verdadeiro

62) Eu penso que existem sempre muitas formas de resolver os problemas. *

	1	2	3	4	5	
Totalmente falso	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

63) Eu sou facilmente derrotada/derrotado em discussões. *

	1	2	3	4	5	
Totalmente falso	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

64) Eu posso pensar em muitas formas de conseguir as coisas que são muito importantes para a minha vida. *

	1	2	3	4	5	
Totalmente falso	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

65) Eu me preocupo com a minha saúde. *

1 2 3 4 5

Totalmente falso ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente verdadeiro

66) Eu sei que posso encontrar uma forma de resolver os problemas, mesmo quando os outros desistem. *

1 2 3 4 5

Totalmente falso ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente verdadeiro

67) Eu penso que minhas experiências no passado me prepararam bem para enfrentar o futuro. ★

1 2 3 4 5

Totalmente falso ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Totalmente verdadeiro

68) Eu tenho tido muito sucesso na vida. *

	1	2	3	4	5	
Totalmente falso	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

69) Eu fico me preocupando com alguma coisa frequentemente. *

	1	2	3	4	5	
Totalmente falso	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

70) Eu atinjo os objetivos que estabeleço para mim. *

	1	2	3	4	5	
Totalmente falso	☐	☐	☐	☐	☐	Totalmente verdadeiro

[Voltar](#)[Próxima](#)[Limpar formulário](#)

Os itens desta seção são sobre as diferenças raciais entre as pessoas, especialmente as pessoas negras, então, pensando nelas...

Pensando nisso, marque a alternativa considerando seu grau de concordância ou não (de 1 a 5), sendo que 1 representa "DISCORDO TOTALMENTE" e 5 "CONCORDO TOTALMENTE".

71) As pessoas negras têm conseguido mais do que merecem. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

72) As pessoas negras não necessitam de ajuda, apenas devem se esforçar. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

73) As pessoas negras recebem muito respeito e consideração. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

74) As pessoas negras são muito exigentes em relação aos seus direitos. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

75) A discriminação racial não é um problema no Brasil. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

76) As pessoas negras têm muita influência política. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

77) As pessoas negras podem superar o preconceito sem apoio, como aconteceu com outros grupos.

1 2 3 4 5

Discrepância total

Discordo totalmente

Concordo totalmente

78) As pessoas negras são mais habilidosas em trabalhos manuais. *

1 2 3 4 5

Discrepância total

Discordo totalmente ○ ○ ○ ○ ○ Concordo totalmente

79) Acredito que se dá importância demais aos movimentos de protestos das pessoas negras.

1 2 3 4 5

Discrepância total

Discordo totalmente ○ ○ ○ ○ ○ Concordo totalmente

80) Acredito que pessoas negras devem se relacionar apenas com pessoas negras. *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

www.somoscontraobullying.com.br



Pesquisa acadêmica



Financiamento



[Voltar](#)

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)

APÊNDICE E - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS 125 RESPOSTAS INICIAIS

N	Respostas	Categorias
01	Emprego e família	4
02	Sucesso e família	4
03	Estabilidade financeira, bens materiais, gatos e fazer algo que ajude as pessoas	4 e 5
04	Família	4
05	Medicina, sucesso e ajudar as pessoas	4 e 5
06	Faculdade, morar num lugar legal, ser feliz	4
07	Mundo possa melhorar e parar de sofrer	2 e 5
08	Sucesso	4
09	Realizar sonhos e relações harmônicas no mundo	4 e 5
10	Cientista social	4
11	Cirurgiã, fala sobre sofrimento emocional e faz um desabafo	2 e 4
12	Realizar sonhos, se relacionar de forma mais harmônica no mundo	4 e 5
13	Parar de sofrer	2
14	Jogador de futebol	4
15	Sucesso e família	4
16	Sucesso	4
17	ETEC, mas tem medo de não passar e ter gasto o dinheiro dos pais à toa, parar de sofrer	2 e 4
18	Chefe de cozinha e sucesso	4
19	Tem esperança em situações pessoais, mas tem medo de não conseguir realizar o que deseja, parar de sofrer	2 e 4
20	Ser bom em algo pessoal	4
21	Realizar sonhos e sucesso	4
22	Passar de ano, emprego, faculdade	4
23	Relação com o coletivo e com o mundo (racismo, bullying, preconceito...)	5
24	Não tem	3
25	Família, sucesso, realizar sonhos, paz e amor	4
26	Não sabe	1

27	Que realize desejos pessoais	4
28	Não tem	3
29	Não tem	3
30	Relata problemas da vida, mas acredita que vai alcançar os objetivos	2
31	Profissão, realizar sonhos	4
32	Ser uma pessoa boa	5
33	Realizar sonhos	4
34	Emprego, ajudar os pais	4
35	Sofrimento emocional no mundo - tristeza, depressão e agressão	5
36	Passar de ano, vencer campeonato, fazer amigos	4
37	Não tem	3
38	Saúde, dinheiro, viver bem	4
39	Sucesso	4
40	Tem esperança sonhos pessoais	4
41	Resposta de forma indevida	1
42	Não tem	3
43	Pensamentos suicidas	2
44	Médica, ansiosa e esforçada	2 e 4
45	Ser feliz, boa condição, trabalho e família	4
46	Jogador de futebol	4
47	Ser uma pessoa melhor em estudo e gentileza, sucesso	4
48	Vida boa, saudável e estabilidade financeira	4
49	Não sabe	1
50	Ser feliz, boa no estudo e saúde	4
51	Ser feliz, ter saúde e bons estudos	4
52	Não sabe	1
53	Ter amigos, objetivos profissionais e intelectuais, morar fora, ter família	4
54	Ser feliz, ter saúde e família	4
55	Melhorar na escola	4
56	Ser alguém na vida e orgulho para família	4

57	No futuro podermos melhorar	5
58	Ter família e ser médico	4
59	Não tem	3
60	Sucesso, ser advogada, alugar os terrenos da família, investir (amor não paga contas)	4
61	Sim	4
62	Viver bem financeiramente e ter saúde	4
63	Que as pessoas mudem e me aceitem do jeito que eu sou	2
64	Ser bom aluno	4
65	Ter sucesso	4
66	Ser médica	4
67	Fazer hobbies, aliviar as inseguranças, fazer faculdade, parar de sofrer	2 e 4
68	Ser atleta, pianista e médica	4
69	Ter sucesso e alcançar objetivos	4
70	Ser famoso, fazer faculdade, ter dinheiro, viajar e ter família	4
71	Não tem	3
72	Ser bilionária e ter muitas conquistas	4
73	Estudar fora e ser mais aceita e incluída pelos colegas	2 e 4
74	Realizar sonhos, desejos e se formar	4
75	Ter família, se formar em física, engenharia e química e ser o primeiro brasileiro a ganhar o Prêmio Nobel	4
76	Fazer artes cênicas (mas as pessoas criticam pela escolha e sente tristeza constantemente), ter saúde e alimentação	2 e 4
77	Ser inteligente	4
78	Ser alguém na vida e dar orgulho para a família	4
79	Se estabelecer financeiramente	4
80	Ser rico, jogar vôlei profissional	4
81	Ser um homem bom, jogar futebol e ficar rico	4
82	Ter um bom trabalho e dinheiro	4
83	Vencer na vida, realizar sonhos e ter família	4
84	Ser rico e engenheiro	4
85	Tirar notas melhores, ser mais respeitosa, amar o próximo, fazer faculdade e hobbies	4

86	Realizar os sonhos pessoais	4
87	Ter um bom futuro (sonhos pessoais)	4
88	Ser bem sucedida e trabalhar com o que gosto	4
89	Ter uma vida boa	4
90	Ser jogador de futebol ou fazer fisioterapia	4
91	Ser o homem aranha ou um bom homem, rico igual o Elon Musk	4
92	Não tem	4
93	Ser veterinária	4
94	Completar a escola, fazer formatura	4
95	Ter uma família boa, conhecer o Neymar e uma boa condição financeira	4
96	Completar o ensino e viver uma vida pacífica	4
97	Ir para o Canadá fazer faculdade e ter uma vida boa	4
98	Fazer faculdade, bom emprego e ser feliz	4
99	Ter um ótimo emprego e família	4
100	Ser médico	4
101	Ter um bom trabalho, família e namorar	4
102	Que as pessoas aceitem todos e não excluam ninguém, pois quem sofre fica triste e até depressivo	5
103	Ser bem sucedida, rodeada de pessoas que amo, bem comigo mesma e um futuro em paz	4
104	Que as pessoas mudem para algo melhor, desejando o bem para os outros e respeitando todos	5
105	Achar alguém que gosta, ter o corpo dos sonhos	4
106	Ser bom aluno, educado, comprometido, respeitoso com todos, competente, realizar os objetivos no esporte e em casa	4
107	Ser uma pessoa inspiradora com sonhos pessoais	4
108	Um mundo melhor, sem desrespeito, que melhore politicamente, ter uma vida boa pessoal e um bom trabalho	4 e 5
109	Não sabe	1
110	Se formar, tirar CNH e fazer faculdade de engenharia aeronáutica	4
111	Que tudo dê certo com sonhos pessoais	4
112	Mudar de país e fazer faculdade	4
113	Sonhos pessoais	4
114	Criar um Brasil melhor	5

115	Ter um bom emprego, uma boa família e moradia	1
116	Não sabe	1
117	Passar numa boa faculdade de medicina, ser bem sucedida, viajar e fazer esportes, ser feliz, aumentar o contato com Deus	4
118	Ter um bom emprego, um bom salário e que os pais o apoiem e aceitem	2 e 4
119	Ter uma carreira ótima	4
120	Ser feliz	4
121	Ser médico	4
122	Ter uma vida de luxo, grande família e casa	4
123	Vai conseguir se ajudar e ajudar cada vez mais as pessoas que sofrem esse tipo de tratamento (mas não descreve qual)	2 e 5
124	Que o mundo seja cada vez melhor em relação à convivência principalmente	5
125	Ser uma pessoa bem sucedida, ter família, profissão, casa, carro, viajar ao exterior	4

**APÊNDICE F - PARECER DA ANÁLISE DE JUÍZES DOS INSTRUMENTOS E
DADOS DA PESQUISA**