

**O IMPACTO DO TRABALHO NAS VARIÁVEIS *COPING* E BEM-ESTAR
SUBJETIVO EM UMA AMOSTRA DE ADOLESCENTES**

Adriane Xavier Arteche

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia
sob orientação da Prof^a. Dra. Denise Ruschel Bandeira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento
Março de 2003.

“ A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

*(Art 3, Estatuto da Criança e do Adolescente,
Lei Federal 8. 069/1990)*

Agradecimentos

A realização deste trabalho não é fruto apenas dos dois anos em que fui aluna do Curso de Pós Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mas o resultado de uma trajetória iniciada ainda na graduação, na PUCRS. Durante este percurso diversas pessoas foram fundamentais para que eu pudesse concluir este trabalho, algumas diretamente envolvidas, outras mais distantes – mas todas indispensáveis para meu sucesso acadêmico e para minha vida. A todos o meu muito obrigado. Especialmente:

À minha família, principalmente aos meus pais, por terem sido sempre meus maiores incentivadores, apoiando e “patrocinando” toda a minha trajetória acadêmica;

À UFRGS, por ter me possibilitado a realização de um Mestrado gratuito, e à CAPES, por ter financiado esta pesquisa;

À minha orientadora, Profa. Dra. Denise Ruschel Bandeira, por ter estado sempre ao meu lado, realmente orientando a minha caminhada e, fundamentalmente, por ser um exemplo de profissional e de mulher;

A toda a equipe do Movimento pelo Direito das Crianças e dos Adolescentes – MDCA/CEDUC, por ter me recebido como estagiária, principalmente à psicóloga Márcia Wiehe, por ter acreditado no meu trabalho, e à Terezinha Bastos, Suelci Pereira e Haidê Venzon, por serem ícones de luta e dedicação por um futuro melhor para os jovens deste país;

Ao Grupo de Pesquisa Dinâmica das Relações Familiares/ PUCRS - minha “família de origem”- especialmente aos colegas Dê, Cíntia, Jeff, Rê, Isa e Cacá e à professora Dra. Adriana Wagner, por ter me apresentado a pesquisa, me ensinando as alegrias e as dificuldades deste caminho;

Ao Grupo do Laboratório de Mensuração da UFRGS: Carol, Maru, Jana, Débora Frizzo, Chico, João e Carlos, pela acolhida, amizade e apoio que sempre me deram, e, em especial, à Cláudia Giacomoni, por todo o auxílio – foste muito mais que uma colega!

Às professoras Ms. Denise Hausen, Ms. Nádia Marques e Ms. Márcia Lisboa dos Santos por terem sempre me incentivado;

Aos professores Dra. Silvia Koller, Dr. Cláudio Hutz e Dra. Débora Dell’Aglío, pela atenção e dedicação;

Aos meus colegas do pós-graduação, principalmente à Ana Delias e ao Lucas Neiva, grandes amigos, e ao Christian Kristensen, pela colaboração;

Ao acadêmico Gabriel Mazzini, pela disponibilidade e auxílio durante a etapa de coleta de dados, e à acadêmica Isabela Steigleder Gozalvo, pela amizade e colaboração durante a etapa de análise e discussão dos dados;

Às gurias “de sempre”: Lu, Cris, Anita, Aline, amigas para todos os momentos e, especialmente, à Adri Jung, por ter sempre estado ao meu lado, lendo as inúmeras versões deste estudo!

Àqueles que talvez nem saibam que esta pesquisa estava sendo realizada, mas que foram fundamentais para a manutenção do meu bom nível de bem-estar subjetivo: professora de inglês Sônia Nicolai; colegas e professora, Judith Merla, do CLEP/Espanhol; amigos do Grupo Muzenza Capoeira e, com muito carinho, aos colegas da ginástica olímpica/SOGIPA, principalmente ao Psico, por ter sido muito mais que um colega de treino;

À Vera Rancich, à Daiane e à Daniela, pelo auxílio no contato com as instituições nos quais a coleta de dados foi realizada;

Às instituições de trabalho educativo e às escolas que abriram suas portas para que este estudo se tornasse viável: Casa de Nazaré, na pessoa daicineira Solange e da coordenadora Inês; SEMEAR, na pessoa da psicóloga Lígia e dos educadores Lucas e Jeferson; Associação de Moradores do Campo da Tuca, na pessoa das coordenadoras Leci, Geneci e Marilu; MDCA/CEDUC, na pessoa daicineira Leila e da psicóloga Márcia; Empresa GKN, na pessoa das psicólogas Noara e Daniela; Escola Estadual Imperatriz Leopoldina, na pessoa da diretora Roseane; Escola Estadual Edgar Luiz Schneider, na pessoa da orientadora educacional Heloísa; Escola Estadual Gomes Carneiro, na pessoa na vice-diretora Antônia e Escola Estadual Paulo da Gama, na pessoa do diretor Eghon;

Por fim, um obrigado especial a todos os adolescentes, pela disponibilidade, responsabilidade e alegria com que aceitaram participar deste estudo.

Sumário

Resumo.....	10
Abstract.....	11
Introdução.....	12
Projetos Sociais.....	18
<i>Coping</i>	23
Estratégias de <i>Coping</i>	26
Bem-estar Subjetivo.....	37
Objetivos do estudo.....	46
Método.....	48
Participantes.....	48
Instrumentos.....	54
Delineamento e Procedimentos.....	57
Questões Éticas.....	58
Resultados.....	60
Aspectos Referentes ao Trabalho.....	60
Aspectos Referentes às Estratégias de <i>Coping</i>	72
Aspectos Referentes ao Bem-estar Subjetivo.....	82
Discussão.....	93
Considerações Finais.....	106
Referências	109
Anexos	122
A – Questionário de Descrição dos Projetos Sociais	123
B – Termo de Consentimento Informado – Adolescentes em Regime de Trabalho Regular e Não-trabalhadores.....	124
C - Termo de Consentimento Informado – Adolescentes em Regime de Trabalho Educativo.....	125
D – Dados Biodemográficos do Adolescente.....	126
E – Itens da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida que Foram Adaptados para o Presente Estudo.....	128

F – Itens da Subescala de Satisfação no Trabalho que Foram Incluídos na Escala Multidimensional de Satisfação de Vida Aplicada aos Adolescentes Trabalhadores.....	129
G - Escala Multidimensional de Satisfação de Vida – versão adaptada inicial.....	130
H - Escalas de Afeto Positivo e Afeto Negativo – versão inicial.....	132
I – Entrevista com o Adolescente – Estratégias de <i>Coping</i>	134
J – Escala de Eventos de Vida Estressores na Adolescência.....	135

Lista de Tabelas e Figuras

Tabela 1 – Características Sócio-Demográficas dos Adolescentes Trabalhadores e Não-Trabalhadores.....	48
Tabela 2 – Percentuais das Categorias Referentes à Questão “O que a sua família pensa de você trabalhar?” e Resultado do Teste para Diferenças entre Duas Proporções, para a Amostra Total e por Grupo.....	62
Tabela 3 – Percentuais das Categorias Referentes à Questão “O que a sua família pensa de você não trabalhar?”.....	64
Tabela 4 – Percentuais das Categorias Referentes à Questão “O que você pensa de trabalhar?” e Resultado do Teste para Diferenças entre Duas Proporções, por Grupo...67	67
Tabela 5 – Percentuais das Categorias Referentes à Questão “Por que você não trabalha?”.....	68
Tabela 6 – Percentuais das Categorias Referentes à Questão “Por que você não trabalha?”, por Idade.....	69
Tabela 7 – Percentuais das Categorias Referentes à Questão “O que você pretende fazer no futuro?”, para a Amostra Total e por Grupo.....	71
Tabela 8 – Percentuais das Categorias para o Item “Tipo de Evento”, por Grupo e Resultado do Teste para Diferenças entre Duas Proporções.....	74
Tabela 9 – Percentuais das Categorias para o Item “Domínio”, para a Amostra Total e por Grupo e Resultado do Teste para Diferenças entre Duas Proporções.....	75
Tabela 10 - Percentuais das Categorias Referentes ao Item “Ação Efetiva”, para a Amostra Total de Adolescentes Trabalhadores, por Grupo e Resultado do Teste para Diferenças entre Duas Proporções.....	77

Tabela 11 – Percentual das Categorias Referentes ao Item “Ação Efetiva” por Sexo e por Grupo.....	78
Tabela 12 – Percentual das Categorias Referentes ao Item “Ação Efetiva” por Domínio e por Grupo.....	79
Tabela 13 – Percentual das Categorias Referentes ao Item “Controlabilidade” para o Total de Adolescentes Trabalhadores e por Grupo.....	81
Tabela 14 – Percentual das Categorias Referentes à Ação Efetiva considerando a Variável Controlabilidade e Resultado do Teste para Diferenças entre Duas Proporções.....	81
Tabela 15 – Correlações entre a Escala de Eventos Estressores, a Escala Multidimensional de Satisfação de Vida e as Escalas PANAS.....	82
Tabela 16 – Matriz Fatorial dos Itens das Escalas PANAS.....	83
Tabela 17 – Médias e Desvios-padrão de Afeto Positivo e Afeto Negativo por Idade e por Sexo.....	85
Tabela 18 – Médias e Desvios-Padrão de Afeto Positivo e Afeto Negativo por Grupo.....	85
Tabela 19 – Matriz Fatorial dos Itens da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida Infantil Adaptada para Amostra de Adolescentes.....	86
Tabela 20 – Índices de Consistência Interna das Subescalas da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida.....	88
Tabela 21 – Correlações entre as Subescalas Global, Trabalho, Família, <i>Self</i> Comparado, Escola, Não-violência, Amizade, <i>Self</i> e Total.....	89

Tabela 22 – Médias e Desvios-padrão da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida.....	90
Tabela 23 – Correlações entre a Escala Multidimensional de Satisfação de Vida e as Escalas PANAS de Afeto Positivo e Afeto Negativo.....	91
Tabela 24 – Resultado da Análise de Regressão para Satisfação de Vida.....	92
Figura 1 – Modelo de Processamento de Estresse e <i>Coping</i>	25

Resumo

A adolescência tem sido compreendida enquanto etapa de transição entre a infância e a idade adulta há muito tempo. No século IV a.C. o caráter universal desde período do desenvolvimento já era referido nas descrições de Aristóteles. No entanto, as concepções sobre adolescência normal, especialmente nos países mais pobres, como o Brasil, chocam-se com o mundo real. Diante da realidade de pobreza e violência, os jovens adolescentes não se preocupam apenas com estudo e lazer, mas incluem em suas vidas o contexto do trabalho. Frente a isto, esta pesquisa avaliou, em adolescentes, o impacto do trabalho nas variáveis *coping* e bem-estar subjetivo, comparando adolescentes não-trabalhadores, adolescentes em regime de trabalho regular e adolescentes em regime de trabalho educativo. A amostra foi composta de 193 jovens entre 14 e 17 anos de idade (77 não-trabalhadores, 58 trabalhadores em regime regular e 58 trabalhadores em regime educativo). Os instrumentos utilizados foram um questionário demográfico, a Escala Multidimensional de Satisfação de Vida (que avalia a satisfação de vida a partir dos fatores família, amizade, *self*, *self* comparado, escola, não violência e trabalho), as Escalas de Afeto Positivo e Afeto Negativo (PANAS), a Escala de Eventos de Vida Estressores na Adolescência e a Entrevista sobre Estratégias de *Coping* no Trabalho. Os resultados demonstraram que, entre os três grupos de jovens, os adolescentes em regime de trabalho educativo mostraram-se mais satisfeitos com suas vidas, principalmente em relação à subescala *self* comparado. Na comparação entre os dois grupos os jovens trabalhadores, aqueles de regime educativo mostraram-se mais satisfeitos com seu trabalho; as estratégias de *coping*, no entanto, não correlacionaram-se com o bem-estar subjetivo, nem diferenciaram os grupos, sendo que ambos referiram uma maior utilização de *coping* ativo frente a eventos estressores no trabalho.

Palavras-chaves: bem-estar subjetivo; *coping*; projetos sociais

Abstract

Adolescence, as a period between childhood and adulthood, is not recent. In the IV. a.C. universal characters of this period were already referred in Aristoteles' descriptions. Nevertheless, the concepts about normal adolescence, specially in poor countries, as Brazil, do not reflect the real world. Facing the reality of poverty and violence, youths do not worry only about study and leisure, but add in their lives the work context. Considering this situation, the present research investigated, with adolescents, the work impact in the variables coping and well-being, comparing non-workers, workers in regular system and workers in educational system. The sample was composed by 193 adolescents between 14 and 17 years old (77 non-workers, 58 workers in regular system and 58 workers in educational system). The instruments were a demographic questionnaire, the Multidimensional Life Satisfaction Scale (which evaluates life satisfaction by the factors family, friendship, self, self compared, school, non-violence and work), the Positive and Negative Affect Scale (PANAS), the Stressful Events Scale for Adolescents and the Interview for Coping at Work. The data indicated that, among the three groups, those in the educational system of work are more satisfied with their lives, specially concerning the self compared subscale. Comparing only the working adolescents, those in the educational system of work revealed also being more satisfied with their work; coping strategies, however, did not correlate with well-being measures, neither differentiated the groups – both indicated the preference for active coping face to stressful situations at work.

Key-words: coping; well-being; social projects

Introdução

A compreensão da adolescência, enquanto etapa de transição entre a infância e a idade adulta, não é recente. Desde as descrições de Aristóteles, no século IV a.C, o caráter universal deste período do desenvolvimento já era referido (Eizirik, 2001). A ênfase dada ao adolescente como personagem de uma dramática transformação (Eccles, Wigfield, Flanagan, Miller, Reuman & Yee, 1989; Harter, 1999), e o foco nas mudanças físicas, cognitivas e sociais desta etapa são tópicos tradicionais dos estudos sobre jovens, independentemente da abordagem teórica (Aberastury & Knobel, 1992; Weisfeld & Billings, 1988).

Sob uma perspectiva cognitiva, é na adolescência que emergem as habilidades superiores do pensamento, como a capacidade de pensar acerca de situações hipotéticas e conceitos abstratos. Tais potencialidades permitem que o jovem possa refletir mais profundamente sobre si, seus relacionamentos e o mundo que o cerca, inclusive sobre o futuro, a religião e a política. E assim, a partir destas novas aquisições, dos 11 anos e meio aos 21, o adolescente deverá construir sua identidade, estabelecer relacionamentos maduros e escolher uma profissão. A partir de então, ele estará apto a casar, ingressar em um emprego de tempo integral e participar da força produtiva da sociedade (Steinberg, 1985).

Tais concepções sobre a adolescência normal, especialmente nos países mais pobres, como o Brasil, chocam-se com o mundo real. A realidade de violência, pobreza e limitadas oportunidades de futuro são variáveis que não podem deixar de ser consideradas na compreensão do desenvolvimento adolescente. O reconhecimento das especificidades da realidade do jovem torna-se, assim, fundamental para o entendimento de sua trajetória (Compas, Hinden & Gerhard, 1995). No Brasil, por exemplo, a luta de muitos jovens, oriundos da camada mais pobre da população, é para sobreviver.

O perfil dos adolescentes vítimas de homicídios é um exemplo da realidade do jovem pobre no Brasil. Os dados demonstram que a grande maioria das vítimas era proveniente das camadas populares, de cor negra ou parda, possuía baixa escolaridade (com abandono da escola em torno dos 12 anos), estava desempregada e tinha o tráfico de entorpecentes como principal atividade econômica (Kodato & Silva, 2000). Esta situação faz com que a maior parte dos adolescentes de baixa renda, no Brasil, sejam

considerados adolescentes em situação de risco, ou seja, frente às dificuldades econômicas e sociais, eles possuem pouca chance de tornarem-se adultos responsáveis (Dryfoos, 1991).

O presente estudo tem como foco de atenção estes jovens. Adolescentes cuja trajetória de vida não segue o modelo tradicionalmente referido na literatura sobre psicologia do desenvolvimento. Meninos e meninas cujo maior conflito e foco de preocupação, segundo Oliveira e Costa (1997), não é o estudo, o lazer, a escolha de festas ou a administração do tempo livre – como para os jovens de classe média – mas, sim, o trabalho.

Percebe-se, assim, a importância deste contexto para o adolescente (Stone & Mortimer, 1998), e, mais especificamente, a urgência do jovem brasileiro em obter sustento econômico (Minayo-Gomez & Meirelles, 1997). Como resultado da necessidade de trabalhar, o período que deveria ser de reflexão para as futuras escolhas é bruscamente ignorado, e o jovem vê-se obrigado a enfrentar o mundo adulto precocemente. O adolescente de classe popular é, assim, lançado ao mundo do trabalho impelido pela necessidade de sobrevivência (Bandeira, Koller, Hutz & Forster, 1995).

Desta forma, um grande número de adolescentes brasileiros ingressa no mercado de trabalho, regular ou irregular, sem preparo, orientação ou mesmo possibilidade de escolha, “optando” pela primeira oportunidade que aparece (Uvaldo, 1995). A maior parte dos jovens não possui informações acerca das profissões do mercado de trabalho, nem dos meios necessários para atingi-las. E, em grande parte das vezes, os adolescentes idealizam atividades profissionais distantes de suas experiências reais (Duran, 1995), marcadas pela estrutura econômica (Sarriera, Chies, Falcke, Giacomolli & Silva, 1994).

A partir da entrada no mundo do trabalho, como forma de obter recursos financeiros, crianças e adolescentes acabam por abandonar a escola e o local da atividade econômica, onde o jovem passa a maior parte do seu dia (Stone & Mortimer, 1998), acaba sendo o ambiente socializador (Sarriera, Chies, Falcke, Giacomolli & Silva, 1994). Tal situação gera um ciclo no qual não há a possibilidade de encontrar um trabalho melhor, pois não há escolarização, assim como não é possível estudar, pois não há a possibilidade de parar de trabalhar. Como consequência, as funções exercidas pelos jovens acabam sendo aquelas que não requerem qualificação escolar (Kail & Wicks-Nelson, 1993; Sarriera, Berlim, Verdin & Câmara, 2000) e são, por eles próprios, desvalorizadas ou sentidas como uma obrigação (Bonamigo, 1996), o que resulta,

muitas vezes, em acidentes de trabalho causados pela falta de preparo do adolescente para o exercício da função que lhe foi designada (Oliveira & Mendes, 1997). Atividades como jardinagem, entrega de jornais, atendimento em lanchonete, garçomete, empregada doméstica e babá são descritas como exercidas, principalmente, por adolescentes nos Estados Unidos (Steinberg, 1985).

No Brasil, as atividades profissionais dos jovens refletem mais diretamente o caráter de sobrevivência que o trabalho possui para esta população. Em um estudo sobre crianças e adolescentes brasileiros em situação de rua, Campos, Del Prette e Del Prette (2000) destacaram que as principais ocupações dos jovens com poucos recursos financeiros eram vigiar carros, vender sorvetes nas ruas, ser *office-boy*, ser servente de pedreiro, ser batedor de estaca, vender papelão e ser jardineiro, sendo que pedir esmolas foi também referido pelos adolescentes como uma ocupação.

Tais atividades refletem a condição do trabalho adolescente nos dias atuais; no entanto, esta situação não é recente. Historicamente, na maior parte dos países ocidentais, no final do século XIX e início do século XX, grande parte dos adolescentes eram trabalhadores. Aproximadamente duas décadas depois, a maioria dos jovens passou a ser somente estudante. Nos anos 40 e 50 a situação começou novamente a inverter-se, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, quando o setor de serviços entrou em expansão (Steinberg, 1985).

No Brasil, o trabalho adolescente tomou força a partir da revolução industrial, quando a idéia de que estar na fábrica era melhor que estar na rua foi amplamente difundida (Minayo-Gomes & Meirelles, 1997). Em 1990, em torno de 11,6% da força trabalhista no país era formada por jovens abaixo de 17 anos, sendo que destes, 3,5 milhões tinham menos de 14 anos (Minayo-Gomez & Meirelles, 1997). Em 1996, Neto e Moreira (1998) referiram o assustador percentual de 24% de trabalhadores adolescentes, e dados de 1999 do Ministério do Trabalho (www.pgt.mpt.gov.br) indicam que o Brasil possui 42.796.259 crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos, sendo que 15,17% trabalham e, destas, 28,77% não estudam. Na região Sul, o percentual de crianças e adolescentes trabalhadores é de 32,19% - superior, portanto, à média nacional, não deixando dúvidas de que a exploração da mão-de-obra infanto-juvenil constitui um componente estrutural da economia e não somente uma atividade de férias, típica da classe média, como ocorre em países desenvolvidos como os Estados Unidos (Stone & Mortimer, 1998).

Com um percentual tão elevado de adolescentes inseridos no mercado de trabalho e diante da discrepante realidade entre os empregos atualmente destinados aos jovens e aqueles que seriam, idealmente, favorecedores do desenvolvimento do adolescente (Bachman & Schulenberg, 1993), as conseqüências do trabalho durante a adolescência vêm sendo crescentemente discutidas. Segundo Greenberger, Steinberg e Vaux (1981), estas dependem, essencialmente, da razão pela qual o jovem ingressou no mercado de trabalho, por exemplo, se por necessidade econômica ou por desejo de aprender uma atividade, bem como do tipo de atividade que é desenvolvida, se uma tarefa mecânica ou uma função que estimule o crescimento, podendo, assim, tanto ser uma atividade benéfica como prejudicial. O diferencial entre a possibilidade de ser algo positivo ou negativo, em geral, está no quanto o trabalho proporciona a oportunidade de aprendizado. No entanto, a maior parte das atividades destinadas aos jovens são repetitivas, monótonas e poucos estimulantes intelectualmente (Clarke-Stewart & Perlmutter, 1988; Steinberg, 1985).

Como resultado do exercício de tarefas inadequadas às demandas desta etapa da vida, alguns estudos realizados por pesquisadores estrangeiros têm encontrado resultados negativos quanto ao impacto do trabalho no desenvolvimento dos adolescentes (Greenberger, Steinberg & Vaux, 1981; Steinberg & Dornbusch, 1991). Em uma pesquisa realizada por Steinberg e Dornbusch (1991) com 5.300 adolescentes americanos, jovens trabalhadores apresentaram notas mais baixas na escola, maior número de sintomas físicos e maior índice de uso de drogas e comportamentos delinquentes do que aqueles não-trabalhadores, sendo que aqueles que trabalhavam mais que 20 horas semanais apresentaram os piores resultados. Conseqüências negativas do trabalho na adolescência também foram referidas por Greenberger, Steinberg e Vaux (1981) em um estudo com 531 adolescentes americanos. A sobreposição entre o estresse provocado pelo trabalho e as angústias típicas da adolescência foi considerada a responsável pelo menor nível de bem-estar dos trabalhadores – entretanto, algumas diferenças de gênero foram encontradas. As meninas, especialmente, parecem ser afetadas negativamente quando o local de trabalho possui condições ambientais adversas (sujeira, barulho, calor), já os meninos relacionam menores níveis de bem-estar com uma supervisão extremamente crítica a seu trabalho.

Ainda como conseqüência do trabalho, Kail e Wicks-Nelson (1993) encontraram que, contrariamente à sua hipótese inicial, jovens que trabalham não apresentam acréscimo nos níveis de auto-estima por sentirem-se mais úteis; ao contrário,

adolescentes trabalhadores tendem a achar que os patrões tiram proveito deles, sentindo-se menosprezados. Shanahan, Elder, Burchinal e Conger (1996) salientam também que a remuneração recebida pelo adolescente é um propulsor para a mudança da relação pais-filhos. Em geral, tal questão gera conflito na família, uma vez que o adolescente não se sente mais dependente dos pais, mas estes ainda querem manter o monitoramento constante sobre ele.

As conseqüências negativas do trabalho adolescente nas relações familiares, entretanto, não é consenso entre os pesquisadores. Os resultados encontrados por Pickering e Vazsonyi (2002), em uma pesquisa com 725 adolescentes, não indicaram evidências de que os jovens trabalhadores apresentassem mais ou menos conflitos com familiares do que os jovens não-trabalhadores. Também não foram confirmadas as hipóteses de que, entre os trabalhadores, as meninas e os adolescentes mais jovens apresentariam mais conflitos com a família.

Na realidade brasileira, a atividade laboral também é, freqüentemente, citada como fonte de estresse, dado que tarefas e rotinas opõem-se ao momento de descoberta individual (Minayo-Gomez & Meirelles, 1997). A total desconexão da atividade economicamente produtiva com a escola não oportuniza a reflexão acerca dos projetos profissionais (Stone & Mortimer, 1998). Assim, o trabalho não é percebido como ação de transformação do meio, sendo o desenvolvimento de atividades adultas por crianças e adolescentes vivenciado de forma violenta, sem possibilidade de integração e elaboração (Duran, 1995). Assim, o adolescente brasileiro oriundo das classes populares costuma vivenciar sua condição de trabalhador sem questionamentos, entendendo-a como destino, a continuação de uma sina que atinge todos os pobres (Mello, 1999).

Ao passar a infância e a adolescência longe da escola e do acesso a seus direitos, os jovens trabalhadores transformam-se em adultos sem maiores perspectivas (Neto & Moreira, 1998). No entanto, a simples proibição do trabalho para adolescentes não ameniza os problemas. No Brasil, jovens desempregados apresentam menores níveis de saúde e auto-estima que aqueles empregados ou somente estudantes (Sarriera, 1993). Alguns autores indicam que, embora o trabalho juvenil seja, muitas vezes, prejudicial, é ele que está dando aos sujeitos *status* social (Hansen & Jarvis, 2000) e o reconhecimento como agentes produtivos (Bonamigo, 1996). Tal dado leva-nos a refletir sobre a impossibilidade de somente impedir que os adolescentes trabalhem. Na busca por soluções para esta questão, alguns aspectos legais têm sido reexaminados, especialmente na última década.

A legislação brasileira permite o trabalho de adolescentes a partir dos 16 anos, nos regimes de emprego ou estágio, e a partir dos 14 anos, nos regimes de aprendiz ou educativo. O adolescente empregado deve ter mais de 16 anos de idade e tem assegurados todos os direitos trabalhistas previstos em lei; no entanto, sua atividade deve permitir a frequência à escola. O jovem estagiário, por sua vez, tem como requisitos, além da idade mínima, estar cursando o ensino médio de formação técnica ou ensino superior e, neste regime, não há vínculo empregatício. O adolescente aprendiz é aquele inserido em programas em que, no contrato, o empregador fica obrigado a oferecer formação do ofício em cursos ministrados pelo Senai, Senac, Senar ou órgãos competentes (Neto & Moreira, 1998).

A quarta modalidade de trabalho, chamada trabalho-educativo, foi admitida a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Tal modelo pode ser entendido como aquele no qual as exigências pedagógicas prevalecem sobre a questão produtiva. O referido regime de trabalho deve integrar um projeto social executado por uma entidade governamental ou não-governamental, que assegurará ao participante as condições necessárias ao exercício da atividade regular remunerada. Da mesma forma que os outros regimes de trabalho adolescente, deve haver o comparecimento à escola e a jornada não deve ultrapassar quatro horas diárias, se executada em uma ONG, ou cinco horas diárias, se em entidade pública.

A maior parte dos estudos no Brasil – e mesmo fora - com adolescentes trabalhadores, entretanto, desconsidera a existência de diferentes regimes de trabalho e busca comparar apenas os jovens que trabalham com os que não trabalham (Greenberger, Steinberg & Vaux, 1981; Sarriera, 1993). Um estudo realizado por Hansen e Jarvis (2000), no entanto, salientou que diferentes contextos de emprego promovem diferentes repercussões no desenvolvimento do adolescente. Os pesquisadores estudaram jovens que trabalhavam em empregos regulares e jovens que trabalhavam em empresas familiares, junto a pelo menos um dos pais. Os resultados indicaram que aqueles que trabalhavam com a família reportaram receber mais apoio parental, além dos meninos que trabalhavam com a família terem apresentado menores índices de abuso de álcool e drogas.

Na presente pesquisa serão considerados dois grupos distintos de adolescentes trabalhadores: adolescentes trabalhadores em regime educativo, inseridos em projetos sociais, e adolescentes trabalhadores regulares, considerados, para este estudo, adolescentes que exercem atividade economicamente remunerada na economia regular

ou irregular, legais ou não no exercício de suas funções. O estudo dos jovens trabalhadores, considerando diferentes regimes de trabalho, visa a contribuir para o avanço no conhecimento acerca das repercussões do trabalho da adolescência. Visto que a efetivação de tal legislação ainda é uma realidade distante em nosso país, Mello (1999) salienta o papel da academia, e especialmente dos cursos de Psicologia, na tarefa de compreender o fenômeno de forma não-preconceituosa e auxiliar no estabelecimento de soluções. Como forma de efetivar as ações sabidamente necessárias, uma das alternativas que vem sendo desenvolvidas, em geral, pela sociedade civil, com algumas parcerias com órgãos públicos e/ou universidades, é o incentivo ao desenvolvimento dos projetos sociais com atividades profissionalizantes.

Projetos Sociais

Os projetos sociais, especialmente aqueles com atividades profissionalizantes, surgiram com o objetivo de auxiliar o jovem a melhor preparar-se para esta entrada no mundo do trabalho e de oportunizar um espaço para que o adolescente possa refletir sobre si mesmo e sobre suas escolhas. Alguns autores, no entanto, são críticos em relação a esta modalidade de projeto (Duran, 1995; Minayo-Gomez & Meirelles, 1997). Minayo-Gomez e Meirelles (1997) destacam que projetos profissionalizantes possuem, implicitamente, a representação de que o trabalho para o adolescente de classe menos favorecida significa sair da rua e não ser uma fonte de realização. Tal ideologia é ainda reflexo de uma concepção arcaica, na qual o trabalho era um castigo para escravos e pobres, e as escolas técnicas eram apenas obras de caridade para órfãos e pobres (Uvaldo, 1995).

Bandeira, Koller, Hutz e Forster (1995) corroboram a idéia de que o trabalho deve significar mais do que a satisfação das necessidades básicas, mas pontuam que o investimento na escolarização e profissionalização é, sim, uma forma de prevenir a migração de crianças e adolescentes para a rua, resgatando o sentido de utilidade e o reconhecimento destes jovens na sociedade. Sarriera, Câmara e Berlim (2000) também destacam a importância da construção do projeto ocupacional, salientando que, através deste, é possível que o adolescente aprimore e desenvolva novos recursos pessoais.

Assim, a fim de não incorrer no pressuposto de que trabalho não pode ser fonte de prazer, a maior parte dos projetos sociais com fins profissionalizantes visa, a partir de uma atividade laboral, promover o desenvolvimento global do jovem, entendendo a

importância do trabalho para o adolescente de classe popular e buscando resignificar esta relação a partir da conexão direta com a escola (Dryfoos, 1991; Stone & Mortimer, 1998). Desta forma, acredita-se que o jovem estará mais apto a lidar com as situações com que irá deparar-se futuramente (tanto no trabalho quanto fora dele).

Embora este objetivo de promover o desenvolvimento do adolescente como um todo seja comum à maior parte dos projetos, os meios para atingir este fim são bastante diversificados. Ainda que muitos projetos tenham a preocupação de oferecer atividades diversificadas, a grande parte possui uma ênfase. Alguns projetos centram-se em atividades domésticas, como culinária, por exemplo, já outros são voltados para atividades como auxiliar de escritório e informática. Dryfoos (1991) salienta que, independentemente do tipo de atividade que o projeto oferece, os projetos sociais que são melhor sucedidos são aqueles que conseguem dar uma atenção individualizada a cada um dos participantes, ao mesmo tempo que têm, entre seus idealizadores e financiadores, diferentes agências e profissionais (Whipple & Wilson, 1996).

A identificação dos indicadores de sucesso e efetividade dos projetos sociais na consecução dos objetivos a que se propõem, no entanto, é, muitas vezes, vaga. Ainda que o processo de avaliação e a seleção de técnicas apropriadas constituam-se em um dos pilares de aprimoramento e crescimento dos projetos sociais (Tripoldy, Fellin, Epstein & Souza, 1975) e de legitimação da ação social do interventor (Sarriera, Silva, Pizzinato, Zago & Meira, 2000), a maior parte dos projetos sociais é avaliada de forma assistemática e pouco estruturada (Devaney & Rossi, 1997).

Durante muito tempo, as equipes que trabalham nos projetos sociais estiveram excessivamente preocupadas com problemas práticos e deixaram de lado o desenvolvimento teórico das avaliações (Esteve, Godoy, Rodriguez-Naranjo & Fierro, 1993). Recentemente, no entanto, tem havido um movimento de retomada dos estudos, a fim de suprir esta lacuna, com inúmeras publicações referentes à avaliação de projetos sociais (Chen, 1997; Cotta, 1998; Charlesworth & Rodwell, 1997; Fishman, 1997; Garvin, Striegel-Moore & Wells, 1998; Gielen, Faden, Kass, O'Campo, Chaisson & Watkinson, 1997; Lynch, Geller, Hunt, Galano & Dubas, 1998; Rubin, 1997), incluindo avaliação de projetos destinados a adolescentes (Futterman, Peralta, Rudy, Wolfson, Guttmacher & Rogers, 2001; Jones, Harris & Finnegan, 2002; Landazabal, 2001). No Brasil, e especificamente em Porto Alegre, alguns trabalhos têm sido realizados no sentido de tornar a avaliação dos projetos e intervenções sociais mais científica (Bandeira, 1999; Bandeira e colaboradores, 1995; Sarriera, Câmara & Berlim, 2000).

Os resultados dessas pesquisas têm sido um estímulo ao investimento em novos projetos e estudos neste setor. Bandeira e colaboradores (1995), avaliando o projeto social de uma empresa pública, encontraram que as mudanças psicossociais ocorridas na vida dos integrantes do projeto mostraram que a experiência no Projeto Oficina-Escola foi positiva para os adolescentes. Os resultados da avaliação indicaram que os jovens passaram a valorizar mais o estudo e o trabalho, diminuindo a incidência de planos futuros inatingíveis. Através da avaliação, foram também observadas carências do projeto, como a ausência de participação da família, que deveriam ser melhor trabalhadas nos próximos projetos. Tal dado corrobora o resultado de um estudo americano que pontua o papel fundamental do envolvimento familiar em um projeto social bem sucedido (Smith, 1995).

Em uma intervenção com objetivo de inserção de adolescentes no mercado profissional, Sarriera, Câmara e Berlim (2000) também obtiveram resultados positivos. Através de um cuidadoso processo de construção, implementação e avaliação da intervenção, as conclusões indicaram que os jovens apresentaram uma melhora na autoestima e autoconfiança. No entanto, foi identificado durante o estudo que algumas mudanças, como o próprio desenvolvimento de habilidades sociais para busca de emprego, podem ter sido pouco incrementadas devido ao pouco tempo de intervenção. Tal dado indica a importância de o projeto social ter uma duração mais longa e não caracterizar uma intervenção de poucas semanas.

A dificuldade metodológica e de mensuração na avaliação dos projetos sociais, no entanto, permanece um obstáculo ao desenvolvimento de um maior número de estudos neste campo (Solís-Câmara & Romero, 1989; Sonenstein, 1997). Frequentemente os avaliadores acabam desenvolvendo expectativas extremamente elevadas acerca dos projetos (Knickman & Jellinek, 1997), o que resulta em formas particulares de avaliação, enfocando aqueles aspectos considerados pelos idealizadores do projeto como sendo mais relevantes, o que necessariamente acaba refletindo juízos de valor subjetivos (Moldau, 1986). Formigli, Oliveira e Porto (2000), avaliando um serviço de atenção à saúde do adolescente, propuseram a avaliação segundo os critérios de adequação, acessibilidade, cobertura e padrão de utilização. Tal modelo avaliativo é semelhante aos descritos pela literatura estrangeira, especialmente americana, em que a avaliação dos projetos possui como foco critérios objetivos e quantificação (Fitzgerald & Rasheed, 1998).

O *Permanency Planning for Children Department* (1998), do Estado de Nevada, nos Estados Unidos, por exemplo, elaborou um documento contendo diretrizes básicas para a avaliação de programas. Neste fica evidente que toda a avaliação deve ser considerada uma pesquisa, que requer uma descrição do programa/projeto, uma seleção de medidas de avaliação, um delineamento, um plano de coleta de dados e uma comunicação eficiente dos resultados. Há o destaque, ainda, à importância dos critérios de validade, fidedignidade e direcionalidade das medidas que serão utilizadas, evidenciando um aporte teórico quantitativista.

A avaliação quantitativa dos projetos sociais é referida por Sackett e Mullen (1993) como sendo necessária quando o avaliador é requerido a relatar a efetividade de dado programa por algum órgão externo, quando há o objetivo de comparar dois programas diferentes ou quando há o objetivo de que a pesquisa contribua para um estudo maior sobre diferentes formas de programas. As técnicas utilizadas na avaliação quantitativa podem ser técnicas de controle, como auditoria contábil, técnicas de análise de custo, em que relaciona-se o produto com seu valor ou técnicas de pesquisa social, como experimentos, levantamentos e estudos de caso, estes últimos podendo ser utilizados também em uma análise qualitativa (Tripoldy, Fellin, Epstein & Souza, 1975).

Em geral, quando o objetivo é realizar uma avaliação quantitativa, o ideal é o delineamento experimental (Devaney & Rossi, 1997; Sackett & Mullen, 1993). A opção por esta forma de avaliação vem crescendo nos últimos anos (Orr, 1985) e possui como objetivo evidenciar se os esforços empreendidos estão ou não relacionados com o projeto (Tripoldy, Fellin, Epstein & Souza, 1975) através de questionários, observações, entrevistas e/ou testes. Através deste tipo de delineamento é possível também avaliar o tamanho do efeito do projeto, dado fundamental para os financiadores (Schneider & Darcy, 1985), bem como acompanhar o processo do projeto, através de avaliações sistemáticas, e não centrar-se somente no produto final (Esteve, Godoy, Rodriguez-Naranjo & Fierro, 1993).

No entanto, tendo em vista a complexidade de um programa social, muitas vezes não é possível atender a todas as exigências das formas tradicionais de avaliação quantitativa (Moldau, 1986), como seleção randômica dos participantes e grupo controle (Orr, 1985). Nestes casos, Sackett e Mullen (1993) indicam que a melhor alternativa é optar pelo delineamento possível (como pré-experimental), entendendo que é preferível uma avaliação baseada nas possibilidades reais, do que nenhuma avaliação. Nestes

casos, Devaney e Rossi (1997) indicam a possibilidade de utilização de delineamentos quase-experimentais, nos quais existe a comparação com um grupo controle, mas os participantes não são selecionados randomicamente.

Ainda que, mesmo em um processo de avaliação quantitativo, a compreensão crítica dos dados seja o elemento fundamental para a reflexão acerca de novos direcionamentos para o projeto, este modelo avaliativo é passível de crítica, uma vez que geralmente setoriza o projeto e deixa de lado questões mais abrangentes do desenvolvimento (Calsing, 1993). Muitas vezes, faz-se necessário um processo avaliativo quantificado ou misto, no qual a avaliação qualitativa objetiva a compreensão de fatores externos e subjacentes aos dados quantificados (Fitzgerald & Rasheed, 1998).

Qualquer que seja o modelo de avaliação utilizado, Sarriera, Silva, Pizzinato, Zago e Meira (2000) pontuam que o ponto principal em um processo de avaliação é a compreensão de que se trata de um processo dinâmico, que requer a participação dos envolvidos no programa. Percebe-se, no entanto, que, em muitas avaliações realizadas, tais questões subjetivas, de impacto no público-alvo – que requerem a participação direta deste - não são examinadas. Muitas vezes, estes fatores não são levados em conta pela própria dificuldade de definição, dentre todos os objetivos dos projetos sociais, quais deles poderiam e deveriam ser avaliados.

A maior parte dos projetos possui objetivos bastante específicos decorrentes da sua área de atuação, como, por exemplo, o aprendizado de computação, de culinária ou de atendimento ao público. Grande parte possui também objetivos chamados básicos, como o resgate da cidadania, a melhoria nas relações com a família e com os amigos, o aumento da auto consciência e do conhecimento sobre sexualidade e drogas, atingidos através de oficinas e trabalhos direcionados com profissionais da psicologia, educação e serviço social, por exemplo. Todos, no entanto, possuem também objetivos gerais que não são resultado de uma única atividade, mas da integração de todas as oficinas e técnicas utilizadas nestes projetos e que visam ao desenvolvimento global do jovem. O presente estudo trabalhará com dois destes objetivos gerais dos projetos sociais: preparar o jovem para lidar melhor com os problemas, especialmente aqueles decorrentes da atividade profissional, e oportunizar que o adolescente se sinta mais feliz. Uma das formas de se estudar como adolescentes lidam com situações estressantes decorrentes do trabalho é através das estratégias de *coping*, ao passo que um dos meios de estudo da felicidade é através do bem-estar subjetivo dos participantes.

*Coping*¹

O conceito de *coping*, embora tenha suas primeiras referências datadas dos anos 40, somente a partir da década de 60, e especialmente após os estudos de Lazarus e Folkman, passou a ser objeto de um maior número de pesquisas e publicações (Antoniazzi, Dell’Aglío & Bandeira, 1998; Carver & Scheier, 1994), tornando-se, a partir de 1980, um conceito-chave no estudo de diferentes abordagens psicoterápicas e de programas educacionais e sociais (Lazarus & Folkman, 1984).

As atuais concepções sobre *coping* originaram-se de dois modelos bastante antagônicos: o modelo derivado da Psicologia Animal Experimental e o modelo derivado da Psicologia do Ego. O primeiro entende *coping* como comportamentos que controlam situações ambientais aversivas, diminuindo a incidência de distúrbios psicopatológicos. Percebe-se, nesta formulação, uma lacuna no que tange à complexidade dos aspectos cognitivos e emocionais envolvidos no funcionamento humano, uma vez que o *coping* é examinado sob uma única direção: comportamento – ambiente (Lazarus & Folkman, 1984).

Já o segundo modelo desenvolveu o conceito de *coping* a partir da concepção psicanalítica de mecanismo de defesa. Com o advento da Psicologia do Ego, a formulação clássica de que a personalidade seria a responsável pela gama de estratégias de *coping* que habilitariam o sujeito a lidar com as demandas libidinais foi adaptada (Suls & David, 1996). Passou-se, então, a entender *coping* como os pensamentos e atos conscientes, cujos objetivos são resolver problemas e diminuir o estresse. Percebe-se, assim, a inclusão do componente cognitivo, através da valorização da percepção do sujeito (pensamento). No entanto, este modelo ainda mantém a idéia de que *coping* é uma ação efetiva, desconsiderando aquelas ações cujos resultados não conseguem atingir a meta de redução de estresse (Lazarus & Folkman, 1984).

Buscando a superação dos problemas destes modelos clássicos, surgiram novas formas de explicar *coping*. Dentre elas, destaca-se o “Modelo de Controle” e o “Modelo de Processamento de *Stress* e *Coping*”. O Modelo de Controle teve origem nas teorizações sobre *locus* de controle e enfatiza, principalmente, os objetivos subjacentes ao comportamento de *coping* através de dois postulados: controle primário (*coping*

¹ Optou-se por não traduzir *coping*, uma vez que inexistente, em português, uma palavra que represente a amplitude deste termo. Traduções aproximadas seriam “lidar com” e “enfrentamento”.

influencia diretamente condições ou eventos, utilizando estratégias concretas) e controle secundário (*coping* objetiva maximizar potencialidades ou adaptar o sujeito a determinadas condições através da utilização de estratégias cognitivas mais maduras, como reestruturação do problema) (Band & Weisz, 1988).

O “Modelo de Processamento de *Stress* e *Coping*” será utilizado como base do presente trabalho e foi desenvolvido por Lazarus e Folkman (1984). Inicialmente, era chamado “*Ways of Coping*” (comumente sem tradução para o português) e suas modificações principais em relação a seus precursores são a explicitação dos fatores mediadores e moderadores. Os mediadores são os mecanismos através dos quais a variável independente influencia a variável dependente. No *coping*, os mediadores podem ser considerados as variáveis que estabelecem as conexões entre o evento estressor, a estratégia de *coping* e seu resultado (Rudolph, Dennig & Weisz, 1995). Os principais mediadores no *coping* são questões cognitivas, especialmente a atenção despendida ao evento estressor e a avaliação cognitiva que o sujeito faz sobre o evento (Folkman & Lazarus, 1985).

Os chamados fatores moderadores, por sua vez, referem-se às variáveis que afetam a direção ou a força da relação de um preditor e uma variável dependente. No *coping*, os moderadores podem ser entendidos como variáveis pré-existentes que influenciam o *coping* e seu resultado, mas que não são, por si só, influenciadas pela natureza do evento estressor ou pela resposta de *coping* (Rudolph, Dennig & Weisz, 1995). Os recursos pessoais (como idade, gênero e demais características pessoais) e os recursos sócio-ecológicos (como características do ambiente, tipo de evento estressor e apoio social) são exemplos de moderadores (Beresford, 1994; Compas, 1987; Folkman, Lazarus, Gruen & De Longis, 1986; Suls, David & Harvey, 1996).

Lazarus e Folkman (1984) também contribuíram para uma definição operacional do termo *coping*, diminuindo as controvérsias teóricas sobre o construto. *Coping*, segundo o Modelo de Processamento de *Stress* e *Coping*, consiste nos constantes e mutáveis esforços cognitivos e comportamentais para lidar com demandas internas e externas que são avaliadas pelo sujeito como excedendo seus recursos pessoais (Lazarus & Folkman, 1984). Percebe-se, a partir da inclusão da idéia de “esforços mutáveis”, a superação da visão estrutural presente no Modelo da Psicologia do Ego, na qual *coping* era considerado reflexo de um traço ou estilo de personalidade (Folkman & Lazarus, 1985). Da mesma forma, a partir da definição de que *coping* refere-se a demandas internas ou externas, há delimitação do *coping* a situações de estresse psicológico,

excluindo sua confusão com comportamentos automatizados, presente no Modelo da Psicologia Animal Experimental (Lazarus & Folkman, 1984). Ainda no que se refere às inovações presentes neste modelo, há o desligamento do *coping* do resultado e o próprio esforço, cognitivo ou comportamental, já é considerado *coping*, independentemente do resultado, como pode ser observado no modelo de funcional deste construto (Figura 1):

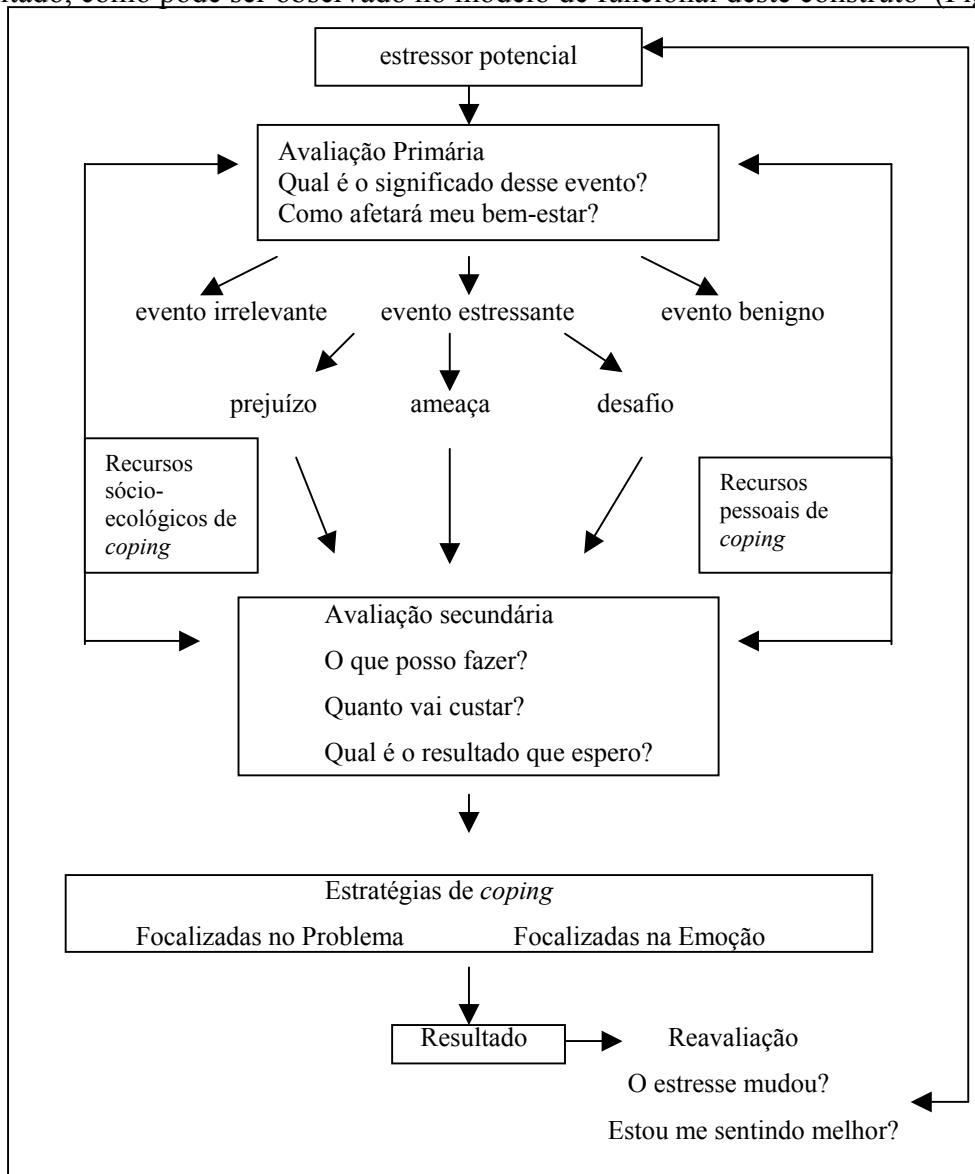


Figura 1. Modelo de Processamento de Estresse e *Coping* (Beresford, 1994)

Percebe-se, no modelo proposto por Beresford (1994), o caráter dinâmico da teoria de Lazarus e Folkman (1984). O entendimento do *coping* como um processo pressupõe a interpretação de que qualquer mudança na relação sujeito-ambiente levará a uma reavaliação sobre os acontecimentos e, conseqüentemente, acarretará em uma reflexão acerca dos esforços de *coping* que estão sendo empregados. Desta forma, novas estratégias de enfrentamento da situação estressante – denominadas estratégias de

coping - podem emergir (Folkman & Lazarus, 1985). As definições acerca das estratégias de *coping*, no entanto, ainda não são tão claras quanto o próprio conceito de *coping*.

Estratégias de *Coping*

As estratégias de *coping* são definidas pelos expoentes da teoria de *coping* como ações, comportamentos e pensamentos utilizados para lidar com o estressor (Folkman, Lazarus, Gruen & De Longis, 1986). Tais autores, a partir de estudos empíricos sem categorias *a priori*, dividiram as estratégias em duas grandes categorias: estratégias de *coping* centrado na emoção e estratégias de *coping* centrado no problema. As estratégias de *coping* centrado na emoção têm como objetivo diminuir os sentimentos negativos oriundos do evento estressor. Os esforços são remetidos ao nível somático ou do afeto. As estratégias de *coping* centrado no problema, por sua vez, objetivam alterar diretamente a causa do estresse. A ação pode ser interna (reestruturação cognitiva acerca do problema, por exemplo) ou externa (utilizar a negociação verbal para solucionar um conflito interpessoal, por exemplo) (Beresford, 1994; Lazarus & Folkman, 1984).

Esta categorização, no entanto, não tem sido aceita unanimemente entre os pesquisadores, o que tem resultado em estudos com inúmeras outras formas de se diferenciar as estratégias de *coping*. Williams e De Lisi (2000), por exemplo, em um estudo com 109 jovens americanos, utilizaram uma classificação de oito categorias de estratégias: confrontativo, distanciamento, auto-controle, busca de apoio social, aceitação de responsabilidade, evitação, planejamento de solução de problema e reavaliação positiva. Já Berg (1989) propôs, em seu estudo acerca de estratégias de adolescentes para lidar com problemas cotidianos, seis diferentes categorias: plano, busca, mudança, adaptação, molde e seleção. Olah (1995), por sua vez, em uma pesquisa transcultural com 626 adolescentes de quatro diferentes países, utilizou uma classificação de estratégias assimilativas (ações cognitivas ou comportamentais que objetivam modificar o ambiente em benefício próprio), acomodativas (ações cognitivas ou comportamentos que buscam modificar a si próprio a fim de adaptar-se ao meio) e de evitação (ações que visam abandonar o estressor física ou psicologicamente).

Ryan-Wenger (1992), buscando diminuir tais diversidades, elaborou uma taxonomia para as estratégias de *coping* infantis. Inicialmente, foram listadas todas as

estratégias referidas por dezesseis autores. Dos 145 itens encontrados, 24 foram excluídos por não se adequarem à definição de *coping* proposta por Lazarus e Folkman (1984) e os 121 itens restantes foram examinados e agrupados de acordo com similaridades. Foram, então, definidas quinze categorias, mutuamente exclusivas: ação agressiva, evitação comportamental, distração comportamental, evitação cognitiva, distração cognitiva, resolução cognitiva, reestruturação cognitiva, expressão emocional, aceitação, busca de informação, isolamento, auto-controle, apoio social, apoio espiritual e ação direta (modificação do estressor). Esta categorização revelou-se válida também em um estudo com crianças e adolescentes brasileiros realizado por Dell'Aglio (2000). Baseada na proposta de Ryan-Wenger (1992) e a partir da análise de conteúdo de respostas à um questionário de *coping*, a pesquisadora chegou a sete categorias indicadas por 215 crianças e adolescentes entre sete e quinze anos de idade: atividade agressiva, evitação/distração, busca de apoio social, ação direta, inação, aceitação e expressão emocional.

As propostas de Ryan-Wenger (1992) e Dell'Aglio (2000), embora resultem em um maior número de categorias, o que pode dificultar determinados tipos de análises estatísticas, parecem representar com maior fidedignidade a realidade de crianças e adolescentes. Assim, o presente estudo utilizará tais propostas (Dell'Aglio, 2000; Ryan-Wenger, 1992) como categorias *a priori* para a análise das estratégias de *coping*. Salienta-se que, neste estudo, todas as análises referentes ao conceito de *coping* serão realizadas a partir das estratégias - que avaliam a resposta do participante a determinado evento - e não estarão sendo considerados os estilos de *coping* que requerem a avaliação da forma típica de resposta do participante a qualquer evento que lhe ocorra.

A delimitação de estilos de *coping* é oriunda do Modelo da Psicologia do Ego e pressupõe estratégias automáticas que são lançadas conforme a forma cognitiva típica de cada sujeito. Assim, os traços de personalidade seriam a base dos estilos do *coping* e bons preditores da estratégia (ação empregada) a ser utilizada (Carver & Scheier, 1994). Buscando esclarecimentos empíricos sobre tais teorizações que relacionam *coping* e personalidade, os estudos sobre a predição das estratégias de *coping* a partir dos estilos de *coping* têm sido destaque de diversas publicações (O'Brien & De Longis, 1996; Suls & David, 1996; Watson & Hubbard, 1996). Os resultados indicam que algumas estratégias encontram-se fortemente associadas aos estilos de *coping* e aos traços de personalidade como, por exemplo, a estratégia de busca de suporte pela religião

(Schwartz, Neale, Marco, Shiffman & Stone, 1999) e a estratégia de evitação (Seiffge-Krenke & Klessinger, 2000).

Aldwin e Revenson (1987), também buscando encontrar modelos para achados que associam algumas estratégias de *coping* a aspectos de personalidade, realizaram um estudo longitudinal, com 291 participantes maiores de 18 anos, no qual indicaram que as estratégias de *coping* focadas na emoção parecem ser uma função de aspectos de personalidade e, assim, relacionam-se diretamente a aspectos de humor. No entanto, estratégias de *coping* centradas no problema parecem ser uma função de fatores ambientais, apresentando, desta forma, interações circulares com estados afetivos. Moos (1984), embora não refira nominalmente quais estratégias relacionariam-se à personalidade, pontua que fatores pessoais como estilo cognitivo e locus de controle seriam bons preditores sobre como o sujeito lidaria com uma situação de estresse.

No “Modelo de Processamento de *Stress* e *Coping*”, de Lazarus e Folkman (1984), no entanto, embora haja o reconhecimento de que há uma tendência a uma certa manutenção de estratégias comuns a cada sujeito, os fatores ambientais possuem relação importante com a escolha da ação que será empregada. Alguns estudos corroboram este modelo, uma vez que as questões situacionais parecem ser especialmente relevantes na escolha da estratégia de *coping*. A utilização de estratégias de *coping* ativo, por exemplo, encontra-se inversamente relacionada ao julgamento sobre o quão estressante é a situação (Lees & Neufeld, 1999), bem como à percepção de incontrolabilidade do evento (Folkman & Lazarus, 1985; Folkman, Lazarus, Gruen & De Longis, 1986; Griffith, Dubow & Ippolito, 2000; Olah, 1996; Roth & Cohen, 1986).

A dificuldade de definição das estratégias de *coping* corre paralela à dificuldade de avaliação do resultado das mesmas. Os estudos envolvendo eficácia e efetividade das estratégias de *coping* têm sido cuidadosos ao traçar modelos lineares e definir estratégias como positivas ou negativas (Lazarus & Folkman, 1984; Suls, David & Harvey, 1996; Wills, Blechman & McNamara, 1996), entendendo que nós ainda estamos longe de conceber uma estratégia de *coping* mágica, capaz de resolver instantaneamente os problemas e restituir o equilíbrio emocional (Dumont & Provost, 1999). Compas (1987) indica que a avaliação do *coping* envolve não apenas qual estratégia foi utilizada, mas também a capacidade do sujeito de ser flexível e mudar as estratégias que utiliza, uma vez que eventos diferentes requerem estratégias diferentes.

Ao invés de considerar determinada estratégia como positiva ou negativa *a priori*, alguns autores tem sugerido medidas de associação entre a estratégia e outra variável,

como forma de avaliar o resultado. Wills, Blechman e McNamara (1996), por exemplo, sugerem que uma estratégia de *coping* é efetiva quando ela remove a situação problema ou altera a percepção que a pessoa tem sobre sua habilidade de *coping*. Por sua vez, uma estratégia não efetiva seria aquela que não altera a situação problema ou leva ao desenvolvimento de atitudes negativas acerca da própria habilidade de *coping*. Os mesmos autores indicam que os sujeitos percebidos por juízes externos como extremamente bem sucedidos em suas estratégias de *coping* podem ser chamados de competentes.

Neste estudo, no entanto, considerando que existe uma associação entre a forma de enfrentar situações de estresse e o sentimento de satisfação de vida dos adolescentes, será considerada a proposta de Aldwin e Revenson (1987), na qual efetividade de *coping* é entendida como a relação entre *coping* e uma medida de saúde, seja ela saúde física (por exemplo, número de sintomas físicos que a pessoa apresenta) ou mental (por exemplo, bem-estar subjetivo), enquanto eficácia de *coping* refere-se à percepção de que, ao lançar mão de determinada estratégia, o indivíduo atingiu seus próprios objetivos na dada situação.

A associação entre bem-estar e *coping* tem sido também foco de outros estudos (Coyne & Gottlieb, 1996; Jo Lohman & Jarvis, 2000), embora os resultados ainda sejam divergentes. Alguns pesquisadores sugerem que as estratégias de *coping* não estão necessariamente associadas ao bem-estar. Jo Lohman e Jarvis (2000), por exemplo, em uma pesquisa realizada com adolescentes, encontraram que o fato dos membros da família terem conhecimento sobre as estratégias de *coping* uns dos outros, ou compreensão empática (Thoits, 1986), é como um preditor de saúde mais consistente do que a própria estratégia. Corroborando estes achados, Dumont e Provost (1999) encontraram que o desenvolvimento de uma concepção positiva sobre si mesmo provavelmente provê ao indivíduo a percepção de que pode lidar de forma eficaz com seus problemas, independentemente da estratégia que esteja sendo empregada.

No entanto, a maior parte dos estudos aponta para associações entre *coping* e bem-estar. Nestes podem-se identificar dois modelos de compreensão das relações entre *coping* e bem-estar. No primeiro, as estratégias de *coping* são diretamente relacionadas à saúde (Compas, Malcarne & Fondacaro, 1988). No segundo, *coping* é entendido como influenciando uma segunda variável, por exemplo, humor, que por sua vez influencia saúde (Billings, Folkman, Acree & Moskowitz, 2000).

Aldwin e Revenson (1987), utilizando-se do primeiro modelo, salientaram que o resultado da estratégia de *coping* utilizada influencia o bem-estar independente do estado de humor anterior ao evento estressante. Entretanto, a escolha da estratégia depende desse estado inicial e, desta forma, pessoas com menores níveis de saúde mental tendem a lançar mão de estratégias diferentes e menos efetivas que aquelas em melhor grau de saúde mental.

Entre os estudos sobre estratégias de *coping* e bem-estar é consenso que, dentre as estratégias de *coping* centradas na emoção, a de auto-punição, como beber álcool, usar drogas e envolver-se em comportamentos sexuais de risco, aparentemente associa-se direta e inversamente à saúde. Os três comportamentos têm sido referidos como inibidores de saúde (Billings, Folkman, Acree, & Moskowitz, 2000; Carver & Scheier, 1994). No entanto, as associações do bem-estar com a maior parte das estratégias centradas na emoção ou no problema têm obtido resultados antagônicos. Alguns estudos associam estratégias de *coping* centradas na emoção com maiores índices de depressão, de ansiedade (Endler & Parker, 1990) e de problemas comportamentais (Hoffman, Levy-Shiff, Sohlberg & Zarizki, 1992), e estratégias centradas no problema com maior grau de efetividade (Gonzales, Tein, Sandler & Friedman, 2001; Griffith, Dubow & Ippolito, 2000; Herman-Stahl, Stemmler & Petersen, 1995) e, conseqüentemente, melhores níveis de bem-estar, segundo a concepção de Aldwin e Revenson (1987).

Alguns autores contestam tais pressupostos, pontuando que as estratégias centradas na emoção e centradas no problema não são excludentes, mas complementares na busca de solução do problema (Carver & Scheier, 1994; Folkman & Lazarus, 1985). Roth e Cohen (1986) pontuam que tanto as estratégias centradas na emoção quanto as centradas no problema podem contribuir para o acréscimo ou decréscimo no nível de bem-estar. As estratégias centradas no problema podem levar o sujeito a um maior grau de ansiedade, uma vez que, em determinadas situações nas quais não há a possibilidade de mudança do evento estressor, o enfrentamento direto pode ser extremamente improdutivo. As estratégias centradas na emoção, por sua vez, podem ser desgastantes na medida em que o custo para manter-se distante de certas situações estressantes pode demandar esforços cognitivos constantes e, até mesmo, levar o sujeito a restrições de suas atividades.

O caráter negativo das estratégias de *coping*, especificamente das estratégias centradas na emoção (Endler & Parker, 1990), tem sido reconsiderado em estudos recentes (Dumont & Provost, 1999). Pesquisadores salientam que, em razão da forma

como se constróem os questionários, muitas vezes as estratégias de *coping* centradas na emoção são avaliadas a partir de medidas de psicopatologia. Buscando medidas mais efetivas, Stanton, Kirk, Cameron e Danoff-Burg (2000) realizaram uma diferenciação entre *coping* centrado na expressão emocional e *coping* centrado no processo emocional (que envolve os esforços para compreender a emoção do outro). Os resultados indicam que, quando associadas, estas estratégias podem ser consideradas adaptativas. No entanto, os pesquisadores salientam, de forma contundente, a importância de se avaliar a eficácia e a adaptatividade das estratégias a partir do contexto do evento estressor (Grant & Whittell, 2000; Kullick & Rosenberg, 2000; O'Brien & De Longis, 1996).

Ao falar sobre *coping*, entende-se como contexto o ambiente social amplo em que ocorre o evento estressor, por exemplo, a escola, a família, o trabalho. Dentro de um contexto, no entanto, tem-se diversos domínios, que se referem às relações interpessoais diretas que se passam nos contextos. Assim, por exemplo, na escola têm-se os domínios colegas, professora, diretora; na família têm-se os domínios pai, mãe, irmãos; no trabalho, têm-se os domínios chefe e colegas.

Os estudos sobre as especificidades dos contextos ainda são poucos e, na maior parte das vezes, têm se centrado em tópicos comuns desta etapa de vida: família e relacionamentos. Jo Lohman e Jarvis (2000), por exemplo, em uma pequena amostra de 42 adolescentes, encontraram resultados que sugerem que aceitação de estratégias de *coping* centrado na emoção em adolescentes ocorre mais frequentemente no contexto familiar do que em outros contextos. Nesta medida, o *coping* centrado na emoção pode ser adaptativo em alguns contextos (como família) e não adaptativo em outros (Jo Lohman & Jarvis, 2000).

Já em uma pesquisa realizada por Griffith, Dubow e Ippolito (2000), com 79 jovens, quando solicitados a referir as estratégias mais utilizadas no contexto família, os adolescentes reportaram um maior número de estratégias de evitação, o que pode estar associado à percepção de incontrolabilidade da situação, uma vez que este resultado repete-se no contexto escola, mas não no domínio amigos. Tal dado é reforçado quando a relação familiar é examinada. O conhecimento sobre as estratégias de *coping* entre os membros da família foi associado à utilização de estratégias de *coping* ativo, enquanto incongruência relacionou-se a estratégias de evitação (Jo Lohman & Jarvis, 2000). Nesta medida, o suporte familiar e especialmente a comunicação familiar, podem ser entendidos como fatores importantes no desenvolvimento de estratégias de *coping* efetivas (Wills, Blechman & McNamara, 1996).

Já os padrões de relacionamento foram definidos como um importante construto de *coping* em adolescentes femininas. Em um estudo sobre padrões de relacionamento inseguro, os participantes apresentaram a tendência de utilizar estratégias de evitação em situações que envolvem pais, mães ou companheiros. A busca de suporte social também foi percebida como resposta comum a conflitos que envolvem mães e companheiros (Torquati & Vazsonyi, 1999).

Em adolescentes brasileiros, considerando-se a especificidade do trabalho nas classes populares, Sarriera (1993) salienta as diferenças nas estratégias de *coping* frente ao contexto trabalho, uma vez que jovens empregados e desempregados diferem no tipo de estratégia empregada para solução de problemas, bem como no nível de bem-estar reportado. Diferenças nas estratégias de *coping* foram reportadas também por Hansen e Jarvis (2000) no estudo realizado com adolescentes empregados regularmente e adolescentes empregados com pelo menos um dos pais. Os pesquisadores encontraram que, embora a diferença entre os grupos não tenha sido estatisticamente significativa, aqueles jovens que trabalhavam em um ambiente familiar referiram um maior número de estratégias de *coping* ativo, como ação direta. Cabe salientar que os pesquisadores solicitaram aos participantes do estudo que relatassem um problema que tivesse ocorrido nos últimos dois meses, não especificando que o mesmo fosse relacionado ao ambiente laboral – o que pode ter feito com que possíveis diferenças não pudessem ter sido tão claramente observadas em função de diferentes mediadores encontrados nos diversos ambientes nos quais os problemas possam ter ocorrido. Percebe-se assim a necessidade de um maior número de estudos a fim de confirmar ou refutar a existência de diferenças entre as estratégias de *coping* utilizadas por jovens trabalhadores em diferentes ambientes.

A importância de considerar-se a especificidade cultural e social é também destacada por Olah (1995) em um estudo transcultural em que foram encontradas diferenças entre as estratégias de *coping* utilizadas em diversos países. O autor destacou que aqueles países que possuíam uma cultura de “mudar o mundo”, como Estados Unidos e Austrália, apresentaram maior índice de estratégias centradas no problema, enquanto aqueles países com uma cultura de “mudar a si mesmo”, como Colômbia e Paquistão, apresentaram uma preferência por estratégias centradas na emoção.

Pesquisas recentes, no entanto, buscando despolarizar a discussão sobre a eficácia das estratégias de *coping* centrado na emoção e no problema, têm trabalhado com novas categorias de *coping*, como relação interpessoal. Nas pesquisas clássicas,

relação interpessoal faz parte da categoria *coping* centrado no problema. Nesta moderna classificação, no entanto, ela tem sido entendida como diferenciada, uma vez que a busca de apoio social não necessariamente objetiva a solução do problema, e, ao mesmo tempo, não é uma estratégia centrada na emoção de evitação, no sentido da passividade apresentado (Billings, Folkman, Acree & Moscovitz, 2000).

Thoits (1986), mantendo a nomenclatura apoio social, mas já considerando-a como uma estratégia diferenciada de *coping* centrado no problema, salienta ainda que o apoio social pode minimizar a percepção de que o evento estressor é ameaçador. Em um estudo sobre *coping*, humor e saúde física, pesquisadores observaram que os participantes que utilizaram estratégias de *coping* centradas na relação interpessoal apresentaram um incremento no afeto positivo, o que resultou em declínio dos sintomas físicos. Por sua vez, aqueles que utilizaram estratégias de *coping* de evitação demonstraram um acréscimo no afeto negativo, resultando também em mais sintomas físicos (Billings, Folkman, Acree & Moscovitz, 2000).

Considerando as dificuldades nas próprias definições das estratégias e demais variáveis, como efetividade, compreende-se as controvérsias na definição de instrumentos para avaliação de *coping*. Desde o incremento nas pesquisas sobre esse construto, um grande número de inventários e questionários de *coping* foram desenvolvidos. Enquanto os inventários de personalidade ou de mecanismos de defesa foram guiados por considerações teóricas derivadas da Psicologia do Ego, o desenvolvimento de escalas de *coping* foi orientado, principalmente, por estudos empíricos, o que resultou em diversas medidas de *coping* e múltiplos fatores para um mesmo conceito (Aldwin & Revenson, 1987).

Em função dessas diferentes conceitualizações, as medidas objetivas de avaliação de *coping* têm sido questionadas (Coyne & Gottlieb, 1996; Endler & Parker, 1990). Dentre as críticas, pontua-se que alguns fatores podem mascarar o acesso às estratégias de *coping* mediante técnicas de auto relato retrógrado. Salienta-se que o acesso retrospectivo apresenta a vantagem de evocar de forma eficiente a estratégia típica do sujeito e o aspecto comportamental da estratégia de *coping*; no entanto, o aspecto cognitivo tende a apresentar diferenças se acionado no momento da situação estressante ou retrospectivamente (Stone e colaboradores, 1998). Na mesma medida, fatores subjetivos, como a percepção de crescimento pessoal decorrente do desfecho de uma situação estressante, podem influenciar a percepção retrógrada do sujeito sobre qual foi a estratégia utilizada e sua eficácia (McFarland & Alvaro, 2000).

Salienta-se, ainda, que a maior parte dos autores dos questionários de *coping* assumem, implicitamente, que quanto maior o número de estratégias de *coping* melhor, assim como limitam as estratégias que o sujeito pode referir (Coyne & Gottlieb, 1996). No entanto, resultados de pesquisas sugerem que, sob determinadas circunstâncias, resolver problemas com o menor esforço possível pode ser extremamente adaptativo (Aldwin & Revenson, 1987). A partir da análise das carências dos questionários e inventários de *coping*, alguns autores indicam que a entrevista semi-estruturada, especialmente se puder ser combinada à aplicação de um questionário ou avaliada por mais de um juiz (Suls & David, 1996), é um método adequado de avaliar *coping*, uma vez que preserva as diferenças na forma de refletir, recordar e relatar as formas com que cada um lida com as situações de estresse (Coyne & Gottlieb, 1996). Nesta pesquisa, tendo em vista que estratégias de *coping* serão avaliadas a partir do contexto específico do trabalho e que não existem questionários e inventários adequadamente adaptados e validados para amostras adolescentes, a entrevista semi-estruturada é utilizada como instrumento.

Acredita-se que as possíveis especificidades da amostra de jovens em situação de risco seriam desconsideradas com a utilização de questionários fechados. A preocupação com o comportamento das estratégias de *coping* em adolescentes, no entanto, não é exclusividade desta pesquisa. Os estudos de *coping* com ênfase no desenvolvimento infantil e adolescente têm sido bastante divulgados (Ayers, Sandler, West & Roosa, 1996; Compas, Malcarne & Fondacaro, 1988) e, de forma geral, tem sido aceito que o desenvolvimento das estratégias de *coping* está relacionado ao adequado apoio social e ao contato com situações desafiadoras que estimulem a ampliação da gama de recursos pessoais (Wills, Blechman & McNamara, 1996). As estratégias de *coping* são, assim, entendidas como passíveis de aprendizado, especialmente na adolescência quando as habilidades intelectivas atingem seu ápice e as questões de personalidade ainda não estão totalmente definidas (Landazabal, 2001).

No entanto, independente do envolvimento do jovem em projetos e/ou atividades que contribuam para a ampliação de seu repertório de estratégias, entende-se que existam mudanças significativas nas estratégias de *coping* no curso do desenvolvimento (Carson & Bittner, 1994; Williams & De Lisi, 2000). Aldwin, Sutton e Lachman (1996) pontuam que um dos fatores que pode estar associado a tais mudanças é a maior utilização, por adultos, de experiências prévias no momento de lidar com o evento estressor. Band e Weisz (1988) salientam que, de acordo com o Modelo de *Coping* de

Controle, de forma geral, percebe-se um aumento no uso de *coping* de controle secundário à medida que a criança cresce, provavelmente porque o desenvolvimento está associado com a percepção de que o controle primário (chorar no médico, por exemplo) não é eficaz. Apesar disso, algumas estratégias de controle primário não apresentam declínio e, até mesmo, pode-se perceber um incremento das mesmas ao longo da maturação infantil, como, por exemplo, a estratégia centrada no problema de agressão.

As diferenças dentre as próprias fases da adolescência foram também salientadas por Williams e De Lisi (2000). Os pesquisadores estudaram 109 jovens nas três etapas da adolescência - inicial, intermediária e final - e encontraram que os adolescentes mais jovens mostraram-se mais otimistas, com uma preferência por estratégias de reavaliação, nas quais o foco está no aspecto positivo que pode advir do estressor. Aqueles na etapa intermediária apresentaram uma preferência por estratégias mais ativas, como solução do problema e auto-controle, embora tais estratégias tenham sido agregadas ao repertório já existente na adolescência inicial, sugerindo que estratégias de *coping* não são substituídas, mas somadas – resultado que corrobora os achados de Carson e Bittner (1994). Por fim, os autores (Williams & De Lisi, 2000) destacaram que jovens na etapa final deste período do desenvolvimento utilizam, com frequência significativamente superior aos mais jovens, a estratégia de busca de apoio social.

No que tange às questões situacionais e disposicionais, alguns estudos destacam que, antes da idade adulta, os aspectos disposicionais parecem exercer maior influência no momento da escolha da estratégia de *coping* (Ayers, Sandler, West & Roosa, 1996; Compas, Malcarne & Fondacaro, 1988). Blanchard-Fields e Irion (1988) corroboram tal concepção, destacando que, na pesquisa que realizaram com participantes de diversas faixas etárias, os adolescentes reportaram predominantes estratégias de *coping* centradas na emoção, independentemente de como avaliaram a situação estressora. Tal resultado parece destacar que a avaliação sobre o evento estressor parece ter menor influência sobre a escolha da estratégia em adolescentes do que em adultos. Ao longo do curso do desenvolvimento, no entanto, os aspectos situacionais, tais como avaliação do evento estressor, tendem a aumentar sua contribuição no momento da opção da estratégia de *coping* a ser utilizada (Compas, Malcarne & Fondacaro, 1988), sendo que a avaliação acerca do tipo de evento estressor, se um problema cotidiano ou uma situação maior na vida, são considerados importantes preditores para a escolha da estratégia a ser

empregada por adolescente (Williams & De Lisi, 2000), assim como a capacidade de controlar a situação.

Uma pesquisa realizada com adolescentes e adultos (Gamble, 1994), indicou que a percepção de um evento estressor como controlável era um importante preditor das estratégias de ação ativa e busca de apoio social. Lisboa e colaboradores (2002) também enfatizaram o papel da controlabilidade sobre a escolha da estratégia de *coping*. Em um estudo realizado com crianças vítimas e não-vítimas de violência doméstica, as autoras encontraram uma forte relação entre os eventos estressores que envolviam professores e a estratégia de *coping* inação, o que remeteu à discussão acerca das questões de hierarquia e, conseqüentemente, menor controle que as crianças tinham em eventos que envolviam um adulto. Resultado similar foi encontrado por Dell'Aglio (2000) em estudo realizado com crianças e adolescentes. Em eventos ocorridos com adultos, os participantes apresentaram um percentual significativamente superior de estratégias de evitação e distração, sugerindo novamente a interação entre domínio, controlabilidade e estratégia escolhida.

O outro aspecto que tem sido seguidamente referido como importante na escolha da estratégia a ser empregada por adolescentes são as questões diferenciais de gênero (Compas, Malcarne & Fondacaro, 1988). Blanchard-Fields e Irion (1988) não encontraram diferenças nas estratégias de *coping* utilizadas pelos adolescentes masculinos e femininos nos diferentes contextos (escola, trabalho e relacionamentos interpessoais). Já Torquati e Vazsonyi (1999) salientam que, especialmente em meninas, na adolescência a percepção de perigo frente à situação de *stress* foi positivamente associada a estratégias centradas no problema, nos domínios pai, mãe e companheiro.

Quando solicitadas, a partir de inventários, a indicar as diversas estratégias que utilizam, as meninas parecem utilizar uma gama maior de estratégias. Hansen e Jarvis (2000) indicaram que adolescentes femininas reportam maior número de estratégias, tanto centradas na emoção quanto de *coping* ativo, e Griffith, Dubow e Ippolito (2000) encontraram que as meninas reportam mais estratégias, tanto de evitação quanto de ação, o que pode ser decorrente do maior nível de estresse por elas mencionado (embora as medidas fisiológicas não indiquem diferenças entre os gêneros).

Dwyer e Cummings (2001) realizaram uma pesquisa com estudantes e encontraram que as meninas reportaram com maior freqüência que os meninos a estratégia de busca de apoio social, especialmente de amigos. Olah (1995), em um estudo transcultural, não encontrou diferenças entre meninas e meninos de diferentes

culturas, sendo que as meninas apresentaram, sempre, uma preferência por estratégias centradas na emoção, enquanto os meninos referiram a utilização preferencial de estratégias centradas no problema. Esse resultado é corroborado pelo estudo realizado por Phelps e Jarvis (1994) e Compas, Malcarne e Fondacaro (1988), embora, no estudo desses, a maior utilização de *coping* centrado na emoção pelas meninas tenha sido restrita ao contexto escola.

A maior utilização, pelas mulheres, de estratégia de *coping* centradas na emoção e de evitação é um resultado que perdura em pesquisas realizadas também com amostras adultas (Endler & Parker, 1990), mas não é unânime. Herman-Stahl, Stemmler e Petersen (1995), em uma pesquisa realizada com 603 adolescentes, utilizando um questionário fechado para avaliação das estratégias utilizadas pelos participantes, indicaram que as meninas apresentaram uma frequência maior que os meninos de estratégias orientadas para o problema, como ação ativa e apoio social. Percebe-se, assim, a complexidade na compreensão das estratégias de *coping* e a necessidade de considerar diferentes variáveis, como o contexto, o domínio e a controlabilidade.

Bem-Estar Subjetivo

Desde os antigos filósofos, a felicidade tem sido considerada a grande meta e elemento motivacional do ser humano. Na psicologia, a importância dada a este construto deu-se a partir da década de 70, com um grande número de pesquisas cujo objetivo principal foi compreender como e porquê as pessoas experienciam suas vidas de forma positiva. No entanto, a maior parte dos estudos sobre felicidade (ou bem-estar subjetivo, em uma denominação mais utilizada pela psicologia) pressupunham que a saúde, ou bem-estar, era a ausência de doença, ou de tristeza (Diener, 1984).

A partir do final da década de 90, no entanto, pesquisadores da área passaram a questionar tais estudos, que utilizavam a ausência de características negativas como base para supor a presença de positivas. Estimulados pelo advento da Psicologia Positiva, que propõe a modificação do foco da psicologia de uma reparação das coisas ruins da vida para a construção de qualidades positivas (Fredrickson, 2001; Sheldon & King, 2001), tais estudiosos sugeriram que o bem-estar subjetivo necessariamente inclui elementos positivos (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

O reconhecimento de que o bem-estar inclui tais elementos, no entanto, apenas incrementou as dificuldades de definição deste construto, uma vez que os pesquisadores

não chegaram a um consenso sobre quais são estes componentes positivos que contribuem para que uma pessoa tenha um alto nível de bem-estar subjetivo. Algumas propostas pontuam que o bem-estar deve ser avaliado a partir da satisfação da pessoa com seus componentes físicos e mentais (Call, Riedel, Hein, McLoyd, Petersen & Kipke, 2002), outras indicam que o bem-estar pode ser avaliado a partir de um único item, e outras, ainda, indicam que um modelo explicativo do bem-estar deve incluir medidas de autonomia, objetivos de vida e relacionamento interpessoal (Ryff, 1989).

Neste estudo, aceita-se que uma pessoa é considerada como tendo alto nível de bem-estar quando ela experiencia satisfação de vida e alegria e raramente possui experiências de desprazer e emoções como tristeza e raiva (Lucas & Gohm, 2000). Contrariamente, a pessoa é caracterizada como tendo baixo nível de bem-estar quando está insatisfeita com sua vida, experiencia pouca alegria e, com frequência, sente emoções negativas como ansiedade ou raiva (Diener, Suh & Oishi, 1997). Percebe-se, a partir de tais definições, que o bem-estar subjetivo está sendo compreendido como uma variável multifacetada, composta tanto de elementos positivos quanto negativos, e não como um construto uno (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Nesta pesquisa, o bem-estar subjetivo será avaliado a partir do modelo explicativo mais aceito atualmente, inclusive para crianças (Huebner & Dew, 1996) e adolescentes (Wilkinson & Walford, 1998), que entende esse construto como sendo composto por três fatores: satisfação de vida, afeto positivo e afeto negativo. Cada um destes pode ainda ser subdividido em subfatores, como os domínios casamento e amizade, na satisfação de vida, e as emoções alegria e afeição, no afeto positivo (Diener, Suh & Oishi, 1997).

A satisfação de vida é considerada o elemento cognitivo do bem-estar. Lucas, Diener e Suh (1996) pontuam que, ao realizar uma avaliação de sua satisfação em relação à própria vida, o sujeito pesa os aspectos bons e ruins e chega a um julgamento global que possui uma certa estabilidade temporal, independente do estado afetivo do momento. Embora não desconsiderem este julgamento global, alguns autores destacam também que a satisfação de vida pode ser subdividida nos diferentes domínios da vida (Huebner, 1991a), como casamento, amizade e trabalho (Diener, Suh & Oishi, 1997).

Em um de seus artigos, Diener (1984) destaca a importância da avaliação da satisfação conforme estes diferentes domínios da vida do sujeito. Nesta forma de avaliação, considera-se que aqueles domínios que são mais próximos e mais diretamente relacionados à vida da pessoa são os que exercem maior influência sobre o bem-estar

subjetivo. Além disso, a avaliação da satisfação de vida por domínios é considerada mais sensível aos aspectos culturais (Diener, 1984).

Afeto positivo e afeto negativo, por sua vez, são considerados os dois componentes emocionais do bem-estar subjetivo. O afeto positivo reflete a extensão em que a pessoa sente-se estusiasmada, ativa e alerta (Watson, Clark & Tellegen, 1988) e pode ser subdividido em emoções específicas como alegria, afeição e orgulho (Diener, Suh & Oishi, 1997). Afeto positivo tem sido referido com um fator de proteção frente a situações de estresse, uma vez que pessoas que mantêm estados emocionais positivos experienciam menos problemas físicos (Billings e cols., 2000).

Já o afeto negativo reflete o quanto o sujeito sente-se angustiado e pouco motivado (Watson, Clark & Tellegen, 1988) e subdivide-se em emoções como vergonha, culpa, tristeza, raiva e ansiedade (Diener, Suh & Oishi, 1997). Embora em alguns casos eles mostrem-se inversamente correlacionados, explicitando uma relação entre estes dois componentes (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999), alguns autores indicam a independência entre os fatores (Lucas, Diener & Suh, 1996; Ryff & Keyes, 1995). Na pesquisa de Lucas, Diener e Suh (1996), realizada com estudantes universitários, no formato de três estudos, com o objetivo específico de verificar a validade discriminante dos fatores, foi demonstrado que afeto positivo e afeto negativo apresentam-se como dois componentes distintos do bem-estar subjetivo. Assim, nesta pesquisa, afeto positivo e afeto negativo serão considerados fatores independentes no bem-estar subjetivo.

A compreensão do bem-estar subjetivo a partir desses fatores requer também uma mudança na forma de avalia-lo. As escalas até então utilizadas para medir bem-estar, como a Escala Goldberg, já adaptada para o Brasil, (Pasquali, Gouveia, Andriola, Miranda & Ramos, 1994) eram permeadas pelo antigo pressuposto de que ausência de sintomas é bem-estar, enfatizando a avaliação de aspectos como problemas físicos, depressão e ansiedade (Wilkinson & Walford, 1998). Os instrumentos que avaliavam satisfação de vida se mostravam igualmente insuficientes. A “*Life Scale*” (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), por exemplo, é composta de apenas cinco itens e, embora apresente bons resultados psicométricos, é útil apenas para uma avaliação global da satisfação de vida, pois não considera os diferentes domínios da vida do sujeito (Pavot, Diener, Colvin & Sandvik, 1991).

Novas escalas passaram então a ser desenvolvidas, seguindo o modelo de auto-relato. Tal formato revelou-se o mais eficaz, uma vez que, por definição, bem-estar

requer uma avaliação subjetiva (Sandvik, Diener & Seidlitz, 1993). Schlosser (1990), por exemplo, propôs uma escala de 36 itens, denominada “*Well-Being Scale-36*” (WBS-36), composta de 11 itens para controle da deseabilidade social e 25 itens de avaliação de bem-estar. Segundo esse autor (Schlosser, 1990), todos os itens referentes ao bem-estar são positivos, uma vez que a saúde é muito mais que a ausência de doença. No entanto, instrumentos como esse ainda não contemplam o caráter multifatorial do bem-estar (satisfação de vida, afeto positivo e afeto negativo).

A fim de incluir também esta condição referida nos novos modelos explicativos de bem-estar, em alguns estudos esse passou a ser avaliado a partir de, não apenas uma escala, mas três instrumentos, um para cada um de seus componentes (Giacomoni, 2002; Shek, 2002; Wilkinson & Walford, 2001). Dentre os instrumentos elaborados para avaliação da satisfação de vida, destaca-se a Escala de Satisfação de Vida Infantil, proposta por Scott Huebner (1995). Em seu estudo, o autor identificou cinco dimensões importantes: família, amigos, escola, meio ambiente e *self*. Tal modelo revelou-se igualmente mais válido para adolescentes do que as medidas unidimensionais (Huebner & Dew, 1993; Huebner, Drane & Valois, 2000; Huebner, Laughlin, Ash & Gilman, 1998).

No Brasil, Giacomoni (2002) demonstrou que o modelo multidimensional de satisfação de vida infantil, proposto por Huebner (1995), não apresentou exatamente os mesmos fatores que nos estudos com crianças americanas. As 661 crianças brasileiras, em suas respostas ao que é ser feliz, mantiveram os conteúdos referentes à família, amigos, escola e *self*, mas, revelaram também, dois novos fatores: *self* comparado e não-violência, totalizando seis fatores fundamentais na avaliação da satisfação de vida.

Já para avaliar os componentes afetivos do bem-estar, afeto positivo e afeto negativo, destaca-se o desenvolvimento das escalas PANAS (*Positive Affect and Negative Affect Scales*). Estas escalas foram construídas a partir de termos que descrevem estados de humor. Em um primeiro momento, foram incluídos 60 termos selecionados a partir de categorias, por exemplo, os termos culpado, envergonhado e repreendido compreendiam a categoria *culpa*. A partir dessa lista, foram selecionados os termos que apresentaram alfa igual ou maior a 0.40. A versão original das escalas PANAS contiveram, cada uma, dez itens descritores de estados afetivos (Watson, Clark & Tellegen, 1988). As Escalas PANAS foram adaptadas para amostras brasileiras por Giacomoni e Hutz (1997), que as finalizaram com 52 itens, sendo 26 descritores de cada um dos componentes afetivos.

Paralelamente aos estudos para desenvolver instrumentos para avaliar o bem-estar, os pesquisadores estiveram interessados em conhecer a interação desse fator com outras variáveis. Quando pesquisas revelaram que variáveis demográficas, como nível de instrução e classe econômica, respondiam por um pequeno percentual da variância do bem-estar (Diener, 1984; Diener, Suh & Oishi, 1997) tanto em adultos quanto em crianças (Huebner, 1991b), o interesse dos pesquisadores voltou-se então para as outras variáveis que poderiam estar correlacionadas com bem-estar, como auto-estima e personalidade.

No que diz respeito à auto-estima, a própria definição do termo não é consenso entre os autores. A definição de que auto-estima é um sentimento de auto confiança tem sido frequentemente utilizada (Bergman & Scott, 2001). Feinberg, Neiderhiser, Simmens, Reiss e Hetherington (2000), entretanto, ampliaram esta proposta referindo que a auto-estima engloba, também, as comparações sociais entre o próprio *self* e os outros, especialmente os membros familiares ou pares da mesma idade e sexo.

Quando se trata de analisar as relações entre auto-estima e bem-estar, as opiniões são igualmente controversas. Enquanto Ryff (1989), por exemplo, indica que a auto-estima é um dos componentes do bem-estar, mais especialmente da satisfação de vida, outros autores (Bergman & Scott, 2001; Lucas, Diener & Suh, 1996; Yarcheski, Mahon & Yarcheski, 2001) entendem esta variável como independente, embora correlacionada com bem-estar. Em um estudo visando explorar possíveis aspectos do bem-estar não contemplados nas propostas multidimensionais vigentes, Ryff (1989) avaliou 321 adultos com um instrumento de auto-relato elaborado a partir de diferentes itens da literatura e de instrumentos já vigentes para avaliação de bem-estar. A seguir, correlacionou esse com instrumentos já existentes para avaliação de afeto, *locus* de controle, depressão e auto-estima. A elevada correlação entre a medida de bem-estar e a de auto-estima ($r=0.76$) fez com que a autora propusesse a auto-estima como um dos fatores até então não contemplados nos estudos empíricos sobre bem-estar.

Por outro lado, Lucas, Diener e Suh (1996), em um estudo longitudinal com uma amostra de jovens universitários utilizando não apenas medidas de correlação, mas também análise de regressão, encontraram que a auto-estima não foi o único preditor da satisfação de vida e não explicou a maior parte da variância desta variável, formando, provavelmente, uma medida independente. Percebe-se, assim, que, embora seja certo que adolescentes utilizam as comparações do tipo *downward*, como, por exemplo, “pelo menos eu tenho uma casa” (Wadsworth & Compas, 2002), mais estudos são

necessários até que se possa chegar a um consenso sobre as relações entre comparação social, auto-estima e bem-estar.

Necessidade semelhante têm buscado suprir os pesquisadores também em relação à variável personalidade. Assim como nas pesquisas sobre *coping*, os estudos sobre bem-estar indicam uma relação entre determinadas características de personalidade e os níveis de bem-estar (Schmutte & Ryff, 1997). A estabilidade das medidas de bem-estar em estudos longitudinais sugere que provavelmente existem certas predisposições para a experiência de um menor ou maior índice de bem-estar. Estudos têm utilizado diferentes modelos para explicar as relações entre a personalidade e o bem-estar. Existem desde os modelos que indicam causas exclusivamente biológicas aos que sugerem que o bem-estar decorreria de um encaixe perfeito entre determinada personalidade e determinado ambiente (Kahneman, Diener & Schwarz, 1999).

Dentre estas diferentes formas explicativas, destaca-se o modelo de equilíbrio dinâmico. De acordo com o modelo de equilíbrio dinâmico (Headey & Wearing, 1989), os fatores da personalidade, neuroticismo e extroversão, determinariam a linha base de felicidade da pessoa. Assim, embora os eventos vitais possam mover o sujeito para acima ou abaixo desta linha base, é um movimento temporário, pois a pessoa acaba retornando ao seu ponto de equilíbrio (Diener, 1996; Kahneman, Diener & Schwarz, 1999).

Estes dois fatores (extroversão e neuroticismo) utilizados no modelo do equilíbrio dinâmico fazem parte do modelo de personalidade do “*Big Five*”, que propõe cinco grandes fatores que comporiam a personalidade (Schmutte & Ryff, 1997). Segundo outros estudos que buscaram associações entre os fatores do “*Big Five*” e bem-estar, neuroticismo e introversão foram positivamente associados a afeto negativo (Diener, Suh & Oishi, 1997; Kahneman, Diener & Schwarz, 1999; Wilkinson & Walford, 2001), enquanto extroversão foi mais relacionada a afeto positivo (Diener, Suh & Oishi, 1997). Além disso, em uma pesquisa realizada com 404 adolescentes com média de idade de 17,1 anos, na qual os jovens responderam instrumentos avaliativos de ansiedade, afeto positivo e afeto negativo, uma escala de um único item de felicidade, uma escala de cinco itens de satisfação de vida, um inventário de apego a pais e pares e o questionário Eysenck para avaliação da personalidade, o fator de personalidade extroversão foi o mais importante preditor da satisfação de vida (Wilkinson & Walford, 2001).

No entanto, mesmo os pesquisadores que consideram que a personalidade é um fator definitivo no nível de bem-estar, pontuam que é fato que o bem-estar sofre alguma influência dos eventos vitais (Headey & Wearing, 1989; Kahneman, Diener & Schwarz, 1999). Assim, embora as pessoas tenham a habilidade de adaptarem-se frente às circunstâncias da vida (Diener, 1996), o bem-estar deve ser compreendido tanto como um traço quanto como um estado (Feist, Bodner, Jacobs, Miles & Tan, 1995).

Uma das hipóteses de como as questões de traço e estado se comportam no caso do bem-estar refere-se ao reconhecimento da etapa do desenvolvimento como um mediador desta relação. Isto significa que, em adolescentes, por exemplo, por estes encontrarem-se em um momento transitório do desenvolvimento, eventos externos, características intrapessoais e estratégias de *coping* interagiriam diferentemente em relação ao bem-estar do que em adultos. McCullogh, Huebner e Laughlin (2000), compartilhando de tais concepções, encontraram que, em adolescentes, tanto os eventos de vida de grandes dimensões, quanto os fatos cotidianos representam fatores importantes para compreensão do bem-estar. Tais resultados apontam para a importância de que programas e intervenções que visam a prevenção considerem o ensino de estratégias de *coping* para lidar com fatos estressantes do cotidiano (McCullogh, Huebner & Laughlin, 2000), uma vez que estes repercutem, de forma importante, no bem-estar de adolescentes.

Estudos longitudinais indicam que não apenas a interação entre estratégias de *coping* e fatores interpessoais, mas a própria mudança na avaliação cognitiva do sujeito frente à vida modifica os níveis do bem-estar ao longo do desenvolvimento. Conforme o sujeito vai ficando mais velho, há uma tendência a ver o futuro mais restrito e, portanto, valorizar mais os momentos presentes. Tal crença faz com que pessoas mais velhas dêem menos importância aos eventos negativos, o que faz com que apresentem índices mais baixos de afeto negativo do que os jovens. Essa tendência, no entanto, pode modificar-se de acordo com as interações da personalidade e variáveis sócio-demográficas, principalmente sexo, estado civil e extroversão (Mroczek & Kolarz, 1998), e não é um ponto comum nos resultados de pesquisas. Lucas e Gohm (2000), por exemplo, reportam que, na verdade, o movimento do afeto negativo ao longo dos anos seria curvilíneo, com um leve declínio na idade adulta e novamente um acréscimo na terceira idade.

Ainda que possam apresentar índices mais altos de afeto negativo do que pessoas mais velhas, estudos demonstram que, em geral, crianças mostram-se satisfeitas

com suas vidas (Giacomoni, 2002; Huebner, 1991b), e adolescentes, em medidas não multidimensionais do construto, reportam bons níveis de bem-estar subjetivo (Diener, 1996; Wagner, Ribeiro, Arteché & Bornholdt, 1999), sendo que fatores como classe econômica (desde que as necessidades básicas estejam satisfeitas) (Diener, 1996), gênero, raça ou escolaridade não parecem exercer influência sobre este bom nível (Diener, 1996; Huebner, Drane & Valois, 2000). Essa questão da não-influência das variáveis demográficas, no entanto, não é um resultado unânime entre as pesquisas.

Em um estudo longitudinal, partindo do modelo multidimensional de bem-estar, realizado por Cole, Peeke, Dolezal, Murray e Canzoniero (1999) com 436 estudantes americanos com idade média de 11,3 anos, as meninas apresentaram a tendência de experienciar maiores níveis de afeto negativo, resultado que foi corroborado por Lucas e Gohm (2000) em um estudo de meta-análise, com o destaque para o fato da experiência feminina de afeto negativo tender a ser mais intensa e mais frequente que a masculina. Goede, Sprulit e Maas (1999), acessando o bem-estar a partir de um questionário de avaliação global, em uma pesquisa realizada com 1450 jovens entre 15 e 24 anos, encontraram que adolescentes femininas apresentam menor nível de bem-estar que adolescentes masculinos, dado que é corroborado por Waters, Salmon, Wake, Wright e Hesketh (2001) e por Svetaz, Ireland e Blum (2000) em uma amostra clínica de adolescentes com dificuldades de aprendizagem.

É possível que resultados contraditórios como estes, das diferenças entre os gêneros, sejam reflexo, ou das diferentes concepções de bem-estar ou da influência de variáveis culturais. Buscando esclarecer tal questão, o impacto da cultura e dos diferentes contextos no bem-estar tem sido um dos focos mais recentes de atenção dos pesquisadores (Huebner, 1998). No que diz respeito ao contexto família, embora tenham sido encontrados resultados que sugerem que problemas de relacionamento entre os pais e separações e divórcio associem-se com um pior bem-estar (especialmente para meninas) (Goede, Sprulit & Maas, 1999; Spruijt, DeGoede & Vandervalk, 2001), a configuração familiar (Wagner, Ribeiro, Arteché & Bornholdt, 1999), o tamanho da família e o nível educacional dos pais não parecem exercer influência sobre o bem-estar de adolescentes (Goede, Sprulit & Maas, 1999) e de crianças (Huebner, 1991b).

Tais achados, no entanto, não significam que a família não seja importante para os jovens. Wilkinson e Walford (2001), avaliando o bem-estar a partir da estrutura multidimensional, encontraram que a qualidade do apego parental foi positivamente associada a altos níveis de bem-estar e a baixos níveis de angústia, o que foi

corroborado em estudos com adolescentes chineses (Shek, 2002; Shek, Tsoi, Lau, Tsang, Lam & Lam, 2001). Resultados de uma pesquisa alemã pontuaram também que relacionamentos com amigos não substituem o relacionamento com os pais, sugerindo que a base para boas relações com os outros provém de uma relação familiar (Helsen, Volleberg & Meeus, 2000). Wel, Linssen e Abma (2000) indicam, a partir de um estudo longitudinal, que os pais permanecem importantes no bem-estar dos filhos, especialmente das meninas, mesmo na adolescência final. A inexistência de diferenças nos níveis de bem-estar de adolescentes de diferentes configurações familiares e de pais com diferentes níveis de escolaridade parece, sim, ser reflexo do que Wagner, Ribeiro, Arteche e Bornholdt (1999) salientaram que a qualidade das relações é mais importante do que o dado demográfico objetivo.

A importância da qualidade dos relacionamentos na adolescência tem sido freqüentemente citada em pesquisas sobre bem-estar. Resultados indicam que trocas sociais possuem um impacto no bem-estar (Adler & Matthews, 1994), embora sejam mediadas por fatores da personalidade, como os já referidos extroversão e desejabilidade social (Lu, 1997).

Não só o relacionamento real, mas a percepção de apoio social também tem sido referida como tendo relação com bem-estar. Sim (2000), em um estudo com uma amostra de adolescentes coreanos, encontrou que aqueles que identificavam-se como tendo alto apoio parental apresentavam menos indicativos de depressão. As questões da relevância e do tipo de apoio social, no entanto, variam conforme cada cultura. Em seus estudos na Coreia, Sim (2000) não encontrou associação entre depressão e o apoio de professores e/ou amigos. Tal resultado foi discutido a partir da realidade do país, no qual as salas de aula têm uma grande quantidade de alunos, o que dificulta o estabelecimento de relacionamentos próximos.

Em relação ao contexto trabalho, Diener, Suh e Oishi (1997) encontraram que satisfação ocupacional é um importante preditor de satisfação de vida, um dos componentes do bem-estar. Sarriera, Berlim, Verdin e Câmara (2000) corroboram tal ponto de vista, indicando que a situação ocupacional é um importante fator para predição de bem-estar. Crouter, Bumpus, Maguire e McHale (1999), estudando adolescentes, pontuaram que pais que se sentem pressionados no trabalho tendem a ingressar em um estado emocional que favorece o envolvimento em conflitos com os filhos, o que repercute em menores níveis de bem-estar entre os jovens. Além disso, desemprego é considerado um importante preditor de baixo níveis de bem-estar (Diener,

1984) também entre adolescentes (Goede, Sprulit & Maas, 1999; Sarriera, Berlim, Verdin & Câmara, 2000).

Tal importância do contexto trabalho para o bem-estar subjetivo evidencia-se em um estudo retrospectivo. Ryff e Heidrich (1997), buscando indicadores de bem-estar entre sujeitos de diferentes faixas etárias, encontraram que, em idosos, o sucesso que tinha sido obtido na vida profissional no passado era um preditor mais importante de bem-estar do que as próprias condições atuais. O trabalho se sobrepôs, inclusive, ao fator relacionamentos interpessoais, comumente referido como muito importante para um bom nível de bem-estar (Coyne & De Longis, 1986).

Considerando, assim, a importância do contexto trabalho para os adolescentes, os objetivos dos projetos sociais, as variáveis *coping* e bem-estar subjetivo e as interrelações entre essas questões, o presente estudo possui como objetivo geral avaliar, em adolescentes, o impacto do trabalho nas variáveis *coping* e bem-estar subjetivo. Para tanto são participantes desta pesquisa jovens em três diferentes situações ocupacionais: adolescentes que trabalham em regime de trabalho educativo, adolescentes que trabalham em regime regular e adolescentes que não trabalham.

A partir das possíveis diferenças e similaridades entre tais grupos, os objetivos específicos deste estudo são:

- verificar se existem diferenças entre os dois grupos de adolescentes trabalhadores no que diz respeito aos aspectos referentes ao trabalho: opinião do adolescente e de sua família sobre o fato dele trabalhar;

- verificar se existem diferenças entre os três grupos de adolescentes no que diz respeito aos projetos futuros;

- verificar se, entre os adolescentes trabalhadores dos dois regimes de trabalho distintos, existem diferenças no que diz respeito aos aspectos referentes ao *coping*: tipo de evento estressor relatado, domínio, ação efetiva e controlabilidade do evento estressor;

- verificar se existem diferenças entre aspectos referentes ao bem-estar subjetivo, especificamente em relação aos níveis de bem-estar (satisfação de vida, afeto positivo e afeto negativo), dos três grupos de adolescentes;

- verificar a efetividade das estratégias de *coping* a partir das correlações destas com as três dimensões do bem-estar;

- e verificar entre as variáveis morar com a mãe, morar com o pai, média de eventos estressores, média de afeto positivo e de afeto negativo, idade, escolaridade,

sexo e situação ocupacional quais aquelas que influenciam a satisfação de vida do adolescente.

Método

Participantes

A amostra deste estudo foi constituída de 193 adolescentes, de ambos os sexos, 112 meninos (58%) e 81 meninas (42%), com idades entre 14 e 17 anos (média de 15,7 anos, $dp=1,0$ ano), que freqüentavam escolas públicas da cidade de Porto Alegre (escolaridade média 7,7 série, $dp=1,6$). Os participantes foram divididos em três grupos, conforme a situação laboral: adolescentes trabalhadores em regime de trabalho educativo ($n=58$), adolescentes trabalhadores em regime regular ($n=58$) e adolescentes não-trabalhadores ($n=77$). As características sócio demográficas de cada um dos grupos podem ser observadas na Tabela 1.

Tabela 1

Características Sócio-Demográficas dos Adolescentes Trabalhadores e Não-Trabalhadores

		Trabalho Educativo	Trabalho Regular	Não- Trabalhadores
		%	%	%
Faixa Etária	14 anos	5,1	8,6	23,3
	15 anos	32,7	10,3	27,2
	16 anos	39,6	37,9	29,8
	17 anos	22,4	43,1	19,4
Sexo	Masculino	62	50	61
	Feminino	38	50	39
Tem filhos	Sim	0	6,9	6,5
	Mãe	77,6	84,5	83,1
Com Quem mora	Pai	53,4	46,6	55,8
	Irmãos	67,2	51,7	58,4
	Padrasto	13,8	13,8	6,5
	Madrasta	0	3,4	0
	Meio-Irmão	10,3	12,1	15,6
	Avós	5,2	8,6	7,8
	Cônjuge	3,4	1,7	3,9
	Outros	6,9	8,5	7,8
Tipo de Trabalho	Alimentação	46,6	8,6	-
	Comércio	0	27,6	-
	Escritório	37,9	39,7	-
	Trabalho Braçal	15,5	8,6	-
	Outros	0	15,5	-
Tempo de Trabalho	3 meses	8,6	36,2	-
	4 a 11 meses	32,7	41,4	-
	12 a 22 meses	31,0	13,8	-
	> 24 meses	32,8	8,6	-

O grupo de trabalho educativo foi composto por 58 jovens, com idade média de 15,8 anos ($dp=0,85$), trabalhadores em regime educativo com geração de renda há, no mínimo, três meses (média de 15,4 meses de trabalho; $dp=10,9$ meses). A maioria dos adolescentes era do sexo masculino (62%) e a escolaridade média foi próxima da 8ª série (7,8 série, $dp=1,4$). Em geral, viviam na casa, com o adolescente, a mãe (77,6%), o pai (53,4%) e os irmãos (67,2%). Os jovens de trabalho educativo eram integrantes de cinco diferentes projetos sociais.

O projeto um é executado em uma ONG com aproximadamente 12 anos de existência, localizada na zona leste de Porto Alegre. O projeto existe há 6 anos em parceria com a prefeitura da cidade, e é composto de dois momentos: o primeiro sem geração de renda e com duração de um ano e o segundo com geração de renda e tempo de permanência limitado pela idade (18 anos). Os dois momentos possuem o módulo básico (conhecimentos gerais) e o específico (padaria). Para este estudo foram entrevistados os jovens participantes do segundo momento do projeto, visto que são os que recebem remuneração. No momento da entrevista, os adolescentes tinham como atividade específica a confecção de lanches e como atividades básicas artes, teatro, grupo operativo com a equipe da psicologia, reuniões com a assistente social e grupos com a nutricionista, além dos passeios mensais.

Os adolescentes do projeto tem entre 14 e 17 anos, a maior parte frequenta o ensino fundamental, embora alguns adolescentes estejam inclusive concluindo o segundo grau. Todos os jovens moram em casa, entretanto, nem todos moram com os pais, alguns vivem apenas com irmãos ou avós.

A seleção para ingresso no primeiro momento do projeto é realizada pela psicóloga e pela assistente social da instituição. É feita uma entrevista em grupo pela psicóloga, com auxílio de estagiárias de psicologia, bem como é realizada uma entrevista individual pela psicóloga ou pela assistente social. A seleção da passagem do adolescente para o segundo momento do projeto é realizada através de uma reunião de todos os educadores da primeira etapa, de acordo com o interesse e desempenho do jovem no primeiro momento, bem como de sua situação social – são priorizados aqueles adolescentes com maiores dificuldades financeiras e familiares. Os adolescentes participantes deste projeto, assim como os dos demais projetos participantes deste estudo, não são avaliados por provas ou notas, mas sim avaliados dia-a-dia, através das potencialidades de cada um.

O objetivo geral do projeto é contribuir, de forma significativa, para a melhoria das condições de vida dos adolescentes do bairro, de modo que se crie um ambiente favorável para que se desenvolvam no âmbito pessoal, ao mesmo tempo que sejam multiplicadores de uma nova mentalidade de busca da plenitude humana tendo como fonte o “querer-ser”.

Os objetivos específicos do projeto são os seguintes:

- através de atividades multidisciplinares, capacitar os adolescentes para ingressarem no mundo do trabalho e, conseqüentemente, melhorar a renda familiar;
- obter melhores resultados escolares;
- auxiliar o adolescente a ter mais conhecimento sobre si e sobre o mundo que o cerca;
- oportunizar o domínio de novas formas de linguagem através do desenvolvimento da expressão oral e escrita;
- oferecer noções de cidadania;
- introduzir os jovens ao empreendedorismo social.

No segundo momento, a carga horária é de 20 hs por semana, sendo uma folga no final de semana e uma durante a semana. O módulo básico ocupa 5hs por semana e o específico 15hs. Como benefício os adolescentes recebem meio salário mínimo e duas refeições por dia.

As reuniões com a família são sistemáticas, e a equipe é composta por uma psicóloga, uma assistente social, uma nutricionista, uma oficineira de cozinha e diversos profissionais do módulo básico, como professores de teatro, artes, informática e idiomas. A avaliação deste projeto é realizada internamente de forma qualitativa pela própria equipe e externamente pelos assessores do órgão financiador da prefeitura de Porto Alegre.

O projeto dois é oferecido também em uma ONG, situada na zona sul de Porto Alegre, sendo o único ponto de referência na comunidade em que está inserida. O projeto existe há 4 anos e é dividido em duas etapas, a primeira sem geração de renda, com duração de um ano, e a segunda, com geração de renda, cujo tempo de permanência é limitado pela idade (18 anos). As duas etapas possuem um módulo básico (conhecimentos gerais) e um específico (padaria). No presente estudo, foram entrevistados apenas os jovens integrantes da 2ª etapa, por serem os que recebem remuneração.

Os integrantes do projeto tem entre 14 e 18 anos, a maior parte dos jovens frequenta a 8ª série do ensino fundamental e poucos conseguem completar o ensino médio. Todos os adolescentes moram em casa, embora alguns tenham passagem pela antiga FEBEM e pelo Conselho Tutelar.

Os jovens são selecionados através de uma entrevista individual pela psicóloga da instituição. A lista de espera é extensa, e muitos integrantes do projeto já faziam parte da instituição em projetos destinados a crianças, como o SASE (Serviço de Apoio Sócio Educativo). O objetivo geral do projeto é proporcionar uma melhor qualidade de vida aos adolescentes e os objetivos específicos são os seguintes:

- Proporcionar ao adolescente o acesso à conteúdos, convivência grupal, lazer e aprendizado através da participação e incentivá-los a elaborar o planejamento das atividades;
- Buscar, em conjunto com familiares e escola, o incentivo para o sucesso escolar;
- Buscar parcerias garantindo a qualidade e a segurança no trabalho;
- Proporcionar um espaço para o desenvolvimento da cidadania e consciência social;
- Valorizar os jovens dando melhor qualidade de vida;
- Proporcionar atividades cooperativas de trabalho educativo, desenvolvendo o senso de deveres, direitos, organização, respeito e cooperação mútua.

As atividades realizadas para atingir tais objetivos incluem, no módulo básico, dança ou computação, passeios, estudo de textos sobre cidadania e análise crítica dos meios de comunicação e trabalhos sobre sexualidade, drogas, regras de convivência e violência.

A carga horária é de 8hs por semana, com igual distribuição de básico e específico, na 1ª etapa, e maior peso para o específico na 2ª etapa. Os adolescentes recebem remuneração, na 2ª etapa, por produtividade, possuem acompanhamento psicológico e reuniões bimestrais com a família (na 1ª etapa).

Fazem parte da equipe do projeto uma psicóloga, uma oficinaira, uma coordenadora e profissionais voluntários do módulo básico. O projeto é avaliado a partir de reuniões mensais com os adolescentes.

O projeto três é realizado por uma ONG, em parceria com um órgão privado de financiamento, e possui duração de dois anos. Os moldes são similares aos dois anteriores, com a divisão em duas etapas, sendo a primeira sem e a segunda com

geração de renda. Os adolescentes possuem também atividades básicas como capoeira, grupo com a psicóloga, dança e atividades específicas de informática.

A seleção é realizada pela psicóloga através de entrevistas individuais, e os jovens possuem entre 14 e 17 anos e a maior parte encontra-se no último ano do ensino fundamental. A remuneração é conforme a produção e após os dois anos do projeto existe a possibilidade de permanência da instituição na cooperativa de informática, organizada pelos próprios jovens.

O objetivo do projeto é proporcionar o desenvolvimento global do adolescente através da preparação profissional e do incremento do conhecimento sobre si e sobre o mundo. A avaliação é realizada internamente de forma qualitativa e externamente através dos assessores do órgão financiador privado.

O projeto quatro existe há sete anos, faz parte da Associação de Moradores da Comunidade na qual está inserido e não possui auxílio governamental. Os integrantes possuem entre 16 e 18 anos de idade e a maior parte encontra-se no ensino fundamental. A seleção é realizada pela coordenadora do projeto e pela presidenta da instituição a partir de uma lista de inscrição e entrevista.

O objetivo geral do projeto é tirar da rua os adolescentes da comunidade, e os objetivos específicos são proporcionar uma melhor qualidade de vida através de atividades críticas e do desenvolvimento de uma atividade laboral. A fim de atingir tal objetivo, os jovens possuem orientação sobre temas como sexualidade, drogas e mercado de trabalho, além do trabalho específico de reciclagem de lixo.

Os adolescentes trabalham quatro horas por dia e possuem, de grupo completo, 40 minutos de atividades por semana. O trabalho básico é realizado uma vez por semana, os demais dias são destinados ao trabalho específico. A equipe de profissionais conta com uma assistente social, uma psicóloga, um médico e um coordenador que trabalha direto no trabalho específico.

Os integrantes do projeto recebem uma bolsa auxílio e são realizadas reuniões com os familiares. O projeto é avaliado através de questionários e reuniões com os adolescentes.

Por fim, fizeram parte deste estudo adolescentes participantes do projeto cinco, oferecido por uma empresa privada e existente há oito anos. Os jovens desta instituição tem entre 14 e 16 anos e a maior parte estuda entre a 5^a e a 7^a série do ensino fundamental. A seleção dos adolescentes é realizada inicialmente através de um recrutamento junto à escola conveniada, a seguir, é realizada uma entrevista em grupo,

uma visita domiciliar, uma avaliação psicológica e uma avaliação médica. Após o ingresso, os adolescentes podem permanecer até três anos no projeto, passando por três etapas: vivência, especialização e estágio complementar.

A vivência tem duração de um ano e meio, e a atividade exercida pelos jovens é a de “guia-miriam”, ou seja, eles recepcionam quem chega à empresa, encaminhando para o setor que a pessoa deve se dirigir. A segunda etapa, chamada especialização, compreende um rodízio por diversos setores administrativos da empresa e tem duração de um ano. A terceira é o estágio complementar, com duração de seis meses, no qual o adolescente opta pelo setor com o qual ele mais se identificou durante a etapa anterior. Quando o adolescente encerra seu tempo no projeto, existe a possibilidade de efetivação na empresa, conforme interesse e disponibilidade de vagas.

Durante as três etapas do projeto, a jornada de trabalho é de 25hs/semanais e os adolescentes recebem bolsa auxílio, vale transporte, uniforme, alimentação, material escolar, rancho mensal, assistência médica, odontológica e psicológica.

O objetivo do projeto é auxiliar na formação profissional e pessoal dos adolescentes, possibilitando mudanças internas em nível de referencial, dando noções de ética, moral, valores e normas sociais, para que tenham melhores oportunidades de trabalho, exercendo cidadania. A fim de atingir tal objetivo, é oferecido, além do treinamento profissional específico para o setor que o adolescente está, curso de inglês, curso Kumon de português e matemática, informática, orientação de higiene e nutrição, orientação sexual, curso de primeiros socorros e curso de preservação ambiental. É também realizado, a cada quatro meses, uma reunião com os pais; a cada dois meses, um almoço com o diretor da empresa; a cada três meses, uma reunião com a escola e, semanalmente, uma reunião com a coordenação do projeto.

O grupo de trabalho regular, por sua vez, foi constituído por 58 adolescentes trabalhadores, com ou sem vínculo empregatício, há, no mínimo, três meses no atual emprego (média de 7,7 meses de trabalho; $dp=7,4$ meses). Os participantes foram 50% meninas e 50% meninos, a idade média foi de 16,1 anos ($dp=0,93$) e a escolaridade média foi próxima da 8ª série (8,3 série, $dp=1,9$). Assim como no grupo de trabalho educativo, a maior parte dos jovens vivia com a mãe (84,5%) e os irmãos (51,7%), no entanto, menos da metade do grupo morava com o pai (46,6%) e 7% tinha filhos.

O terceiro grupo, de jovens não-trabalhadores, foi composto por 77 adolescentes, com idade média de 15,4 anos ($dp=1$ ano) e escolaridade média foi 7ª série ($dp=1,3$). A maior parte do grupo foi composta por meninos (61%) e, assim como nos grupos de

adolescentes que trabalham, a maior parte dos jovens morava com a mãe (83%) e os irmãos (58,4%), sendo que 55,8% referiram morar com o pai e 6,5% dos jovens disseram ter filhos. Cabe ressaltar que, tanto no grupo de não-trabalhadores quanto no grupo de trabalhadores regulares, todos os participantes que relataram ter filhos eram meninas.

Instrumentos

A fim de obter dados sócio-demográficos dos adolescentes participantes da pesquisa, foi elaborado um questionário composto de 16 perguntas fechadas de múltipla escolha e três questões abertas (Anexo D). Os itens foram selecionados através de dados da literatura, que destacam como variáveis importantes na pesquisa com adolescentes que trabalham, por exemplo, frequência escolar (Stone & Mortimer, 1998) e tipo de trabalho (Steinberg & Dornbusch, 1991). Foram incluídas também variáveis referidas em estudos específicos com adolescente de projetos sociais, tais como planos de vida para quando o projeto terminar (Bandeira, Koller, Hutz & Forster, 1995) e modo como ficaram sabendo da existência do projeto (Bandeira, 1999).

A fim de melhor caracterizar a amostra, foi desenvolvido, também, um questionário sobre as características dos diferentes projetos sociais dos quais os adolescentes em regime de trabalho-educativo faziam parte. O questionário foi composto de 14 perguntas (Anexo A), tendo os itens sido baseados tanto nas variáveis que a literatura descreve como importantes em estudos com adolescentes que trabalham, tais como existência ou não de contato com a família (Smith, 1995) e tempo de duração do projeto (Sarriera, Câmara & Berlim, 2000), quanto nas variáveis investigadas no presente estudo. Este instrumento permitiu a elaboração de um perfil de cada um dos projetos - como pode ser observado no item referente à descrição dos participantes do estudo.

Os demais instrumentos utilizados nesta pesquisa foram a Escala Multidimensional de Satisfação de Vida Infantil (Giacomoni, 2002), adaptada para adolescentes, as Escalas PANAS de Afeto Positivo e Negativo (Giacomoni, 2002; Giacomoni & Hutz, 1997), a Escala de Eventos de Vida Estressores (Ferlin, Lima, Alchieri, Kristensen & Flores, 2000) e a Entrevista de *Coping* (Dell'Aglio, 2000), adaptada para o do contexto trabalho.

A Escala Multidimensional de Satisfação de Vida utilizada neste estudo é uma adaptação da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida Infantil, desenvolvida por

Giacomoni (2002), com base na Escala de Satisfação de Vida de Estudantes (Huebner, 1991a) e na Escala de Satisfação de Vida Multidimensional de Crianças (Huebner, 1998), que propõe a avaliação da satisfação de vida infantil a partir de cinco domínios: família, amigos, escola, eu-percebido (*self*) e ambiente.

A Escala Multidimensional de Satisfação de Vida Infantil (Giacomoni, 2002) trabalha, igualmente, com a avaliação da satisfação de vida a partir de domínios, que dividem-se em subescalas, compondo um instrumento de 57 itens (índice de consistência de 0,93), com 7 fatores: *self*, *self* comparado, não-violência, família, amizade, escola e global. O participante deve indicar o quanto concorda com o que o item diz sobre ele, sendo (1) nem um pouco, (2) bem pouco, (3) mais ou menos, (4) bastante e (5) muitíssimo (Anexo G).

Uma vez que esta escala destina-se à avaliação infantil, para o presente estudo foram adaptados os itens inadequados à amostra de adolescentes (Anexo E), bem como foi incluída a dimensão trabalho, através de uma subescala de 5 itens referentes à satisfação de vida no trabalho (Anexo F). A dimensão trabalho foi incluída apenas para os dois grupos de adolescentes trabalhadores.

Conforme estudos prévios, os modelos multidimensionais infantis apresentam-se igualmente válidos com adolescentes (Huebner & Dew, 1993; Huebner, Drawe & Valois, 2000), assim como a inclusão da dimensão trabalho justifica-se pela importância que os adolescentes referem que o trabalho tem em suas vidas (Oliveira & Costa, 1997).

A versão da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida Infantil, adaptada para Adolescentes, utilizada nesta pesquisa, contou, assim, com 62 itens (Anexo G). A partir da análise fatorial, um dos itens foi retirado, tendo o instrumento sido finalizado com 61 itens – maiores detalhes serão abordados na sessão de resultados. Os fatores são família, *self* comparado, amizade, escola, não-violência, *self*, trabalho e global, que apresentaram índices de consistência interna entre 0,73 e 0,90, assim caracterizados com base na proposta de Giacomoni (2002):

Família: Inclui os itens que descrevem o ambiente familiar como harmonioso, afetivo, de relacionamentos satisfatórios, além de indicação de satisfação quanto à diversão;

Self Comparado: Este fator é composto por itens que realizam avaliações comparativas do adolescente com seus pares, bem como indicadores de que o jovem desejaria que algum aspecto de sua vida fosse diferente;

Amizade: Agrupou itens que se referem a relacionamentos com pares e uma situação de diversão;

Escola: Este fator incluiu os itens que referem a escola como um ambiente agradável, com relacionamentos pessoais satisfatórios e desejo de colaborar com os outros;

Não-violência: Inclui itens referentes a comportamentos agressivos e a estados de humor agressivo ou tranqüilo;

Self: Agrupa itens que referem características pessoais positivas;

Trabalho: Este fator foi composto por itens descritores de um ambiente laboral satisfatório;

Global: Fator que se caracteriza pelas avaliações gerais da vida, sem especificação de domínio.

Para fins de análise dos dados, foi elaborada uma medida denominada Total (índice de consistência interna de 0,90), que inclui todas as subescalas da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida, com exceção da subescala Global, visto que esta é uma medida unidimensional de avaliação da satisfação de vida.

As Escalas PANAS – versão brasileira foram construídas por Giacomoni e Hutz (1997) baseadas nas escalas PANAS americanas (Watson, Clark & Tellegen, 1988). Seguindo o mesmo modelo de construção das escalas originais, foram selecionados termos que descrevem estados de humor. A partir de uma lista inicialmente extensa, foram selecionados os termos que apresentaram melhores resultados psicométricos.

A versão brasileira das escalas PANAS contém 52 itens, 26 em cada um dos fatores (Anexo H). No presente estudo, as Escalas PANAS, após a análise fatorial, finalizaram com 46 itens, sendo 24 descritores de Afeto Negativo e 22 descritores de Afeto Positivo. Os índices de consistência interna foram 0,92 e 0,88, respectivamente. Uma análise mais aprofundada desses dados será apresentada na sessão de resultados.

Sabendo-se que, na adolescência, tanto os eventos cotidianos quanto os acontecimentos marcantes da vida são importantes para o bem-estar dos adolescentes, foi utilizada a Escala de Eventos de Vida Estressores em Adolescentes (Ferlin, Lima, Alchieri, Kristensen & Flores, 2000), a fim de controlar esta variável nos três grupos. O instrumento aplicado apresenta 62 itens na forma de eventos de vida estressores (Anexo J), com índice de consistência interna de 0,94. Para cada item, o participante deve indicar em uma alternativa sim/não se o evento ocorreu e, a seguir, pontuar em uma escala Likert de 5 pontos o quão estressante foi considerado cada evento experienciado.

Nesta pesquisa a escala foi avaliada apenas conforma a primeira consigna, analisando-se a soma de eventos estressores ocorridos.

A entrevista semi-estruturada de *Coping* utilizada neste estudo foi adaptada a partir do modelo de entrevista proposto por Dell’Aglío (2000) no estudo um de sua tese de doutorado. Este modelo original propõe o relato de “uma situação ruim” que tenha acontecido na vida do adolescente. No entanto, para o presente estudo, foi solicitado o relato de uma situação estressante no contexto trabalho. Além disso, foi acrescentada uma questão referente à controlabilidade do evento estressante, também proposta por Dell’Aglío (2000) no modelo de entrevista descrito em seu estudo dois (Anexo I).

Delineamento e Procedimentos

O delineamento do presente estudo segue o modelo pré-experimental de três grupos não-equivalentes somente com pós-teste conforme descrito por Robson (1993). Para fins de realização da coleta de dados, inicialmente foi realizado o contato com as instituições que oferecem trabalho-educativo. Após o consentimento destas, foi realizada a entrevista com o responsável pelo projeto a fim de coletar dados sobre a organização deste e com o objetivo de se trabalhar com projetos semelhantes, homogeneizando a amostra. Posteriormente, foi feito o contato com os adolescentes, solicitando consentimento para participação na pesquisa, bem como o consentimento informado dos responsáveis (Anexo C).

A seguir foi realizada, pela pesquisadora e um auxiliar de pesquisa, a aplicação coletiva dos instrumentos na seguinte ordem: questionário sobre dados biodemográficos, Escala Multidimensional de Satisfação de Vida, Escalas de Afeto Positivo e Afeto Negativo e Escala de Eventos de Vida Estressores. Após esta etapa foi realizada pela pesquisadora, individualmente, a Entrevista semi-estruturada sobre *Coping* - que foi gravada em áudio mediante autorização do adolescente. A ordem dos instrumentos foi assim definida de forma que o questionário sobre dados biodemográficos apresentasse questões familiares ao jovem, diminuindo a ansiedade do adolescente, bem como para que as escalas de satisfação de vida e de afeto positivo não sofressem influência do relato de uma situação estressante na entrevista de *coping*.

Após a coleta de dados nas instituições de trabalho-educativo, foi feito o contato com escolas públicas que ofereciam curso noturno (dando preferência para escolas das regiões dos projetos contatados), a fim de obter a amostra de adolescentes que trabalhavam em regime regular e de adolescentes que não trabalhavam. A pesquisadora

entrou em todas as turmas noturnas das escolas (e, em uma escola, também no turno da manhã) e, a partir da explanação acerca dos objetivos da pesquisa e da apresentação da pesquisadora, foi solicitado que os adolescentes com idades entre 14 e 17 anos respondessem uma ficha de identificação contendo informações acerca de idade, escolaridade e situação laboral.

A partir desta ficha, eram selecionados os jovens que preenchiam os requisitos para participar da pesquisa. Era feito novo contato com estes, e os procedimentos de solicitação de autorização (Anexo B) e de aplicação dos instrumentos seguiram os mesmos moldes do primeiro grupo, sendo que, uma vez que a variável *coping* foi avaliada para identificar somente o impacto do projeto no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento de situações de estresse no trabalho, o grupo de adolescentes que não trabalha não respondeu à entrevista de *coping*.

Questões Éticas

Existem preocupações éticas decorrentes das pesquisas com seres humanos e, especificamente das pesquisas com crianças e adolescentes. A primeira delas refere-se ao risco que o estudo acarreta para o participante. A presente pesquisa, conforme ementa sobre a realização de pesquisa em psicologia com seres humanos (Resolução do CFP nº 016/2000, 2000), não se enquadra na designação de pesquisa com risco mínimo, uma vez que trabalha com variáveis que podem gerar ansiedade, como satisfação de vida e afeto positivo e afeto negativo.

A fim de minimizar eventuais sentimentos de ansiedade gerados pelo contato com as questões de satisfação de vida, com os designadores de afeto positivo e afeto negativo e com entrevista de *coping*, que requer o relato de uma situação estressante, a pesquisadora, no primeiro momento, fez um *rapport* detalhado com os adolescentes, destacando a inexistência de respostas certas e erradas e as questões de sigilo, a fim de que o participante se sentisse à vontade para a aplicação dos instrumentos, estabelecendo uma relação de confiança com a entrevistadora.

Além disso, conforme sugere Wechsler (1999), cada instrumento foi explicado quanto aos seus objetivos e a pesquisadora esteve atenta ao comportamento dos sujeitos durante a aplicação, interrompendo-a quando houve manifestação de desconforto do participante, como cansaço e vontade de beber água. Após a aplicação de todos os instrumentos, conforme sugestão de Barker, Pistrang, Elliot e Wiley (1994), foi aberto um espaço para que o sujeito relatasse como se sentiu durante a pesquisa.

Não houve casos em que o adolescente se mostrou extremamente mobilizado, apresentando sinais de que precisava de ajuda, no entanto, tendo em vista que a pesquisadora apresentava-se como psicóloga, dois adolescentes solicitaram atendimento psicológico e uma adolescente solicitou auxílio jurídico a fim de resolver questões legais acerca de sua situação laboral. Todos os casos foram encaminhados, após consentimento do adolescente, via SOE das escolas, para os locais adequados.

A segunda questão oriunda da pesquisa com crianças e adolescentes refere-se ao consentimento informado. O presente estudo seguiu as normas da ementa sobre a realização de pesquisa em psicologia com seres humanos (Resolução do CFP nº 016/2000, 2000) que indica a necessidade do consentimento informado dos responsáveis. Além disso, o próprio adolescente foi informado dos objetivos e procedimentos da pesquisa, incluindo a gravação em áudio da entrevista de *coping*, no caso dos adolescentes que trabalham, na qual foi solicitado a dar um consentimento verbal. As condições de participação voluntária (Barker, Pistrang, Elliot & Wiley, 1994) e de independência da presente pesquisa das atividades escolares e laborais dos participantes foram enfatizadas.

A terceira questão ética que deve ser destacada na pesquisa com crianças e adolescentes refere-se à devolução dos resultados. Wechsler (1999) salienta que o participante tem o direito de conhecer os resultados e as conclusões tiradas. No presente estudo, uma vez que não serão realizadas análises baseadas em cada caso, sendo as informações tratadas em conjunto, não foram dadas devoluções individuais dos instrumentos. Os resultados serão comunicados às instituições das quais os adolescentes fazem parte, sendo combinado com estas a forma de devolução dos dados – que em nenhum momento compreenderá resultados individuais dos participantes.

Resultados

Os resultados serão abaixo descritos a partir dos objetivos propostos no estudo: avaliação dos aspectos referentes ao trabalho, avaliação dos aspectos referentes ao *coping* e avaliação dos aspectos referentes ao bem-estar subjetivo.

Aspectos Referentes ao Trabalho

O questionário de dados sócio-demográficos possui três questões abertas que abordam a opinião da família do adolescente sobre o trabalho deste e a opinião do próprio jovem sobre seu trabalho e seus projetos futuros. As respostas de tais questões foram submetidas à análise de conteúdo (Bardin, 1977), com categorias temáticas obtidas *a posteriori*. Dois juízes participaram do processo de identificação das categorias, obtendo índice de concordância acima de 80%. A seguir, foram calculados os percentuais das categorias, considerando os três grupos de adolescentes participantes do estudo e, para verificar possíveis diferenças entre sexo e idade, foram realizados Testes de Diferença entre Duas Proporções.

Os resultados serão apresentados a partir de cada questão, inicialmente destacando as descrições das categorias temáticas e, posteriormente, as tabelas dos percentuais para os diferentes grupos de adolescentes e os resultados referentes a sexo e idade.

Opinião da família sobre a situação ocupacional do adolescente

A opinião da família acerca da condição ocupacional do adolescente foi avaliada de acordo com o ponto de vista do próprio jovem. A fim de explorar essa questão foram formuladas duas perguntas, uma destinada ao grupo de jovens trabalhadores (“O que a sua família pensa de você trabalhar?”) e outra dirigida aos adolescentes não-trabalhadores (“O que a sua família pensa de você não trabalhar?”). Para cada questão foram extraídas categorias temáticas que serão apresentadas a seguir nas Tabelas 2 e 3.

“O que a sua família pensa de você trabalhar?”

Ainda que as respostas dos adolescentes para esta questão tenham sido bastante objetivas, a diversidade de respostas fez com que tenham emergido oito categorias

temáticas, além da categoria que inclui as respostas não categorizáveis. Todas as categorias serão abaixo descritas:

1. Aspecto Financeiro: Abrange todas as respostas que referem que o fato do adolescente trabalhar é positivo devido aos benefícios financeiros que proporciona.

Exemplos: “bom porque eles não tem despesa”, “bom porque eu ajudo a família”, “bom para eu ter dinheiro”.

2. Fato Positivo: Inclui as respostas que apenas destacaram que a família considera o trabalho do adolescente um fato positivo.

Exemplos: “bom”, “gostam”, “concorda”.

3. Ocupação: Respostas que destacam o trabalho adolescente como uma forma de manter o jovem ocupado, longe das ruas e da marginalidade.

Exemplos: “bom porque assim eu não estou fazendo coisa errada”, “bom porque eu tenho ocupação”, “eles gostam porque senão eu fico em casa dormindo”.

4. Ausência de Necessidade: Referências à não necessidade do trabalho para adolescente.

Exemplos: “pensam que não é preciso”, “não precisava, era só estudar que estava bom”.

5. Necessidade: Inclui as unidades que salientam o trabalho do adolescente como uma obrigação/necessidade.

Exemplos: “obrigação”, “eles acham necessário”.

6. Aprendizado: Categoria em que o jovem destaca que a família considera o trabalho dele importante, pois proporciona um aprendizado e/ou uma oportunidade que auxiliará na busca de um melhor emprego no futuro.

Exemplos: “legal, me qualificando mais”, “um bom preparo para quando eu for adulta”, “legal, com isso vou aprender bastante”.

7. Características Pessoais: Inclui as respostas que destacam o trabalho do adolescente como sendo positivo para o desenvolvimento de características pessoais não técnicas.

Exemplos: “bom porque eu estou sendo responsável”, “bom que eu estou criando integridade moral”, “bom para a auto-estima”.

8. Apoio Parcial: Refere-se as respostas que destacam uma posição ambivalente da família em relação ao trabalho do adolescente.

Exemplos: “gostam desde que não atrapalhe os estudos”, “no início não gostou mas agora apóia”, “no início não gostou, mas agora se sentem orgulhosos”.

9. Outros: Engloba unidades não abrangidas pela categoria acima.

Exemplos: “nada”, “não sei”, “a minha família pensa que eu estou me esforçando para mostrar que eu sou um bom trabalhador”.

As frequências das categorias referidas acima são apresentadas na Tabela 2, para a amostra total de adolescentes trabalhadores ($n=116$) e para os dois grupos (trabalho educativo $n= 58$; trabalho regular $n=58$), bem como o resultado do Teste para Diferenças entre Duas Proporções.

Tabela 2

Percentuais das Categorias Referentes à Questão “O que a sua família pensa de você trabalhar?” e Resultado do Teste para Diferenças entre Duas Proporções, para a Amostra Total e por Grupo

Categorias	Total	Trabalho	Trabalho	<i>p</i>
	(<i>n=116</i>)	Educativo (<i>n=58</i>)	Regular (<i>n=58</i>)	
	%	%	%	
Aprendizado	25,8	39,6	12,0	0,008*
Aspecto Financeiro	19,8	10,3	29,3	0,01*
Ocupação	18,9	32,7	5,1	0,003*
Fato Positivo	13,7	8,6	18,9	0,08
Caract. Pessoais	12,0	3,4	20,6	0,003*
Apoio Parcial	4,3	1,7	6,8	0,14
Ausência de Necessidade	0,8	0	1,7	0,44
Necessidade	0,8	0	1,7	0,44
Outros	3,4	3,4	3,4	1,0
Total	100,0	100,0	100,0	-

Pode-se observar que os adolescentes oriundos do trabalho regular apresentaram uma frequência significativamente superior de respostas referentes ao aspectos financeiro do trabalho. Tais resultados corroboram os achados da literatura que sugerem que o fator econômico é o principal elemento explicativo para a decisão familiar de incentivar o trabalho precoce. A segunda categoria mais freqüente de respostas apresenta também o imaginário social de que começar a trabalhar cedo leva ao crescimento (categoria “características pessoais”) (Minayo-Gomez & Meirelles, 1997).

Já os jovens trabalhadores em regime educativo apresentaram uma predominância de respostas referentes ao aprendizado e à manutenção do tempo ocupado, sendo a frequência de ambas significativamente superior à frequência das mesmas categorias no grupo de trabalhadores regulares com $p<0,01$. Tal dado sugere que os projetos sociais tem conseguido, ainda que parcialmente, modificar a representação que a família possui sobre o trabalho do jovem. A primeira categoria que emergiu (“aprendizado”) demonstra uma aproximação do objetivo real dos projetos,

entretanto, as duas categorias imediatamente mais freqüentes (“ocupação” e “aspecto financeiro”) ainda refletem a concepção arcaica de que o trabalho significa uma fuga da marginalidade e uma forma de obter sustento econômico (Minayo-Gomez & Meirelles, 1997).

No que diz respeito às diferenças entre os sexos, o Teste de Diferenças entre Duas Proporções indicou que não houve diferenças significativas entre meninos e meninas. Em relação às diferentes idades, os resultados indicaram que os adolescentes de 14 anos apresentaram um número significativamente maior de respostas que referem que a família considera o trabalho deles positivo devido aos benefícios financeiros do que os adolescentes de 15 ($p < 0,01$), 16 ($p < 0,05$) e 17 anos ($p < 0,01$). Tal dado é coerente com as observações já referidas de que a urgência de sustento econômico é o principal propulsor do trabalho precoce (Mello, 1999).

“O que a sua família pensa de você não trabalhar?”

A partir desta questão foram extraídas cinco categorias temáticas, além da categoria que inclui as respostas não categorizáveis. Tais categorias serão descritas a seguir:

1. Crítica: Abrange as respostas que salientam que a família discorda e/ou critica o fato do jovem não estar trabalhando, salientando que seria importante o adolescente estar empregado.

Exemplos: “ela acha que eu já deveria procurar emprego para poder me bancar”, “eles acham que eu tenho que trabalhar para ter meu próprio dinheiro”.

2. Compreensão: Engloba as respostas que destacam a compreensão da família frente à falta de oportunidades de emprego para adolescentes.

Exemplos: “que está difícil emprego”, “eles sabem que eu estou procurando”, “eles sabem que o trabalho está difícil para nós (adolescentes)”.

3. Ausência de Opinião: Inclui as respostas que referem que a família não tem opinião ou nunca expressou opinião acerca do fato do adolescente não trabalhar.

Exemplos: “nada”, “nunca falaram nada”, “nada, pois estou procurando um”.

4. Ausência de Necessidade: Citações que destacam que a família não considera necessário o adolescente trabalhar.

Exemplos: “eles dizem que não tem necessidade de eu trabalhar ainda”, “meu pai não deixa porque não preciso trabalhar”.

5. Etapa de Vida: Inclui as unidades que referem que a família pensa que ainda não é o momento do jovem trabalhar, ou pela idade, ou para dar prioridade aos estudos.

Exemplos: “só falam que eu vou trabalhar aos 18 anos”, “cedo, que eu tenho que estudar”, “acha que eu deveria trabalhar não agora, e sim mais para frente”.

6. Outros: Engloba unidades que não estão contempladas nas categorias acima.

Exemplos: “estou esperando fazer estágio”, “não sei o que pensa”, “1º= porque gosto de cuidar de crianças e não encontro o emprego que quero e 2º = não fica braba”, “não sei o que ela pensa, mas eu preciso cuidar das minha irmãs”.

As freqüências das categorias acima descritas serão apresentadas na Tabela 3 para o total de adolescentes não-trabalhadores ($n=77$).

Tabela 3

Percentuais das Categorias Referentes à Questão “O que a sua família pensa de você não trabalhar?”

Categorias	%*
Etapa de vida	37,8
Crítica	21,6
Ausência de Opinião	21,6
Compreensão	8,1
Ausência de Necessidade	5,4
Outros	5,4
Total	100,0

*Nota:** Percentual referente ao total de respostas válidas, $n=74$

As categorias que apresentaram as maiores freqüências foram “etapa de vida” (37,8%), “crítica”(21,6%) e “ausência de opinião”(21,6%). Análises para Diferenças entre Duas Proporções não apontaram diferenças entre meninos e meninas, entretanto indicaram algumas diferenças entre as idades, sendo que os adolescentes de 14 anos foram os que mais se diferenciaram dos demais.

Os jovens de 14 anos apresentaram uma freqüência de respostas “etapa de vida” significativamente maior que os de 15, 16 e 17 anos, sendo todos os resultados significativos com $p<0,01$. Além disso, os adolescentes de 14 anos apresentaram um percentual significativamente menor de respostas “ausência de opinião”, quando comparados aos de 16 anos ($p<0,05$), e um percentual significativamente menor de respostas “crítica”, quando comparados aos de 17 anos ($p<0,05$).

Ainda que não tenham sido encontrados estudos que dêem destaque aos motivos pelos quais o jovem não trabalha, pode-se pensar que os resultados desta questão, no presente estudo, refletem a representação social que os jovens possuem na sociedade

atual. A passagem para os 15 anos vem acompanhada da destituição da condição infantil e, portanto, a família passa a perceber o jovem como agente capaz de produzir e não apenas como estudante. Percebe-se tal modificação da condição adolescente inicial/adolescente final na medida em que, aos 14 anos, a maior parte das famílias considera que o jovem está em uma “etapa de vida” em que deve dar prioridade aos estudos, ao passo que aos 17 anos a maior frequência de respostas das opiniões da família é que o adolescente “deveria estar trabalhando”.

Opinião do adolescente sobre sua situação ocupacional

A opinião do adolescente sobre sua situação ocupacional foi abordada através de duas questões, conforme a condição do jovem (trabalhador ou não trabalhador). Para os adolescentes trabalhadores foi questionado “O que você pensa de trabalhar?”, já para os jovens não-trabalhadores foi perguntado “Por que você não trabalha?”. Para cada questão foram extraídas categorias temáticas que serão apresentadas a seguir, com as respectivas tabelas e os resultados dos Testes de Diferenças entre Proporções para sexo e idade.

“O que você pensa de trabalhar?”

A opinião dos adolescentes sobre sua condição de trabalhadores permitiu a identificação de oito categorias temáticas, além da categoria “outros”, que inclui as respostas não contempladas nos demais eixos temáticos. Algumas das categorias emergentes nessa questão foram similares àquelas identificadas na questão “O que a sua família pensa de você trabalhar?”. Ainda assim, todas as categorias serão abaixo descritas:

1. Aspecto Financeiro: Abrange todas as respostas que referem que o adolescente percebe o trabalho como positivo devido aos benefícios financeiros que obtém através deste.

Exemplos: “bom para ganhar dinheiro”, “bom por poder ajudar a família”.

2. Necessidade: Inclui as unidades que salientam o trabalho do adolescente como uma obrigação/necessidade.

Exemplos: “necessário”, “preciso”, “não penso nada, eu tenho que trabalhar e pronto”, “necessário para me manter em todos os sentidos”.

3. Aprendizado: Categoria em que o jovem destaca que o trabalho é importante pois é uma oportunidade/ aprendizado técnico que auxiliará no futuro.

Exemplos: “bom para adquirir experiência”, “um aprendizado”, “ajuda no futuro”, “muito bom porque meu futuro vai depender disso”.

4. Características Pessoais: Inclui as respostas que destacam que o adolescente percebe o trabalho como sendo positivo para o desenvolvimento de características pessoais não técnicas.

Exemplos: “maneira de conhecer minhas qualidades”, “aprendi a ser menos tímida”, “ter responsabilidade”.

5. Estressante: Referências ao trabalho como uma atividade que gera estresse, ou da qual o adolescente não gosta.

Exemplos: “uma droga”, “estressante”, “ruim”, “não é brinquedo”.

6. Fato Positivo: Inclui as respostas que apenas destacaram que o trabalho, para o adolescente, é um fato positivo.

Exemplos: “bom”, “ótimo”.

7. Ambiente Agradável: Engloba as respostas que salientaram o trabalho como positivo pelo ambiente e convivência com amigos.

Exemplos: “bom pela convivência com amigos”, “acho muito importante, além de trabalhar você está fazendo várias amizades”, “eu gosto, todos os meus amigos estão aqui”.

8. Ocupação: Respostas que destacam o trabalho adolescente como uma forma de manter o jovem ocupado, longe das ruas e da marginalidade.

Exemplos: “eu acho bom porque senão eu não tenho nada para fazer, daí eu fico aqui”, “bom não ficar vagabundeando”, “eu acho bom, antes eu ficava só bagunçando, agora eu fico aqui”.

9. Outros: Engloba unidades não abrangidas pela categoria acima.

Exemplos: “bom e ruim”.

As frequências das categorias acima referidas são apresentadas para o total de adolescentes trabalhadores ($n= 116$) e por grupo (Trabalho Educativo e Trabalho Regular) com o referido nível de significância da diferença entre esses, na Tabela 4.

Tabela 4

Percentuais das Categorias Referentes à Questão “O que você pensa de trabalhar?” e Resultado do Teste para Diferenças entre Duas Proporções, por Grupo

Categorias	Total	Trabalho Educativo	Trabalho Regular	<i>p</i>
	(<i>n</i> =116)	(<i>n</i> =58)	(<i>n</i> =58)	
	%	%	%	
Características Pessoais	22,4	22,4	22,4	1,0
Aspecto Financeiro	26,7	32,7	20,6	0,18
Aprendizado	18,9	22,4	15,5	0,33
Necessidade	6,8	1,7	12,0	0,01*
Fato Positivo	6,8	5,1	8,6	0,40
Estressante	2,5	0	5,1	0,08
Ambiente	6,8	8,6	5,1	0,40
Ocupação	4,3	6,8	1,7	0,10
Outros	4,3	0	8,6	0,02*
Total	100,0	100,0	100,0	-

Pode-se observar que os dois grupos de adolescentes apresentaram como categorias mais frequentes “aspecto financeiro”, “aprendizado” e “características pessoais”, sem diferença significativa entre as frequências. Entretanto, o grupo de adolescentes de trabalho regular apresentou uma frequência significativamente superior nas categorias “necessidade” e “outros”.

As análises referentes à sexo indicaram que as meninas apresentaram um percentual significativamente superior que os meninos de respostas na categoria “fato positivo”(1,5% e 13,7%, respectivamente; $p < 0,01$). O Teste para Diferenças entre Duas Proporções não indicou diferenças entre idades nesta questão.

“Por que você não trabalha?”

A partir da questão acima pôde-se observar uma pequena variação nas respostas. Em função disso, foram extraídas quatro categorias temáticas além daquela que inclui as respostas não categorizáveis. Todas as categorias estão abaixo descritas:

1. Falta de Oportunidade: Inclui as respostas nas quais os jovens mencionaram que não trabalham porque não encontram emprego.

Exemplos: “porque não encontrei emprego”, “está difícil arranjar emprego”, “não sei, porque já faz seis meses que vou em entrevistas mas nunca fui selecionada”.

2. Impedimentos Legais: Categoria na qual o adolescente referiu que não trabalha, pois possui algum impedimento legal para isso, como falta de documentação ou idade inferior à permitida para trabalho regular.

Exemplos: “não tenho idade”, “não tenho carteira (*de trabalho*)”, “porque eu não tenho 16 anos de idade”.

3. Não precisa: Referências à não necessidade do trabalho.

Exemplos: “porque não preciso”, “não há necessidade, minha família tem uma renda, mas quando completar 16 anos pretendo trabalhar”, “porque eu tenho meus pais para me sustentar”.

4. Dedicção aos Estudos: Citações a respeito da prioridade dos estudos sobre o trabalho.

Exemplos: “porque neste momento não me sinto preparado para estudar e trabalhar”, “porque prefiro estudar primeiro”, “primeiramente penso em terminar os estudos, para depois trabalhar”.

5. Outros: Engloba unidades não abrangidas nas categorias acima.

Exemplos: “para cuidar do meu filho”, “porque eles (*família*) não querem”, “porque eu tenho que cuidar das minhas irmãs”.

As freqüências das categorias acima referidas são apresentadas na Tabela 5, para o total de adolescentes não-trabalhadores ($n = 77$).

Tabela 5

Percentuais das Categorias Referentes à Questão “Por que você não trabalha?”

Categorias	%*
Falta de oportunidade	38,1
Impedimentos legais	22,3
Dedicção aos estudos	18,4
Não precisa	9,2
Outros	11,8
Total	100,0

Nota: *Percentual referente ao total de respostas válidas, $n=74$

As categorias que se mostraram mais freqüentes foram “falta de oportunidade” (38,1%), “impedimentos legais” (22,3%) e “dedicção aos estudos” (18,4%). O Teste para Diferenças entre Duas Proporções não revelou diferenças significativas entre os sexos, mas indicou algumas diferenças entre as idades. A Tabela 6 apresenta tais resultados.

Tabela 6
Percentuais das Categorias Referentes à Questão “Por que você não trabalha?”, por Idade

Categoria	Idade			
	14	15	16	17
	%	%	%	%
Falta de Oportunidade	11,1	38	43,5	64,2
Impedimentos legais	38,8	28,5	17,3	0
Não Precisa	22,2	4,8	8,7	0
Dedicação aos Estudos	16,6	19	21,7	14,2
Outros	11,1	9,5	8,7	21,4
% Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Os adolescentes de 14 anos apresentaram uma frequência significativamente inferior de respostas “falta de oportunidade”, quando comparados aos jovens de 16 ($p<0,05$) e 17 anos ($p<0,01$). Os adolescentes de 15 anos apresentaram, da mesma forma, uma frequência inferior de respostas na mesma categoria do que os de 17 anos ($p<0,01$).

Em relação à categoria “impedimentos legais”, os adolescentes de 14 anos apresentaram uma frequência significativamente superior de respostas do que os jovens de 17 anos ($p<0,05$). Tal resultado encontra-se de acordo com as premissas da legislação que permite o trabalho regular para adolescentes apenas a partir dos 16 anos (Mello, 1999). Pode-se observar também que, ainda que o único resultado significativo tenha sido entre os jovens de 14 e 17 anos, a frequência de respostas desta categoria decresce a medida que aumenta a idade dos participantes do estudo.

Além disso, enquanto a trajetória desta categoria é decrescente, a categoria “falta de oportunidade” apresenta uma reta ascendente conforme a idade. Pode-se pensar que os adolescentes mais jovens não ingressam no mercado de trabalho por questões legais e para estudar, entretanto, quando a legislação permitiria a inserção laboral do jovem este depara-se com a ausência de oportunidade, aumentando a frequência de respostas nesta categoria.

“O que você pretende fazer no futuro?”

Os projetos futuros dos adolescentes participantes do presente estudo foram avaliados a partir da consigna “O que você pretende fazer no futuro?”, aplicada a todos os jovens. A partir das respostas dadas, foram extraídas oito categorias temáticas, além

da categoria “outros”, que serão apresentadas a seguir com as respectivas tabelas e os resultados dos Testes de Diferenças entre Duas Proporções para sexo e idade.

1. Curso superior: Categoria em que os adolescentes referiram como projeto futuro a realização de um curso superior.

Exemplos: “faculdade de Odontologia”, “faculdade”, “ser médico”.

2. Trabalho: Inclui as respostas que destacaram como objetivo do adolescente trabalhar, mas não houve especificação de tipo de trabalho.

Exemplos: “trabalhar”, “arrumar um emprego melhor”, “conseguir um trabalho que eu goste de fazer”.

3. Trabalho na mesma área: Referências dos adolescentes trabalhadores ao desejo de, no futuro, continuar trabalhando na mesma área que estão atualmente.

Exemplos: “continuar trabalhando em padaria”, “seguir carreira de padeiro (*adolescente que trabalha atualmente em um projeto de padaria*), “trabalhar na mesma função que trabalho aqui (*no local de trabalho*)”.

4. Família: Referente ao plano de constituir família.

Exemplos: “casar”, “ter filhos”, “fazer filhos e ser um bom pai”.

5. Trabalho sem curso superior: Engloba as respostas que salientaram o desejo do adolescente de trabalhar em uma atividade que não requer curso superior.

Exemplos: “ser um ótimo mestre de obras”, “trabalhar de bombeiro”, “técnico em eletrônica”, “trabalhar no Banco do Brasil, no primeiro emprego”.

6. Estudo: Categoria que destaca como projeto futuro a continuidade dos estudos, sem especificação de tipo.

Exemplos: “continuar estudando”, “estudar para ser alguém na vida”, “terminar os estudos”.

7. Não sei: Engloba as respostas que os adolescentes referiram não saber o que pretendem fazer no futuro.

Exemplos: “não sei”, “ainda não sei”, “não tenho idéia”.

8. Planos Ideais: Citações a respeito de projetos idealizados.

Exemplos: “ser jogador de futebol”, “ser cantor de pagode”, “ser jogador”.

9. Outros: Engloba unidades que não estão contempladas nas categorias acima.

Exemplos: “mudar a minha vida”, “que melhore as coisas no futuro”, “comprar uma casa para mim e um carro”, “ser uma grande pessoa que foi o que a minha mãe não pôde ser”, “ser rico, solteiro e feliz, mulherengo”.

Tabela 7

Percentuais das Categorias Referentes à Questão “O que você pretende fazer no futuro?”, para a Amostra Total e por Grupo

Categorias	Total	Trabalho Educativo	Trabalho Regular	Não Trabalha
	N=193	n=58	n=58	n=77
	%	%	%	%
Curso superior	34,7	27,7	33,8	40,7
Trabalho	17,8	14,0	14,7	23,4
Família	8,2	8,3	11,8	4,9
Trabalho sem curso superior	8,2	11,1	8,8	4,9
Estudo	7,2	9,7	8,8	3,7
Trabalho na mesma área	6,8	18,0	2,9	0
Não sei	5,9	5,5	8,8	3,7
Planos Ideais	3,6	2,7	1,4	6,1
Outros	8,2	2,7	8,8	12,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

As categorias mais referidas como resposta à questão “O que você pretende fazer no futuro” foram “curso superior” (34,7%) e “trabalho sem especificação” (17,8%). Tais resultados são compatíveis com dados da literatura que demonstram que os jovens de classes menos favorecidas apresentam pouca noção das profissões e, quando estimulados a discutir tal questão, apresentam idéias vagas ou distantes da experiência concreta (Duran, 1995). Uvaldo (1995) salienta que, quando se fala em orientação profissional, a associação imediata é com curso superior. Da mesma forma, Bandeira, Koller, Hutz e Forster (1995) encontraram que os adolescentes apresentaram uma preponderância de respostas estudar e/ou trabalhar, entretanto, assim como no presente estudo, foram encontrados percentuais nas categorias “planos inatingíveis” e “ausência de planos”.

Os resultados do Teste de Diferenças entre Duas Proporções revelou que a única diferença significativa, entre os grupos, deu-se na categoria “trabalho na mesma área”, sendo que os adolescentes de trabalho educativo apresentaram uma frequência superior àqueles de trabalho regular ($p < 0,01$). Não houve diferenças significativas no que diz respeito as respostas dos adolescentes, conforme a idade. Algumas diferenças entre os sexos, no entanto, foram observadas.

Pôde-se observar que as meninas apresentaram uma frequência significativamente superior de respostas “curso superior” (meninas 47%, meninos 29%; $p = 0,01$) e uma frequência significativamente inferior de respostas “planos ideais”

(meninas 0%, meninos 8%; $p=0,01$). Em um estudo qualitativo, apenas com meninos, Bonamigo (1996) destacou que as referências ao trabalho no futuro aparecem, em geral, como um trabalho bastante idealizado, cuja escolha é determinada pelo gosto pessoal.

Aspectos Referentes às Estratégias de Coping

Com o objetivo de investigar as estratégias de *coping* utilizadas pelos adolescentes trabalhadores no contexto laboral, foi realizada uma entrevista dirigida, proposta por Dell’Aglia (2000), buscando avaliar tipo de evento estressor, domínio, ação efetiva e controlabilidade. Cada um desses itens foi submetido à análise de conteúdo com categorias *a priori*, baseadas na literatura, com exceção do item “tipo de evento estressor”, cujas categorias foram extraídas *a posteriori*. A análise dos itens foi realizada por dois juízes, que obtiveram índice de concordância de 100% nos itens tipo de evento, domínio e controlabilidade e 80% no item ação efetiva.

Após a categorização das respostas, foram calculadas as frequências das categorias de cada um dos itens avaliados, considerando também os dois grupos de adolescentes (trabalho educativo e trabalho regular). A fim de verificar possíveis diferenças entre as frequências das categorias entre os grupos, foi realizado o Teste para Diferenças entre Duas Proporções. Os resultados serão apresentados a seguir, por item, sendo inicialmente descritas as categorias e, a seguir, apresentados os dados de frequência.

Categorias Referentes ao Item “Tipo de Evento”

A partir da consigna “me conta uma coisa ruim que aconteceu recentemente no teu trabalho” emergiram sete categorias temáticas - além da categoria “outros”, que inclui as respostas não categorizáveis - referentes ao tipo de evento estressor descrito pelo adolescente. Todas as categorias serão abaixo descritas:

1. Desavenças com colegas: Referências a brigas físicas, discussões verbais e/ou desavenças ocorridas com um colega de trabalho.

Exemplos: “teve uma época que teve um passeio, daí dentro d’água todo mundo estava brincando, aí eu falei que estava fundo e me segurei no E., daí no outro dia eles estavam tudo falando que eu estava de frescura dentro d’água”, “briga que eu xinguei o meu colega”.

2. Desavenças com chefia: Referências a desentendimentos ou discussões ocorridas com o chefe imediato ou profissional de cargo superior ao do adolescente.

Exemplos: “eu mostrei o machucado tudo, o papel que eu tinha que ir ao médico e o meu chefe não me liberou”, “a nossa psicóloga, a D, ela pegou e quando ela chegou aqui na sala estavam os guris tudo agarrado ali no chão, daí ela se decepcionou muito (...) o que mais me incomodou foi que ela perdeu a confiança em nós”, “quando eu estava indo arrumar, eu me esqueci de levar os óculos, daí ele (*chefe*) me xingou”.

3. Ameaça de demissão: Inclui as respostas nas quais o adolescente referiu que o que lhe aconteceu de ruim no trabalho foi uma ameaça de demissão ou suspensão temporária do trabalho.

Exemplos: “saber que eu ia ser despedido, mas não fui”, “aí ele foi lá e já deu suspensão para todo mundo... daí foi a minha segunda suspensão”.

4. Problemas Físicos Decorrentes da Tarefa: Categoria que comporta as respostas nas quais o adolescente refere que o problema ocorrido foi algo físico decorrente da sua atividade laboral.

Exemplos: “coloquei a luva daí fui tirar daí caiu e eu botei a mão no fogo”, “esses dias eu estava pegando o saco daí me cortei”.

5. Problemas com a Justiça Decorrentes da Tarefa: Respostas que referem um problema com a justiça (Juizado da Infância e Adolescência, Conselho Tutelar...) decorrente da atividade que o adolescente exerce.

Exemplos: “uma vez chegou o cara da Educação né, que não pode trabalhar menor, daí eu não posso trabalhar, daí tive que me esconder para não dar o problema do cara pagar multa né”, “o patrão pediu para eu buscar uma folha de cheque daí era roubado, daí eu fui lá perto do Salso buscar e daí a polícia me pegou e me levou para a FEBEM”.

6. Dificuldades na Execução na Tarefa: Quando o adolescente refere que o problema ocorrido foi uma dificuldade ou incapacidade dele de cumprir a tarefa que lhe havia sido designada.

Exemplos: “nós termos vinte serviço e não conseguimos ter terminado”, “é que eu entreguei umas coisas erradas e aí depois veio no papel que foi errado e aí ele me corrigiu...”, “situação ruim foi que num dia o meu patrão pintou seis carros e ele tinha que entregar no outro dia e eu tinha que polir os seis carros e foi a situação mais difícil que eu passei”.

7. Desaparecimento de Objetos: Inclui as respostas que indicam como problema ocorrido foi o desaparecimento de objetos ou dinheiro do local de trabalho ou assaltos ao mesmo.

Exemplos: “teve o problema do celular do cara que sumiu e descontaram de todos nós”.

8. Outros: Categoria que comporta as respostas não incluídas nas categorias acima.

Exemplos: “um cara (*desconhecido*) que entrou fumando, sem camisa, soltando fumaça na cara dos outros”.

As frequências das categorias acima são apresentadas na Tabela 8, para o total de adolescentes trabalhadores ($n = 116$) e para os dois grupos (trabalho educativo e trabalho regular).

Tabela 8

Percentuais das Categorias para o Item “Tipo de Evento” por Grupo e Resultado do Teste para Diferenças entre Duas Proporções

Categoria	Trabalho Educativo	Trabalho Regular	<i>p</i>
	<i>n</i> =58	<i>n</i> =58	
	%	%	
Desavenças com colegas	55,2	13,8	0,01*
Dificuldades na execução da tarefa	13,8	32,8	0,08
Desavenças com chefia	10,3	32,8	0,03*
Ameaça de demissão	3,4	10,3	0,27
Desaparecimento de objetos	10,3	1,7	0,14
Problemas físicos decorrentes da tarefa	6,9	3,4	0,52
Problemas com justiça decorrentes da tarefa	0	3,4	0,28
Outros	0	1,7	0,44

Pode-se observar que o Teste para Diferença entre Duas Proporções indicou diferença entre os dois grupos de adolescentes no que diz respeito à frequência das categorias no item “tipo de evento”. Os adolescentes em regime de trabalho educativo apresentaram como categoria mais frequente “desavenças com colegas”, sendo a diferença para o grupo adolescentes em regime de trabalho regular significativa com $p < 0,01$. Já estes apresentaram como categoria mais frequente “desavenças com chefia”, sendo a diferença para o grupo de trabalho educativo significativa com $p < 0,05$.

Categorias Referentes ao Item Domínio

A partir da questão “me conta uma situação ruim que aconteceu recentemente no teu trabalho” as respostas foram classificadas considerando-se também quem estava

envolvido na situação relatada pelo adolescente. Foram extraídas três categorias, abaixo descritas:

- 1. Pares:** Quando a situação relatada pelo participante envolvia outro adolescente, amigo e/ou colega de trabalho.
- 2. Adultos:** Engloba as respostas nas quais o adolescente referiu o envolvimento de um adulto e/ou chefe na situação relatada.
- 3. Eu:** Inclui as respostas nas quais o adolescente referiu uma situação da qual ele era o único participante.

As frequências das categorias acima podem ser observadas na Tabela 9, para o total de adolescentes que trabalham ($n = 116$) e para cada um dos grupos. Os resultados do Teste para Diferença entre Duas Proporções podem ser visualizados na mesma tabela.

Tabela 9

Percentuais das Categorias para o Item “ Domínio”, para a Amostra Total e por Grupo e Resultado do Teste Para Diferenças entre Duas Proporções

Categoria Domínio	Total	Trabalho Educativo	Trabalho Regular	<i>p</i>
	<i>n</i> =116	<i>n</i> =58	<i>n</i> =58	
	%	%	%	
Pares	40,5	62,1	19	0,001
Adultos	44,8	25,9	63,8	0,001
Eu	14,2	12,1	17,2	0,44

Pode-se observar que as categorias diferiram em termos de frequência entre os dois grupos de adolescentes. Enquanto o grupo de trabalho educativo apresentou com mais frequência, no item domínio, a categoria “pares” ($p < 0,01$), o grupo de trabalho regular apresentou como mais frequência a categoria “adultos” ($p < 0,01$).

Categorias Referentes ao Item Ação Efetiva

O presente item foi examinado a partir da questão “o que tu fez quando aconteceu isso?” (*a situação ruim previamente relatada pelo adolescente*). Para fins de categorização, foi considerada válida a primeira respostas do adolescente, sendo que as categorias foram baseadas nas classificações propostas por Ryan-Wenger (1992) e Dell’Aglia (2000). Foram calculadas as frequências das categorias para o total de adolescentes trabalhadores e por grupo, considerando também o sexo e com quem aconteceu o evento estressor. Todas as categorias serão abaixo descritas e, a seguir, serão apresentadas as tabelas com as respectivas frequências.

1. Ação Direta: Engloba respostas que referem ações não-cognitivas que eliminam o estressor ou modificam características deste.

Exemplos: “... primeiro eu arrumei para depois se acertar aqui dentro. Primeiro a gente tentou resolver o problema da pessoa de fora porque os nossos clientes, nós temos que agradar os clientes, e depois temos que conversar, conversamos, principalmente eu que sou um dos mais velhos...”, “a gente foi atrás do Z., do gerente que deu o problema, para falar com ele”, “na hora eu peguei a folha para levar para o senhor lá e vim pegar os meus óculos, para levar para ele”.

2. Ação Agressiva: Inclui as respostas que referem ações verbais ou físicas que podem ser prejudiciais a pessoas, animais ou objetos.

Exemplos: “ele me tirou do sério, daí eu fui bater nele”, “gritar com ele”, “a gente ficou batendo boca. Eu me irrita e fico louca, não sei nem o que eu faço. Eu estava louca para pular em cima dele”.

3. Apoio Social: Categoria cujas respostas referem comportamentos não agressivos que envolvem a busca de um indivíduo.

Exemplos: “virei as costas e fui falar com a S. (*oficineira do projeto*)”, “daí eu falei com a T. (*coordenadora do projeto*), daí ela falou com o M. e eles tentaram resolver”, “chamei o subdiretor do meu lado e ele me ajudou”.

4. Aceitação: Engloba as respostas nas quais os adolescentes referiram que, frente ao estressor, mantiveram-se passivos, não tendo nenhuma ação e/ou aceitando a situação.

Exemplos: “não falei nada, fiquei quieto”, “fiz o que ele mandou”, “abaixei a cabeça e disse que era isso mesmo”.

5. Expressão Emocional: Respostas que indicam comportamentos que não agressão física ou verbal, que revelam a expressão de sentimentos ou emoções.

Exemplos: “eu fiquei nervosa, comecei a chorar”, “daí a hora que eu não consegui mais segurar eu comecei a chorar”.

6. Evitação Comportamental: Engloba os comportamentos que indicam um esforço comportamental para manter-se afastado do evento estressor.

Exemplos: “na hora me deu assim vontade de sair... daí eu queria ir embora”, “eu saí, fiquei na rua, pegando um ar”.

7. Reestruturação Cognitiva: Refere-se aos pensamentos que alteram a percepção do sujeito sobre o evento estressor.

Exemplos: “eu pensei, pensei que não valia a pena se estressar por isso, que não era tão importante”.

As frequências de todas as categorias são apresentadas na Tabela 10, para a amostra total de jovens trabalhadores ($n= 116$) e para os dois grupos (trabalho educativo e trabalho regular). Os resultados do Teste para Diferença entre Duas Proporções pode ser observado na mesma tabela.

Tabela 10

Percentuais das Categorias Referentes ao Item “Ação Efetiva”, para a Amostra Total de Adolescentes Trabalhadores, por Grupo e Resultado do Teste para Diferenças entre Duas Proporções

Categoria	Total	Trabalho Educativo	Trabalho Regular	<i>p</i>
Ação efetiva	<i>n=116</i>	<i>n=58</i>	<i>n=58</i>	
	%	%	%	
Ação Direta	49,1	46,6	51,7	0,59
Aceitação	27,6	24,1	31,0	0,40
Apoio Social	8,6	12,1	5,2	0,17
Ação Agressiva	6,0	8,6	3,4	0,17
Expressão Emocional	6,0	5,2	6,9	0,65
Reestruturação Cognitiva	2,6	3,4	1,7	0,73

As categorias mais frequentes no que diz respeito à ação efetiva foram “ação direta” (49,1%), “aceitação” (27,6%) e “apoio social” (8,6%). Tais resultados diferem dos encontrados por Dell’Aglia (2000), com uma amostra infantil, na qual as estratégias que predominaram foram “apoio social” e “ação agressiva”. No entanto, cabe salientar que o presente estudo trabalhou com estratégias de *coping* no contexto trabalho, o que pode ter relação com o elevado percentual de estratégias “ação direta” e “aceitação”, visto que a literatura indica que o contexto no qual se dá o evento estressor é um importante preditor da estratégia que será utilizada (Compas, 1987; Coyne & De Longis, 1986). Pode-se observar, ainda, que não houve diferenças significativas entre os dois grupos de adolescentes em nenhuma das categorias.

A fim de verificar as possíveis interações da variável sexo, foram levantadas as frequências das categorias para meninos e meninas, considerando também os dois grupos participantes do estudo. Tais dados podem ser observados na Tabela 11.

Tabela 11

Percentual das Categorias Referentes ao Item “Ação Efetiva” por Sexo e por Grupo

Grupo		Sexo			
		Masculino		Feminino	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Trabalho Educativo (<i>n</i> =58)	Ação Direta	19	52,8	8	36,4
	Ação Agressiva	3	8,3	2	9,1
	Apoio Social	1	2,8	6	27,3
	Aceitação	11	30,6	3	13,6
	Expressão Emocional	1	2,8	2	9,1
	Reestruturação Cognitiva	1	2,8	1	4,5
Trabalho Regular (<i>n</i> =58)	Ação Direta	11	37,9	19	65,5
	Ação Agressiva	1	3,4	1	3,4
	Apoio Social	1	3,4	2	6,9
	Aceitação	15	51,7	3	10,3
	Expressão Emocional	0	0	4	13,8
	Reestruturação Cognitiva	1	3,4	0	0
Total (<i>n</i> =116)	Ação Direta	30	46,1	27	52,9
	Ação Agressiva	4	6,1	3	5,8
	Apoio Social	2	3,0	8	15,6
	Aceitação	26	40	6	11,7
	Expressão Emocional	1	1,5	6	11,7
	Reestruturação Cognitiva	2	3,0	1	1,9

As análises para a amostra total ($n = 116$), realizadas com o Teste para Diferença entre Duas Proporções, indicaram que os meninos apresentaram uma frequência significativamente inferior que as meninas na categoria “apoio social” ($p < 0,05$) e na categoria “expressão emocional” ($p = 0,01$). Ao passo que revelaram uma frequência significativamente superior na categoria “aceitação” ($p < 0,05$). Tal dado é similar aos resultados encontrados em estudos prévios que indicam que, por questões sociais, os meninos são menos estimulados a desenvolver estratégias que demonstrem emoções (Compas, Malcarne & Fondacaro, 1988; Olah, 1995). Pode-se sugerir que o percentual inferior dos meninos na categoria “apoio social” segue esta mesma direção, visto que, na maior parte das vezes, os meninos são desestimulados a demonstrar sua dificuldade frente à situação estressora.

No que diz respeito às interações entre o sexo e as categorias referentes à ação efetiva, considerando os dois grupos de adolescentes, na análise intra-grupos, o Teste para Diferença entre Duas Proporções revelou que, no grupo de trabalho educativo, as meninas apresentaram um percentual significativamente superior ao dos meninos na categoria “apoio social” ($p<0,01$). Já no grupo de trabalho regular as meninas apresentaram um percentual significativamente superior na categoria “ação direta” ($p<0,05$) e um percentual significativamente inferior na categoria “aceitação” ($p<0,01$).

Nas análises entre os grupos, o Teste para Diferença entre Duas Proporções indicou que as meninas do grupo de trabalho regular apresentaram um percentual significativamente superior ao das meninas do grupo de trabalho educativo na categoria “ação direta” ($p<0,05$) e um percentual significativamente inferior na categoria “apoio social” ($p=0,05$). Não foram observadas diferenças entre os meninos dos dois grupos.

Tendo em vista que estudos prévios haviam referido a interação entre os participantes do evento estressor e a estratégia de *coping* utilizada, foram realizadas as freqüências das categorias considerando, além dos dois grupos, o domínio na situação estressante. Os resultados estão abaixo representados na Tabela 12.

Tabela 12

Percentual das Categorias Referentes ao Item “Ação Efetiva” por Domínio e por Grupo

Grupo		Domínio		
		Pares	Adultos	Eu
		%	%	%
Trabalho Educativo (n=58)	Ação Direta	52,8	33,3	42,9
	Ação Agressiva	13,9	0	0
	Apoio Social	13,9	13,3	0
	Aceitação	13,9	40,0	42,9
	Expressão Emocional	2,8	6,7	14,3
	Reestruturação Cognitiva	2,8	6,7	0
Trabalho Regular (n= 58)	Ação Direta	72,7	43,2	60,0
	Ação Agressiva	9,1	2,7	0
	Apoio Social	0	2,7	20,0
	Aceitação	18,2	37,8	20,0
	Expressão Emocional	0	10,8	0
	Reestruturação Cognitiva	0	2,7	0

Percentual das Categorias Referentes ao Item “Ação Efetiva” por Domínio e por Grupo (continuação da Tabela 12)

Total (n=116)	Ação Direta	57	40,3	52,9
	Ação Agressiva	12,7	1,9	0
	Apoio Social	10,6	5,7	11,7
	Aceitação	14,8	38,4	29,4
	Expressão Emocional	2,1	9,6	5,8
	Reestruturação Cognitiva	2,1	3,8	0

Inicialmente, foi realizado o Teste para Diferença entre Duas Proporções considerando a frequência das categorias para o total de adolescentes que responderam à entrevista de *coping* (n=116) e o domínio. Os resultados indicaram que a categoria “ação agressiva” foi significativamente mais freqüente no domínio “pares” do que no domínio “adultos” ($p < 0,05$), enquanto a categoria “aceitação” foi significativamente mais freqüente no domínio “adultos” do que no domínio “pares” ($p = 0,01$). Tal resultado é similar ao encontrado no estudo realizado por Dell’Aglia (2000), no qual observou-se também uma frequência superior da categoria “ação agressiva”, quando o evento havia ocorrido com pares, e uma frequência superior da categoria “aceitação”, quando o evento havia ocorrido com adultos.

Posteriormente foram realizadas análises considerando, além do domínio, os dois grupos de adolescentes. Os resultados do Teste para Diferença entre Duas Proporções, nas análises intra-grupos, indicaram que, no grupo de trabalho educativo, a única diferença significativa deu-se na categoria “aceitação”. Tal categoria, assim com nos resultados para a amostra total, foi significativamente mais freqüente no domínio “adultos” do que no domínio “pares” ($p < 0,05$). No grupo de trabalho regular não foram observadas diferenças entre as frequências das categorias, conforme o domínio.

Os resultados do Teste para Diferença entre Duas Proporções, para as análises entre os grupos, indicaram que não existem diferenças na frequência das categorias conforme os domínios entre os adolescentes de trabalho regular e os adolescentes de trabalho educativo.

Categorias Referentes ao Item Controlabilidade

De acordo com a literatura, a avaliação que o sujeito faz sobre sua possibilidade de controlar o evento estressor é um importante preditor da escolha da estratégia que será utilizada (Blanchard-Fields & Irion, 1988; Compas, Malcarne & Fondacaro, 1988;

Folkman, Lazarus, Gruen & De Longis, 1986). A fim de verificar tal hipótese, para o presente estudo foi elaborada a questão “você acha que poderia ter evitado que este problema tivesse acontecido?”. As respostas foram classificadas de forma dicotômica em sim e não.

As frequências das categorias acima referidas podem ser observadas na Tabela 13, para o total de adolescentes trabalhadores e por grupo.

Tabela 13

Percentual das Categorias Referentes ao Item Controlabilidade, para o Total de Adolescentes Trabalhadores e por Grupo

Categorias Controlabilidade	Total <i>n</i> =116	Trabalho Educativo <i>n</i> =58	Trabalho Regular <i>n</i> =58
	%	%	%
Não	60,3	56,9	63,8
Sim	39,7	43,1	36,2

Pode-se observar que a maior parte dos adolescentes entrevistados (60,3%) considera que não poderia ter evitado que o problema por ele relatado tivesse ocorrido, sendo que não foram observadas diferenças entre os dois grupos de adolescentes. A fim de verificar a interação entre a controlabilidade e a escolha da estratégia foram levantadas as frequências das estratégias de *coping* de ação efetiva, conforme a possibilidade ou não de controlar o evento estressor. Os resultados podem ser observados na Tabela 14.

Tabela 14

Percentual das Categorias Referentes à Ação Efetiva, considerando a Variável Controlabilidade e Resultado do Teste para Diferenças entre Duas Proporções

	Controlabilidade				
	sim		não		<i>p</i>
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Ação Direta	29	63	28	40	0,01*
Ação Agressiva	3	6,5	4	5,7	1,0
Apoio Social	3	6,5	7	10,0	0,44
Aceitação	9	19,6	23	32,9	0,12
Expressão Emocional	1	2,2	6	8,6	0,12
Reestruturação Cognitiva	1	2,2	2	2,9	0,74
Total	46	100	70	100	-

A partir do Teste para Diferença entre Duas Proporções, pôde-se observar que a categoria “ação direta” foi significativamente mais freqüente nos eventos avaliados pelos adolescentes como controláveis ($p=0,01$). Tal resultado corrobora os achados da literatura, que indicam que eventos avaliados como controláveis apresentam uma maior gama de estratégias que buscam modificar o estressor (Blanchard-Fields & Irion, 1988; Compas, Malcarne & Fondacaro, 1988).

Aspectos Referentes ao Bem-Estar Subjetivo

Considerando que os eventos de vida que o sujeito vivencia podem afetar seus níveis de bem-estar subjetivo, a fim de controlar esta variável, foi aplicada a Escala de Eventos Estressores na Adolescência (Ferlin, Lima, Alchieri, Kristensen, & Flores, 2000). Os resultados indicaram que os adolescentes que não trabalhavam reportaram um número significativamente menor de eventos (média de 14,5 eventos) do que os jovens trabalhadores em regime educativo (trabalho regular média 16,8 eventos; trabalho educativo média de 18,8 eventos), com $p<0,01$. No entanto, conforme será explicitado nas análises dos instrumentos utilizados para avaliação da satisfação de vida e de afeto positivo e afeto negativo, este resultado parece não ter determinado diferenças nos níveis de bem-estar subjetivo dos jovens participantes do estudo. Além disso, ainda que o score total da escala de eventos estressores tenha correlacionado-se significativamente com algumas das subescalas utilizadas para avaliar satisfação de vida e com afeto negativo, mesmo estas correlações foram baixas, com exceção da correlação com afeto negativo que obteve $r=0,42$. Tais resultados podem ser observados na Tabela 15.

Tabela 15

Correlações entre a Escala de Eventos Estressores, a Escala Multidimensional de Satisfação de Vida e as Escalas PANAS

	Eventos Estressores
Trabalho	-0,22**
Família	-0,30**
Self Comparado	0,16*
Escola	0,004
Não-violência	-0,21**
Amizade	-0,09
Self	-0,07
Total	-0,14*
Afeto Positivo	0,03
Afeto Negativo	0,42*

Nota: *correlações significativas com $p<0,05$; ** correlações significativas com $p<0,01$

No que diz respeito as Escalas PANAS, utilizadas para avaliar os componentes afetivos do bem-estar – afeto positivo e afeto negativo, inicialmente foi feita uma Análise Fatorial Confirmatória, através do método dos componentes principais com rotação Varimax, com todos os itens da escala, buscando verificar se estes formavam dois fatores, conforme proposta de Watson, Clark & Tellegen (1988). O resultado indicou a presença dos dois fatores bastante distintos, denominados afeto negativo e afeto positivo, sendo este resultado similar aos referidos em estudos anteriores (Giacomoni, 2002; Watson, Clark & Tellegen, 1988).

Entretanto, visto que os itens presunçoso, apreensivo, sensível, reservado, orgulhoso e animado não apresentaram carga mínima (0,30) em nenhum dos fatores, esses foram retirados e foi realizada uma nova análise fatorial. É possível que os adolescentes participantes do estudo, devido às especificidades culturais e à escolaridade, não tenham compreendido tais itens, fazendo com que eles perdessem seu significado na escala. Na Tabela 16 é apresentada a Matriz Fatorial dos Itens das Escalas PANAS, composta pelos itens que permaneceram, agrupados em seus respectivos fatores.

Tabela 16
Matriz Fatorial dos Itens das Escalas PANAS

	1	2
	Afeto Negativo	
Perturbado	0,78	
Incomodado	0,78	
Nervoso	0,76	
Angustiado	0,72	
Chateado	0,71	
Irritado	0,68	
Rancoroso	0,66	
Assustado	0,66	
Preocupado	0,63	
Amedrontado	0,63	
Medroso	0,62	
Culpado	0,61	
Insolente	0,59	
Humilhado	0,58	
Impaciente	0,58	
Receoso	0,58	
Exaltado	0,55	
Aflito	0,52	
Inquieto	0,52	
Arrogante	0,52	
Retraído	0,49	
Alarmado	0,45	
Envergonhado	0,35	
Tímido	0,33	

Matriz Fatorial dos Itens das Escalas PANAS (continuação da Tabela 16)

	Afeto Positivo	
Produtivo		0,64
Dinâmico		0,63
Entusiasmado		0,61
Inspirado		0,60
Interessado		0,60
Estimulado		0,59
Dominador		0,59
Engajado		0,58
Vigoroso		0,57
Forte		0,56
Determinado		0,55
Excitado		0,55
Decidido		0,52
Resistente		0,46
Zeloso		0,46
Poderoso		0,45
Cuidadoso		0,45
Amável		0,43
Hostil		0,39
Delicado		0,37
Arrojado		0,32
Apaixonado		0,30
Eigenvalues	9,53	6,22
Total da Variância Explicada	20,72	13,53

Após a retirada dos itens com carga fatorial inferior a 0,30, foi calculado o Alpha de Cronbach e os índices de consistência interna das escalas de afeto positivo e afeto negativo ficaram em 0,88 e 0,92, respectivamente, sendo que a correlação entre as escalas, conforme esperado, não foi significativa ($r = 0,12$). O escore médio do fator afeto positivo foi superior ao de afeto negativo, apresentando médias de 3,04 ($dp = 0,64$) e 1,96 ($dp = 0,69$), respectivamente. Este resultado está de acordo com os encontrados por Watson, Clark e Tellegen (1988). Tais índices, transpostos para a pontuação da escala Likert, mantém-se entre mais ou menos e bem pouco para afeto positivo e bem pouco e nenhum pouco para afeto negativo, corroborando os achados de Huebner e Dew (1996) em um estudo com uma amostra de adolescentes.

Comparando os índices de afeto positivo e afeto negativo em função das variáveis sócio-demográficas, observou-se que nem o sexo, nem a idade determinaram diferenças significativas às medidas analisadas. Tais resultados diferem parcialmente dos encontrados por Giacomoni (2002) com uma amostra infantil, na qual também não foram observados efeitos de sexo e idade na variável afeto negativo, entretanto as meninas apresentaram médias inferiores na escala de afeto positivo, assim como

crianças mais jovens (7-8 anos) reportaram maiores níveis de afeto positivo. A Tabela 17 apresenta as médias e desvios-padrão destas variáveis no presente estudo.

Tabela 17

Média e Desvio-padrão de Afeto Positivo e Afeto Negativo por Idade e por Sexo

Variáveis Independentes	n	Afeto Positivo		Afeto Negativo	
		M	dp	M	dp
Sexo					
Feminino	81	3,02	0,66	2,02	0,72
Masculino	112	3,05	0,64	1,92	0,67
Idade					
14	26	2,94	0,56	2,02	0,80
15	46	2,97	0,65	1,90	0,60
16	68	3,14	0,68	2,05	0,72
17	53	3,02	0,84	1,87	0,67

A fim de avaliar possíveis diferenças entre tais medidas e os três grupos de adolescentes participantes do estudo, foi realizada uma ANOVA, que apontou que, embora exista uma tendência dos adolescentes do grupo de trabalho educativo reportarem maiores níveis de afeto, tanto positivo quanto negativo, e dos adolescentes que não trabalham reportarem os menores níveis de afeto, as diferenças entre os grupos não são significativas [afeto positivo: $F(2, 190) = 0,82$; afeto negativo: $F(2, 190) = 0,94$]. A Tabela 18 explicita tais dados.

Tabela 18

Médias e Desvios-Padrão de Afeto Positivo e Afeto Negativo por Grupo

Variáveis Independentes	N	Afeto Positivo		Afeto Negativo	
		M	dp	M	dp
Trabalho Educativo	58	3,11	0,68	2,03	0,65
Trabalho Regular	58	3,06	0,66	2,00	0,73
Não Trabalha	77	2,97	0,64	1,88	0,69

No que diz respeito à avaliação do componente cognitivo do bem-estar – a satisfação de vida – os resultados indicaram que a Escala Multidimensional de Satisfação de Vida Infantil mostrou-se um instrumento consistente para a avaliação desse construto na presente amostra de adolescentes, embora tenha apresentado propriedades diferentes no que diz respeito ao comportamento de alguns dos itens e fatores propostos no estudo de Giacomoni (2002) com uma amostra infantil.

Inicialmente, foi feita uma Análise Fatorial Confirmatória, através do método dos componentes principais, com rotação *Direct Oblimin*, com os 50 itens da escala total, a fim de verificar se os itens se agrupariam nos seis fatores propostos por Giacomoni (2002). Os sete itens que compõe a escala global não foram incluídos, tendo sido realizadas análises em separado, pois, segundo o estudo de Giacomoni (2002), estes mesclam-se aos demais fatores propostos, diminuindo a consistência da escala. A análise fatorial, sem os itens da escala global, revelou a manutenção dos seis fatores que compõe a escala total: família, *self* comparado, escola, não-violência, amizade e *self*. No entanto, um dos itens, inicialmente integrante do fator *Self* (“Eu sou uma pessoa carinhosa”) não obteve carga mínima (0,30) em nenhum dos fatores e, em função disto, foi retirado da escala.

Foi, então, realizada nova análise fatorial e a análise de consistência interna da escala total. Todos os itens obtiveram carga mínima em algum dos fatores, sendo que aqueles que apresentaram carga superior a 0,30 em mais de um fator foram mantidos na escala, optando-se por mantê-los naquele fator que obtiveram carga mais alta, com exceção do item “Meus amigos passeiam mais do que eu”, que foi mantido no fator amizade e não no fator escola, pelo sentido teórico. O índice de consistência interna da escala total (49 itens) foi de 0,92 e a variância explicada foi 49,7%, percentual similar ao encontrado por Giacomoni (2002), cujo estudo revelou α de 0,93, com 46,5% da variância explicada. A Tabela 19 apresenta os itens e a respectiva carga em cada um dos fatores.

Tabela 19

Matriz Fatorial dos Itens da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida Infantil Adaptada para Amostra de Adolescentes

Sentença	1	2	3	4	5	6
	<i>Família</i>					
Minha família me faz feliz	0,86					
Minha família me ajuda quando preciso	0,84					
Eu me divirto com a minha família	0,82					
Minha família se dá bem	0,77					
Meus pais são carinhosos comigo	0,77					
Minha família gosta de mim	0,70					
Tenho pessoas que me ajudam	0,62					
Fico feliz quando a minha família se reúne	0,59					
Sempre encontro ajuda quando preciso	0,59					
Eu me divirto com as coisas que tenho	0,38					

Matriz Fatorial dos Itens da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida Infantil Adaptada para Amostra de Adolescentes (continuação da Tabela 19)

	<i>Self</i>	<i>Comparado</i>		
Meus amigos se divertem mais do que eu	0,81			
Os outros adolescentes são mais alegres do que eu	0,79			
Meus amigos são mais alegres do que eu	0,75			
Meus amigos podem fazer mais coisas do que eu	0,70			
Gostaria que minha família fosse diferente	0,69			
Meus amigos ganham mais presentes do que eu	0,66			
Meus amigos brigam muito comigo	0,62			
Preciso receber mais atenção	0,48			
			<i>Escola</i>	
Gosto das atividades da escola			0,77	
Gosto de ir à escola			0,77	
Eu me sinto bem na minha escola			0,71	
Eu aprendo muitas coisas na escola			0,64	
Meus professores gostam de mim			0,35	
Eu gosto de ajudar as pessoas			0,31	
				<i>Não</i>
Gosto de brigas			0,78	<i>Violência</i>
Brigar resolve os problemas			0,75	
Eu brigo muito com os meus amigos			0,74	
Sou irritado			0,65	
Mantenho a calma			0,36	
Eu me sinto calmo, tranqüilo	0,33		0,35	
				<i>Amizade</i>
Estou satisfeito com os amigos que tenho			-0,72	
Meus amigos gostam de mim			-0,60	
Eu me divirto com os meus amigos			-0,60	
Gosto de conversar com os meus amigos			-0,59	
É bom sair com os meus amigos			-0,57	
Eu gostaria que meus amigos fossem diferentes			-0,57	
Eu me relaciono bem com os meus colegas			-0,48	-0,32
Meus amigos me ajudam quando preciso	0,31		-0,45	
Meus amigos passeiam mais do que eu		-0,40	-0,36	
Eu me divirto na escola			-0,31	
Os outros adolescentes têm mais amigos do que eu			-0,31	-0,39

Matriz Fatorial dos Itens da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida Infantil Adaptada para Amostra de Adolescentes (continuação da Tabela 19)

Eu sou uma pessoa bem humorada						<i>Self</i>
						-0,73
Eu sou divertido						-0,63
Eu sou alegre						-0,60
Eu sorrio bastante						-0,58
Procuro fazer coisas que me deixam feliz						-0,54
Eu sou esperto						-0,54
Tenho facilidade para fazer amigos						-0,53
Eu me divirto com muitas coisas						-0,40
Eigenvalues	10,39	4,01	2,92	2,58	2,40	1,95
% Variância Explicada	21,22	8,37	5,97	5,28	4,91	3,98

Visto que no presente estudo foram introduzidos cinco itens referentes à satisfação de vida no trabalho (aplicada apenas aos adolescentes trabalhadores), foi realizada então a análise fatorial incluindo estes, apenas com os dois grupos de adolescentes trabalhadores. Os itens referentes à satisfação de vida no trabalho, quando introduzidos na escala, formaram, conforme esperado, um novo fator, mantendo quase o mesmo o índice de consistência interna da escala total ($\alpha = 0,90$), mas aumentando a variância explicada para 50,9%. A seguir, análises de consistência interna foram realizadas para cada uma das subescalas e para a escala de avaliação Global. A Tabela 20 apresenta tais resultados.

Tabela 20

Índices de Consistência Interna das Subescalas da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida

SUBESCALA	NÚMERO DE ITENS	ALPHA
Escala Total	49	0,92
Escala Total*	54	0,90
Família	10	0,90
<i>Self</i> Comparado	8	0,85
Global	7	0,84
Amizade	11	0,81
<i>Self</i>	8	0,81
Trabalho	5	0,78
Escola	6	0,75
Não-Violência	6	0,73

Nota: *incluindo a subescala trabalho

Visto que todas as subescalas deveriam avaliar dimensões de um mesmo construto - satisfação de vida - foi realizada uma análise de correlação entre as

subescalas a fim de verificar as associações entre as mesmas, bem como buscou-se verificar as correlações das subescalas com a escala total (soma dos seis fatores da escala original). A Tabela 21 apresenta tais resultados.

Tabela 21

Correlações entre as Subescalas Global, Trabalho, Família, Self Comparado, Escola, Não-Violência, Amizade, Self e Total

	Global	Trabalho	Família	Self Comparado	Escola	Não-violência	Amizade	Self
Trabalho	0,42**	-						
Família	0,61**	0,35**	-					
Self Comparado	0,008	-0,04	0,03	-				
Escola	0,36**	0,27**	0,32**	0,04	-			
Não-violência	0,24**	0,19*	0,28**	0,02	0,21**	-		
Amizade	0,50**	0,27**	0,49**	0,03	0,31**	0,26**	-	
Self	0,60**	0,35**	0,49**	0,10	0,43**	0,24**	0,54**	-
Total	0,65**	0,35**	0,74**	0,41**	0,53**	0,49**	0,73**	0,72**

Nota: ** correlações significativas com $p < 0,01$, * correlação significativa com $p < 0,05$

Pode-se observar que os resultados diferiram dos encontrados na amostra infantil do estudo desenvolvido por Giacomoni (2002), no qual todas as escalas correlacionaram-se entre si (de $r=0,22$ a $r=0,63$). Diferentemente do esperado, a subescala *self* comparado não se correlacionou com nenhuma das demais subescalas, com exceção da Total. A fim de verificar se esta correlação representava efetivamente uma relação entre a subescala *self* comparado e o construto satisfação de vida avaliado na escala total, os itens referentes à subescala *self* comparado foram retirados da soma total e foram refeitas as correlações. Os resultados demonstraram que a subescala *self* comparado não mais correlacionou-se de forma significativa com a escala total ($r=0,06$).

Ainda no que diz respeito aos resultados descritivos da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida, a literatura indica que adolescentes reportam, em geral, bons níveis de bem-estar subjetivo (Wagner, Ribeiro, Arteche & Bornholdt, 1999). A fim de verificar esse dado na presente amostra, foram realizadas as médias para cada uma das subescalas, bem como para a escala total, considerando-se também os três grupos de adolescentes. A Tabela 22 apresenta tais resultados.

Tabela 22
Médias e Desvios-padrão da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida

	Trabalho Educativo <i>n</i> =58		Trabalho Regular <i>n</i> = 58		Não Trabalha <i>n</i> =77		Total <i>N</i> =193*	
	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>
Global	4,19	0,55	3,90	0,74	4,04	0,81	4,04	0,73
Trabalho	4,17	0,50	3,85	0,81	-	-	4,01	0,69
Família	4,20	0,66	4,01	0,74	4,14	0,78	4,12	0,73
<i>Self</i> Comparado	3,48	0,75	2,75	0,93	2,77	0,97	2,98	0,95
Escola	4,04	0,55	3,92	0,61	3,83	0,59	3,92	0,59
Não-violência	4,02	0,59	3,93	0,62	3,90	0,86	3,95	0,72
Amizade	3,96	0,43	3,85	0,67	3,90	0,64	3,91	0,60
<i>Self</i>	4,18	0,54	4,09	0,62	3,98	0,63	4,08	0,60
Escala Total	3,97	0,34	3,75	0,44	3,76	0,45	3,82	0,42

*Nota: Na soma total da subescala Trabalho *n*=116

Pode-se observar que os dados deste estudo corroboram os achados da literatura, visto que as médias das subescalas e da escala total ficaram acima de 3,75, com exceção da subescala *Self* Comparado, demonstrando que os jovens se mostram bastante satisfeitos com suas vidas quando pensam sobre si, mas não quando comparam-se com os outros. A fim de verificar se as diferenças entre as médias dos grupos eram significativamente diferentes, foram realizadas ANOVAS para todas as subescalas, com exceção da subescala Trabalho. Os resultados indicaram que apenas a média da subescala *Self* Comparado diferencia os grupos, sendo que o grupo de adolescentes de trabalho educativo apresenta uma média significativamente superior aos dois outros grupos ($p < 0,01$). Na Escala Total, o grupo de adolescentes de trabalho educativo também apresenta uma média significativamente superior aos dois outros grupos ($p < 0,01$), entretanto, tal diferença deve-se à subescala de *Self* Comparado, uma vez que quando retira-se os itens dessa subescala da escala total desaparece a diferença entre os grupos.

Em relação à subescala Trabalho, a fim de verificar possíveis diferenças entre os dois grupos de adolescentes trabalhadores foi realizado o Teste t. O resultado indicou que os adolescentes do grupo de trabalho educativo apresentaram uma média significativamente superior aos adolescentes do grupo de trabalho regular nesta subescala [$t = 2,48$; $gl = 114$; $p < 0,05$].

Buscando esclarecer o resultado não esperado da ausência de correlação entre a subescala *self* comparado com as demais, foi realizada uma Análise de Correlação entre a Escala Multidimensional de Satisfação de Vida e as Escalas PANAS de Afeto Positivo

e Afeto Negativo. Considerando que a literatura indica que, ainda que satisfação de vida, afeto positivo e afeto negativo sejam três dimensões distintas do bem-estar, é fato que satisfação de vida e afeto estão interrelacionados (Lucas, Diener & Suh, 1996). Assim, se a subescala *self* comparado realmente representa uma das dimensões da satisfação de vida, esperava-se uma correlação com, pelo menos, uma das dimensões afetivas. Entretanto, esta subescala foi, novamente, a única que não se correlacionou nem com afeto positivo nem com afeto negativo. Os resultados podem ser observados na Tabela 23.

Tabela 23

Correlações entre a Escala Multidimensional de Satisfação de Vida e as Escalas PANAS de Afeto Positivo e Afeto Negativo

	Afeto Positivo	Afeto Negativo
<i>Self</i> Comparado	0,11	0,02
Global	0,32*	-0,51*
Trabalho	0,30*	-0,12
Família	0,32*	-0,44*
Escola	0,36*	-0,06
Não-violência	0,11	-0,39*
Amizade	0,32*	-0,32*
<i>Self</i>	0,37*	-0,29*
Total	0,42*	-0,40*

Nota: * correlações significativas com $p < 0,01$

A fim de verificar a efetividade das estratégias de *coping*, a partir das correlações entre estas e as médias da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida, de Afeto Positivo e Afeto Negativo, foi realizada uma Análise de Correlação. Os resultados indicaram que a ação efetiva não se correlacionou nem com as escalas de afeto, nem com a escala de satisfação de vida e suas subescalas. Foram também realizadas as médias das subescalas e de afeto positivo e afeto negativo, conforme cada estratégia e os resultados indicaram que não houve diferença nos níveis de satisfação e de afeto de acordo com a estratégia de *coping* escolhida.

Visto que, contrariamente ao esperado, as estratégias de *coping* não tiveram associação com a satisfação de vida e com os afetos, foi realizada uma análise de regressão linear multivariada, buscando verificar o efeito conjunto de outras variáveis avaliadas nesta pesquisa sobre a satisfação de vida. A soma Total da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida foi inserida como variável dependente e as variáveis grupo, eventos estressores, escolaridade, sexo, idade, afeto positivo e afeto

negativo como independentes. Visto que as variáveis afetivas possuem correlação significativa com a escala Total, optou-se pelo método *Stepwise*, sendo que afeto positivo e afeto negativo foram inseridos em um segundo momento, a fim de verificar o quanto da variância da satisfação de vida seria explicada pelas demais variáveis. O resultado demonstrou que as variáveis demográficas idade, escolaridade, sexo, morar com a mãe e morar com o pai não demonstram associação com o escore de satisfação de vida, o que corrobora resultados indicados na literatura (Diener, 1984; Diener, Suh & Oishi, 1997, Huebner, 1991b). A inter-relação dos demais fatores explica 47,4% da variação do nível de satisfação de vida dos participantes. Os resultados podem ser observados na Tabela 24.

Tabela 24

Resultados da Análise de Regressão da Satisfação de Vida

Variáveis Independentes	Satisfação de Vida		
	β	R	R^2
Grupo Trabalho Educativo	0,26	0,24	0,05
Eventos Estressores	-0,08	0,36	0,13
Afeto Negativo	-0,47	0,54	0,29
Afeto Positivo	0,42	0,68	0,47

Pode-se observar que, mesmo inserindo as variáveis afetivas após as demais, estas ainda aparecem como as que possuem maior efeito sobre a satisfação de vida. No entanto, cabe ressaltar que a variável grupo surge a seguir, sendo que o fato de pertencer ao grupo de trabalho educativo possui um efeito significativo sobre a satisfação de vida. O fato dos eventos estressores surgirem também no modelo pode estar relacionado justamente ao fator grupo, visto que esta foi uma variável que diferenciou os três grupos de adolescentes participantes desta pesquisa.

Discussão

Todas as etapas deste estudo estiveram permeadas pela visão de que, embora a adolescência seja um período universal do desenvolvimento humano, nem todos os jovens a vivenciam da mesma forma (Compas, Hinden & Gerhard, 1995). A classe social é considerado um importante marcador na determinação do curso da adolescência, no entanto, mesmo os jovens oriundos de classes sociais menos favorecidas se diferenciam em certos fatores, como local de moradia, tipo de escola, com quem vive e, também, situação laboral. Na busca de um olhar mais aprofundado para esta variável, a presente pesquisa buscou verificar como estão se sentindo e como estão lidando com os aspectos referentes ao trabalho os adolescentes estudantes em situação de risco social, tanto aqueles que não trabalham, quanto aqueles que trabalham em empregos regulares e em projetos sociais, no regime de trabalho educativo. O perfil de cada um destes três grupos será discutido a seguir, destacando-se os aspectos que se revelaram comuns e aqueles que diferenciaram os jovens participantes deste estudo.

As primeiras diferenças que podem ser observadas entre os grupos dizem respeito à própria formação dos mesmos. Ainda que tenha sido objetivo o emparelhamento dos três grupos, pôde-se perceber que algumas variáveis distinguem jovens trabalhadores de não-trabalhadores. Os adolescentes não-trabalhadores reportaram, por exemplo, um número significativamente menor de eventos estressores do que os trabalhadores, sendo que, entre estes, os trabalhadores regulares apresentaram menor número de eventos estressores do que os inseridos no regime educativo. Tal resultado leva-nos a pensar nos eventos estressores como variável preditiva para a situação laboral do adolescente, ou seja, quem tem menos fatos estressantes na vida tem menos probabilidade de trabalhar. Este resultado é condizente também com os critérios de seleção dos projetos sociais dos quais os jovens de trabalho educativo fazem parte. Nestes projetos, em geral, são selecionados aqueles adolescentes que possuem as mais difíceis condições de vida. Assim, é natural que tal grupo tenha apresentado a maior média de eventos estressores.

Ainda no que diz respeito às variáveis demográficas, os adolescentes que não trabalham apresentaram idade e escolaridade um pouco inferiores aos jovens trabalhadores. Tal resultado era esperado, visto que a inserção no mercado de trabalho formal requer idade mínima de 16 anos (Neto & Moreira, 1998) e, muitas vezes, há a exigência de escolaridade mínima de primeiro grau completo. Além disso, discutindo a

relação desse resultado com os aspectos referentes ao trabalho, nas respostas dos jovens não-trabalhadores à questão “O que a sua família pensa de você não trabalhar?” evidenciou-se que os adolescentes mais jovens são menos “cobrados” a buscar um emprego, uma vez que apresentaram uma frequência significativamente superior na categoria “etapa de vida”. Pode-se pensar que na medida em que o adolescente fica mais velho, não apenas as oportunidades de trabalho são mais disponíveis, mas também a pressão familiar faz com que ele passe a integrar o grupo de trabalhadores. Cabe salientar que, segundo 21,6% dos jovens não-trabalhadores, suas famílias acham que eles deveriam estar trabalhando e, segundo 8,1%, a família compreende a dificuldade de encontrar emprego, respostas que possuem implícita a idéia de que o trabalho seria necessário. Além disso, apenas 9,1% dos jovens referiram que não trabalham por não precisar. Resultados esses que corroboram os dados da literatura, que indicam que o trabalho para o jovem em situação de risco é um contexto fundamental e não apenas uma atividade opcional (Minayo-Gomez & Meirelles, 1997).

A categoria mais freqüente de respostas dos adolescentes à questão “Por que você não trabalha?” reforça esta concepção, embora deva ser observada com cautela. A maior parte dos adolescentes referiu que não trabalha por falta de oportunidade (38,1%), o que é passível de ser compreendido tanto pela idade e escolaridade dos adolescentes entrevistados, quanto pela atual situação econômica e social do país. No entanto, não se sabe, efetivamente, quantos destes adolescentes realmente estão em busca de trabalho ou apenas responderam de uma forma socialmente aceita. Um estudo comparativo entre jovens de diferentes camadas sociais permitiria uma melhor exploração desta variável.

A importância dada ao trabalho pelos jovens não-trabalhadores parece, no entanto, contrastar com os resultados da questão sobre projetos futuros. Assim como os demais adolescentes entrevistados nesta pesquisa, a maior parte dos jovens não-trabalhadores - apesar da necessidade de trabalhar e das dificuldades econômicas vivenciadas - possui como objetivo futuro a realização de um curso superior. Ainda que a segunda categoria mais freqüente seja “trabalho”, esta não vem acompanhada de uma especificação sobre o tipo de trabalho. Tal dado leva-nos a pensar sobre a idealização do futuro e o desconhecimento da gama de profissões existentes. Conforme Uvaldo (1995), os adolescentes, de forma geral, associam projetos futuros ao curso superior por ser esta uma idéia socialmente desejada. Bandeira, Koller, Hutz e Forster (1995) salientaram, em um estudo realizado também com adolescentes em situação de risco, que as características da faixa etária, como dificuldade de lidar com as questões temporais

(passado-presente-futuro) e a necessidade de fantasiar para aliviar tensões, podem contribuir para a dificuldade de estabelecimento de planos dentro da realidade. Neste estudo, tais explicações podem ser igualmente válidas, no entanto, é preciso considerar também o fato de que a opção por um curso superior pode estar servindo como única forma de ascensão social e melhoria da situação econômica, visto que a maior parte dos adolescentes percebe as profissões de médico, dentista, advogado, bastante citadas nas respostas dos jovens deste estudo, como meios de ganhar dinheiro fácil.

Sob esta perspectiva, cabe refletir se o projeto de um curso superior não seria um plano tão ou mais ideal do que ser jogador de futebol ou cantor famoso, respostas integrantes da categoria “planos ideais” e que vêm, também, acompanhadas do ideal de ganhos financeiros. Neste caso, o resultado da diferença entre os gêneros - as meninas, na análise geral dos resultados, apresentaram menor frequência na categoria “planos ideais” do que os meninos e maior frequência na categoria curso superior – que poderia ser visto como uma maior maturidade das adolescentes femininas, pode também ser entendido como um resultado similar ao dos meninos, visto que são, ambos, planos distantes da realidade da amostra participante deste estudo.

O estabelecimento de planos futuros distantes da situação atual e a condição de não estar empregado, mesmo com a família considerando que eles deveriam estar, no entanto, não fez com que os jovens não-trabalhadores participantes deste estudo obtivessem menores níveis de satisfação de vida do que aqueles trabalhadores. Contrariamente aos resultados obtidos por Sarriera (1993), em cujo estudo os jovens não-trabalhadores apresentaram menores níveis de saúde do que aqueles trabalhadores, nesta pesquisa, os adolescentes não-trabalhadores apresentaram bons níveis de satisfação de vida, com exceção da subescala *self* comparado, na qual apresentaram uma média mais baixa – assim como os jovens de trabalho regular. Uma possível explicação para a menor média destes adolescentes na subescala *self* comparado diz respeito às características dos adolescentes em situação de risco. Pode-se pensar que estes jovens, ao se compararem com outros adolescentes, sentem-se menos satisfeitos. Nesta medida os jovens de trabalho educativo é que estão conseguindo diferenciar-se dessa realidade ao mostrarem-se bastante satisfeitos também quando se comparam à outros jovens.

Os altos escores de satisfação de vida podem ser entendidos a partir de três correntes. Uma delas seria o modelo de equilíbrio dinâmico, no qual fatores de personalidade mediarão a linha base de satisfação e, no caso, os eventos vitais e variáveis demográficas moveriam os sujeitos apenas temporariamente acima ou abaixo

desta linha (Diener, 1996; Kahneman, Diener & Schwarz, 1999). Neste caso, é possível que diferenças nos níveis de satisfação não se devam à situação laboral, mas a fatores como neuroticismo e extroversão, não examinados neste estudo.

Uma segunda explicação seria a partir dos teóricos do desenvolvimento, segundo os quais os adolescentes reportam bons níveis de bem-estar subjetivo (Huebner, Drane & Valois, 2000) independentemente de configuração familiar, classe econômica, gênero e escolaridade (Diener, 1996; Huebner, Drane & Valois, 2000). Pode-se pensar que nessa etapa de vida a necessidade de idealização, o elevado nível de fantasia e a urgência em vivenciar novas experiências, fazem com que os adolescentes minimizem aspectos negativos de suas vidas. No entanto, cabe ressaltar que as descrições sobre os bons níveis de satisfação dos adolescentes em geral são realizadas não a partir da comparação com amostras de adultos ou de crianças, mas a partir do denominado ponto neutro das escalas (respostas “mais ou menos”), acima do qual os adolescentes são referidos como tendo bons níveis de satisfação. Os bons níveis de satisfação podem, assim, não ser uma exclusividade de jovens. Diener (1996) destacou que os efeitos da idade sobre a satisfação de vida são bastante contraditórios e que provavelmente a etapa de vida, por si só, não seja um preditor importante para o bem-estar.

A terceira explicação para os bons níveis de satisfação dos adolescentes do presente estudo advém dos estudos sobre satisfação de vida, auto-estima e comparação social, segundo os quais adolescentes em situação de risco tendem a utilizar-se de um mecanismo de comparação denominado “*downward*”, com cognições do tipo “pelo menos eu tenho uma casa” para manterem-se felizes, a despeito da situação social que vivenciam (Wadsworth & Compas, 2002). Tal teoria poderia explicar também a menor média na subescala *self* comparado, uma vez que as cognições do tipo *downward* são hipotéticas, enquanto a subescala *self* comparado apresenta sentenças específicas que forcem o adolescente a confrontar sua situação com a do outro, inserindo-se na realidade.

Quaisquer destas explicações, no entanto, não dão conta da influência dos instrumentos utilizados para acessar o bem-estar ou a satisfação de vida nos resultados das pesquisas. É fato que os jovens participantes deste estudo possam ter apresentado bons níveis de satisfação de vida porque simplesmente são adolescentes, ou por apresentarem determinadas características de personalidade não avaliadas nesta pesquisa ou, ainda, porque utilizam-se das comparações *downward*. No entanto, é possível também que, pelo fato da satisfação de vida ser uma medida cognitiva, os

adolescentes tenham respondido muitas das questões de forma intelectualizada ou socialmente desejada. É importante destacar também que a escala utilizada nesta pesquisa não contém itens específicos para avaliar desejabilidade social, o que poderia diminuir esta variável.

As respostas de forma intelectualizada no que diz respeito à satisfação de vida justificariam as diferenças entre os resultados da medida cognitiva e das medidas afetivas, observadas no grupo de jovens não-trabalhadores. As médias das escalas PANAS do grupo de não-trabalhadores deixam margem para uma reflexão acerca dos resultados referentes ao bem-estar. Os dados revelaram que, conforme o esperado, a média de afeto positivo foi superior a de afeto negativo. No entanto, ainda que a diferença não tenha sido estatisticamente significativa, a média dos jovens que não trabalham foi inferior a dos dois outros grupos, sendo que os não-trabalhadores reportaram sentir bem pouco sentimentos como entusiasmo e alegria (afeto positivo) e nem um pouco sentimentos como angústia, raiva e ansiedade (afeto negativo). A baixa média, especialmente dos não-trabalhadores, inclusive de afeto positivo, pode significar que os adolescentes não conseguem explicitar ou avaliar medidas afetivas. Talvez por não trabalharem sejam emocionalmente mais imaturos. A maior parte dos jovens não-trabalhadores freqüentava a escola à noite, assim como os jovens trabalhadores. No entanto, como os primeiros não exercem atividade profissional, é possível que a ausência de atividades extra-escolares propicie uma menor intensidade de vivências afetivas.

É possível, ainda, que este resultado tenha sido observado porque os jovens não-trabalhadores convivem apenas em um ambiente (escola) e talvez não sejam estimulados a refletir sobre seus sentimentos como os colegas que trabalham - que são naturalmente mais exigidos em termos de postura profissional e relacionamento interpessoal quando surge algum problema no ambiente de trabalho. Ou ainda tal dado pode estar indicando uma certa apatia frente às coisas, refletindo uma realidade bastante descrita pelas diretoras, professoras e orientadoras educacionais quando o contato era feito para a realização dessa pesquisa. Segundo essas, os jovens do turno da noite são “tanto faz”(sic), ou seja, não se interessam por muita coisa.

Além disso, não foi examinada de forma mais profunda, nesta pesquisa, a variável uso de drogas. A partir das observações das visitas às escolas percebeu-se inúmeros adolescentes sob efeito de drogas, e mesmo fazendo uso destas nas dependências da escola, sendo que dois questionários foram invalidados visto que os

jovens que responderam estavam visivelmente drogados. Ainda que não tenha havido diferença entre os grupos nesta questão do questionário de eventos estressores, pode-se pensar que talvez esta fosse uma questão que distinguisse os grupos e que explicasse certa “apatia” dos jovens não-trabalhadores, explicando a contradição entre os altos níveis de satisfação de vida e os baixos escores de afeto positivo e afeto negativo neste grupo.

Já os adolescentes trabalhadores regulares reportaram nas escalas de afeto, como em grande parte dos resultados, os escores intermediários entre o grupo educativo e o grupo de não-trabalhadores. Os jovens trabalhadores regulares referiram que sentem freqüentemente emoções características de afeto positivo e bem pouco emoções típicas de afeto negativo, assim como reportaram que se sentem mais ou menos ou bastante satisfeitos em todas as áreas de suas vidas, com exceção de quando se comparam com outros adolescentes. Tais resultados contrariam premissas da corrente da literatura que indicam que a entrada do adolescente no mundo do trabalho traz conseqüências negativas (Greenberger, Steinberg & Vaux, 1981; Steinberg & Dornbusch, 1991) e sugerem que, para a amostra estudada, o trabalho não tem sido fator de menor satisfação de vida.

Por outro lado, os resultados indicam que o trabalho regular pode não ser a melhor alternativa para os jovens em situação de risco. Quando são comparados aos adolescentes de regime educativo, os jovens trabalhadores regulares mostram-se significativamente menos satisfeitos com o seu trabalho. Pode-se pensar que, ainda que o trabalho regular não tenha feito com que os jovens se sintam menos satisfeitos com suas vidas, mantendo escores altos de satisfação de vida, a realidade do trabalho educativo faz com que os adolescentes sintam-se ainda melhor. Tal resultado pode ser melhor compreendido quando se observa os dados referentes as estratégias de *coping*.

Os adolescentes em regime de trabalho regular apresentaram um percentual significativamente superior de eventos estressores envolvendo chefia e, conseqüentemente, um percentual também significativamente superior de eventos envolvendo adultos. Pode-se pensar que os jovens oriundos do trabalho regular confrontam-se, cotidianamente, com uma série de situações e exigências típicas de uma estrutura laboral hierárquica. As situações referidas por estes adolescentes centraram-se em relatos de momentos em que o adolescente não conseguiu ou teve dificuldades de cumprir a tarefa que lhe foi solicitada e em relatos de momentos em que o jovem tinha uma necessidade, como médico ou provas na escola, e não foi liberado para esta

atividade - demonstrando que os empregadores não fazem distinção entre seus empregados adolescentes e os demais - e não situações clássicas da adolescência, como as referidas pelos jovens de trabalho educativo, como brigas com os colegas por apelidos colocados uns nos outros e discussões por quem iria realizar as tarefas menos agradáveis, como limpar o chão.

A diferença no tipo de evento referido, no entanto, não faz com que os adolescentes lidem de forma diferenciada com os problemas decorrentes do trabalho, bem como esta forma de lidar com os eventos não se associa a menores ou maiores níveis de bem-estar – em nenhum dos grupos. Visto que todos os adolescentes referiram que se sentem satisfeitos com suas vidas, é provável que os problemas decorrentes do trabalho não tenham afetado tais níveis de satisfação e, conseqüentemente, a forma como o jovem age nestas situações estressantes também não interfira em seus níveis de satisfação.

A maior parte dos jovens trabalhadores, inclusive os oriundos do trabalho regular (51,7%), frente a um evento estressor, utiliza como primeira estratégia a busca de modificação do estressor, ou seja, age diretamente sobre o problema, tentando modificá-lo. A preferência por estratégias de coping ativo apoia os dados de Dell'Aglio (2000) e de Williams e De Lisi (2000) na pesquisa realizada com adolescentes de diferentes idades. Segundo os últimos, jovens na etapa intermediária da adolescência, mesma dos participantes deste estudo, apresentam uma preferência por estratégia mais ativas, como solução do problema.

Entretanto, 31% dos adolescentes que trabalham em empregos regulares utilizam a estratégia de aceitação, ou seja, frente ao problema não fazem nada e aceitam a situação. Visto que, entre os trabalhadores regulares, não houve diferença entre o percentual das categorias conforme o domínio (pares, adultos e eu), poderia-se pensar que o fato da categoria aceitação ter sido a segunda mais referida por estes adolescentes associa-se a fatores de personalidade não avaliados nesta pesquisa (Aldwin & Revenson, 1987). No entanto pode-se pensar também que o percentual de 31% na categoria aceitação, assim como o fato de 63,8% dos adolescentes de trabalho regular terem considerado que não teriam como ter evitado o problema relatado, demonstram a influência do contexto (Compas, 1987; Coyne & De Longis, 1986; Hansen & Jarvis, 2000). Uma vez que todos os problemas relatados se deram no ambiente laboral, é natural que a maior parte dos jovens julgue que não teria como ter evitado a situação pelas próprias questões de hierarquia presentes no ambiente laboral.

A diferença entre os gêneros talvez deva-se, também, a este fator. Contrariamente à maior parte dos estudos que indica que as mulheres apresentam um preferência por estratégias centradas na emoção, enquanto os homens optam por estratégias de ação direta (Endler & Parker, 1990; Griffith, Dubow & Ippolito, 2002; Phelps & Jarvis, 1994), nesta pesquisa nos resultados sobre ação efetiva frente ao evento estressor as meninas apresentaram uma preferência por estratégias de “ação direta” e os meninos uma opção pela estratégia “aceitação”. É possível que as atitudes diretas das meninas sejam mais “aceitas”, ou que os empregadores sejam mais flexíveis nas relações com os funcionárias meninas. Assim como pode-se pensar que parte dos adolescentes se sintam impelidos a não tentar modificar diretamente o problema, mesmo que este tenha ocorrido com um colega de trabalho de idade próxima, por receio de ser mal interpretado e, com isto, perder o emprego.

Tal hipótese é reforçada quando são examinadas as respostas dadas pelos jovens trabalhadores regulares às questões “O que você pensa de trabalhar?”. Segundo a maior parte dos adolescentes deste grupo (26,7%), trabalhar é bom devido ao retorno financeiro, e, daqueles que não priorizam os aspectos financeiros, apenas 2,5% consideram o trabalho estressante. Além disso, um percentual significativamente superior dos adolescentes de trabalho regular percebem o trabalho como uma necessidade. Percebe-se assim que a grande maioria dos jovens considera o trabalho algo positivo ou necessário e, portanto, deve querer manter-se no mesmo. A opção por uma estratégia de modificação direta do estressor pode ser, assim, percebida por parte dos jovens como uma ameaça à manutenção do emprego.

O elevado percentual dos jovens que referem o trabalho como positivo e o fato de que a maior parte das famílias dos trabalhadores regulares considera o trabalho do adolescente um aprendizado (25,8%) lança também um novo olhar sobre o significado do trabalho para os adolescentes em situação de risco. É certo que o aspecto financeiro continua mantendo um papel fundamental tanto para o adolescente, conforme acima mencionado, quanto para 19,8% das famílias destes. No entanto, o reconhecimento de que o trabalho possui influência sobre o desenvolvimento do jovem (aprendizado e características positivas) oportuniza o debate acerca da qualidade do trabalho que vem sendo exercido por estes adolescentes. Não se sabe o quanto as famílias e os próprios adolescentes são críticos em relação ao tipo de atividade que vem sendo exercida pelos jovens, mas, na medida em que entendem que o trabalho pode trazer mais conseqüências além do retorno financeiro, a discussão sobre escolha do tipo de

atividade passa a ser possível e uma certa “opção” passa a ser viável - e não apenas o lançamento do adolescente na primeira atividade remunerada que surge.

É certo que, na medida em que os adolescentes já estão empregados, contribuindo para a renda familiar, o reconhecimento de outras faces do trabalho, como o impacto no desenvolvimento de características positivas é muito mais fácil do que para aqueles jovens e famílias cujos adolescentes não estão empregados e em cuja realidade a necessidade de sustento econômico é preponderante à qualquer crescimento pessoal. Entretanto, percebe-se já uma possível linha de trabalho para com estes adolescentes, sem perder de vista que todos os jovens trabalhadores participantes deste estudo eram também estudantes, o que já os coloca em um patamar diferenciado dos milhares de adolescentes deste país que nunca freqüentaram a escola ou que a abandonaram. Os adolescentes desta pesquisa, ainda que sejam considerados adolescentes em situação de risco, não possuem como única atividade o trabalho, o que já nos leva a inferir que muitos possuem alguém (familiar ou não) que os instrui, que força ou reforça a importância do aprendizado (mesmo que para um melhor ganho financeiro no futuro) não os deixando apenas trabalhar.

A existência de uma certa estrutura familiar é corroborada pelos dados de caracterização da amostra. A maioria dos jovens que trabalham em empregos regulares (84,5%) mora com a mãe e 58,4% mora com irmãos. Cabe salientar, no entanto, que dos três grupos de adolescentes, o de trabalhadores regulares é o único em que menos da metade dos jovens mora com o pai (46,6%) e o único em que a madrasta foi referida como alguém que mora com o adolescente (3,4%). Embora a amostra não seja suficientemente grande para conclusões definitivas, pode-se pensar na ausência paterna, associada às dificuldades financeiras, como um propulsor para a inserção do adolescente na rede formal de trabalho.

A presença paterna na casa do adolescente é um pouco mais efetiva no grupo de adolescentes em regime de trabalho educativo. A maior parte dos jovens de trabalho educativo desta pesquisa, diferentemente dos trabalhadores regulares, mora também com o pai (53,4%). No entanto, o primeiro importante diferencial deste grupo não se dá em relação a com quem mora o adolescente, mas em relação à maternidade. Ao contrário dos dois outros grupos, nos quais em torno de 7% das meninas referiram ter filhos, nenhum adolescente oriundo do trabalho educativo referiu ter filhos. A primeira explicação pode estar relacionada à eficácia das propostas de educação sexual e controle de natalidade exercidas nos projetos sociais, no entanto, é possível também que ao

engravadar as meninas evadam dos projetos para cuidar do filho(a) ou que menos meninas e meninos com filhos inscrevam-se e/ou sejam selecionados para integrar um projeto social.

A segunda importante característica diz respeito ao tipo de atividade exercida. A maior parte dos adolescentes deste estudo que trabalham no regime educativo exerce atividades na área da alimentação (46,6%). No entanto, observa-se que a maior parte dos adolescentes que trabalham em empregos regulares exercem atividades de escritório (39,7%) e comércio (27,6%). Considerando que o objetivo do trabalho educativo é também preparar o jovem para o ingresso no mercado de trabalho formal, cabe o questionamento se o tipo de atividade exercida durante o período do trabalho educativo será realmente válida quando estes adolescentes se depararem com o mercado formal, no qual a demanda parece estar vindo em outra direção.

É certo que este fato não faz com que os adolescentes de trabalho educativo gostem menos de seu exercício profissional, visto que, quando comparados aos trabalhadores regulares, um percentual significativamente superior de jovens do grupo de trabalho educativo deseja, no futuro, manter-se na mesma atividade que está agora. Resultados similares foram observados por Bandeira, Koller, Hutz e Forster (1995), cujos dados de um estudo com adolescentes integrantes de um projeto social profissionalizante, com teste/reteste, indicaram que o percentual de planos profissionais decorrentes da influência do projeto aumentou significativamente da primeira para a segunda testagem. Entretanto, nem no estudo dos autores acima, nem na presente pesquisa, sabe-se se este desejo por manter-se na mesma atividade é realmente por um gosto pela profissão ou se está associado a todo o ambiente oportunizado no trabalho educativo. Conforme pôde ser observado no relato das situações estressantes deste estudo, no ambiente de trabalho educativo existe um predomínio de vivências tipicamente adolescentes e os conflitos são, na maior parte das vezes, entre os próprios colegas de trabalho, assim, é possível que os jovens desejem no futuro a manutenção deste espaço e não exatamente a continuidade na profissão que exercem.

A melhor avaliação da validade das atividades aprendidas nos projetos para o exercício profissional futuro é um dos fatores pouco examinados nas avaliações dos projetos. Uma vez que a própria avaliação do cumprimento dos objetivos propostos é metodologicamente bastante complexa (Solís-Cámara & Romero, 1989), a avaliação de manutenção do impacto é ainda menos freqüente. Considerando que para muitos adolescentes a vivência do projeto social corresponde à primeira experiência

profissional, é possível que muitas das contribuições, ou das ausências de contribuições dos projetos, sejam apenas observadas após um tempo, quando estes jovens depararem-se com o ambiente laboral formal e tiverem que colocar em prática tanto a gama de conhecimentos técnicos quanto as habilidades pessoais trabalhadas nas atividades de trabalho educativo.

O reconhecimento de que o projeto comporta não apenas o aprendizado técnico, mas também o desenvolvimento do jovem como um todo, parece, no entanto, estar sendo parcialmente valorizado pelos adolescentes participantes deste estudo. Embora 22,4% dos adolescentes tenham referido que trabalhar é bom para o desenvolvimento de características positivas e o mesmo percentual tenha referido que trabalhar é bom pelo aprendizado, a maior parte dos adolescentes de trabalho educativo referiram que trabalhar é bom pelo aspecto financeiro (32,7%). Tal resultado pode ser compreendido a partir da própria seleção dos jovens que são integrantes dos projetos, já que, conforme mencionado anteriormente, os projetos priorizam adolescentes que vivenciam condições realmente difíceis de vida e que, naturalmente, precisam muito do retorno financeiro. No entanto, deixa espaço também para a reflexão de como as atividades chamadas básicas (não-técnicas) tem se integrado à experiência profissional do adolescente.

Esta integração parece estar sendo efetivamente cumprida no que diz respeito às famílias. Ainda que 32,7% das famílias considerem que trabalhar é bom porque mantém o adolescente ocupado, o que ainda reflete um modelo difundido no Brasil na época da revolução industrial (Minayo-Gomes & Meirelles, 1997), segundo a maior parte das famílias dos adolescentes de trabalho educativo, trabalhar é bom pelo aprendizado (39,6%). Cabe salientar que todos os coordenadores dos projetos entrevistados neste estudo referiram que a realização de reuniões periódicas com a família é uma das atividades executadas, o que pode estar fazendo com que tais famílias tenham uma nova percepção sobre o trabalho adolescente e um percentual significativamente inferior às famílias dos trabalhadores regulares considere que o trabalho do jovem é importante pelo aspecto financeiro.

O reflexo positivo do trabalho educativo pode ser também observado nos resultados referentes ao bem-estar. Os resultados na análise de regressão multivariada indicaram que, após as medidas afetivas, afeto positivo e negativo, a variável que mais explicou satisfação de vida foi o grupo de trabalho educativo. Os jovens trabalhadores desta modalidade referem também sentir mais emoções tanto de afeto positivo quanto de afeto negativo demonstrando, talvez, uma maior facilidade para avaliarem e

expressarem estados afetivos, além de se sentirem bastante satisfeitos com suas vidas. Comparando com os dois outros grupos, os adolescentes de trabalho educativo mostraram-se mais satisfeitos em todos os aspectos de suas vidas, embora a diferença estatística só tenha se dado nas subescalas trabalho e *self* comparado. O fato destes jovens referirem maior satisfação nos seus trabalhos parece ser reflexo do próprio ambiente laboral, no qual o espaço para a vivência da adolescência é mais respeitado, ou seja, existem momentos de descontração, passeios e brincadeiras, pois em termos financeiros muitas vezes os jovens de trabalho educativo são menos remunerados.

No que diz respeito à maior média na subescala *self* comparado, resultado não esperado neste estudo, pode-se pensar que os adolescentes de trabalho educativo são mais estimulados a valorizarem a oportunidade que estão tendo de estar trabalhando e, principalmente, de fazer parte do projeto. Além disso, a avaliação do aproveitamento do jovem não é realizada por notas e provas, mas sim através do processo pessoal, no qual as conquistas pessoais são extremamente valorizadas. Frente a isto, é possível que os adolescentes oriundos do trabalho educativo se sintam melhor quando se comparam aos demais jovens, sendo esta diferença tão importante a ponto da subescala *self* comparado fazer com que o grupo de trabalho educativo apresente média estatisticamente superior aos demais grupos na soma total da escala.

Entretanto, esta subescala não se correlaciona com nenhuma das demais subescalas, nem com as escalas de afeto, o que nos leva a pensar que, em adolescentes em situação de risco, o *self* comparado representa um outro construto, que não satisfação de vida. Mas qual seria este construto que sofre tal influência do trabalho educativo? Segundo Feinberg, Neiderhiser, Simmens, Reiss e Hetherington (2000) as comparações sociais entre o próprio *self* e os outros, especialmente familiares e pares da mesma idade, seriam parte do construto auto-estima. Variável esta que, de acordo com Lucas, Diener e Suh (1996), forma uma medida independente do bem-estar. Assim, hipotetiza-se que, na amostra estudada, a subescala *self* comparado tenha funcionado como uma subescala de auto-estima.

É possível que em função da própria realidade social e familiar que o jovem está inserido – ainda que trabalhando em um projeto social - a proposta dos projetos de trabalho educativo não seja suficiente para promover uma mudança na satisfação de vida como um todo, no entanto, tem sido bastante eficaz na satisfação em relação ao trabalho e no incremento da auto-estima. Estudos de validade concorrente entre a subescala *self* comparado e instrumentos de avaliação de auto-estima, com amostras de

adolescentes em situação de risco, são, assim, necessários para a confirmação de tal hipótese.

Este resultado não esperado acerca da subescala *self* comparado amplia os objetivos propostos nesta pesquisa, demonstrando uma nova variável sob a qual o trabalho na adolescência exerce influência. Visto que as estratégias de *coping* não apresentaram relações importantes com o trabalho e que os dados acerca da satisfação de vida e das medidas afetivas geraram um ampla gama de possíveis explicações, percebe-se a necessidade de novos estudos a fim de aprofundar o conhecimento acerca do impacto do trabalho no desenvolvimento do adolescente.

Considerações Finais

Os dados obtidos nesta pesquisa evidenciaram a importância do contexto trabalho na vida dos adolescentes em situação de risco e o papel positivo do trabalho educativo para a satisfação de vida do jovem, especialmente para a satisfação em relação ao trabalho e em relação às comparações realizadas com os demais adolescentes. No entanto, os resultados obtidos extrapolaram os objetivos inicialmente propostos para este estudo. Pôde-se também avançar a discussão teórica sobre satisfação de vida, através dos resultados acerca da subescala *self* comparado, e sobre *coping*, através do resultado não esperado da ausência de correlação entre as estratégias e os níveis de satisfação de vida, afeto positivo e afeto negativo.

Ainda que a amostra seja pequena para comprovação da validade dos instrumentos utilizados para a população em geral, outro dado interessante foi o comportamento da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida Infantil, das Escalas PANAS e da Escala de Eventos de Vida Estressores na Adolescência. A Escala Multidimensional de Satisfação de Vida Infantil e as Escalas PANAS mostraram-se instrumentos de fácil compreensão pelos adolescentes, assim como apresentaram propriedades psicométricas adequadas, conforme mencionado na sessão de resultados. De forma geral os adolescentes gostaram de responder estes instrumentos, especialmente as meninas. Muitas delas referiram que “adoravam questionários tipo esses”(sic), associando os instrumentos aos testes de revistas como “Capricho” e “Querida”, bem como se mantiveram extremamente concentradas no momento da aplicação. Pôde-se observar também que os meninos ficavam mais agitados com o tamanho dos questionários, fazendo perguntas principalmente nas Escalas PANAS. Adjetivos como “forte” e “excitado” foram motivos para comentários, tendo sido necessária a intervenção da pesquisadora para a manutenção do silêncio no momento da aplicação em algumas escolas.

A Escala de Eventos de Vida Estressores na Adolescência apresentou algumas dificuldades no momento da aplicação e do levantamento dos dados, tendo-se optado por avaliar os eventos estressores considerando apenas se o adolescente havia ou não vivenciado tal situação. Alguns adolescentes no momento da aplicação referiram que o evento havia ocorrido, mas que eles não marcariam o quanto havia sido estressante, pois não tinha sido nada estressante – sendo este um ponto crítico para o posterior levantamento conforme magnitude do estresse gerado. Além disso, na escala original,

todas as situações são consideradas da mesma forma, não havendo distinção entre dimensões como família, escola, etc. Tal fato pode fazer com que determinado adolescente obtenha uma pontuação elevada na escala, embora tenha referido apenas itens, por exemplo, que poderiam formar a dimensão família. Sugere-se, assim, novos estudos envolvendo esta escala, a fim de incrementá-la ou até mesmo abandoná-la.

A possibilidade de comparar adolescentes em diferentes situações ocupacionais permitiu o avanço em relação à maior parte dos estudos que apenas descrevem um grupo. No entanto, visto que o delineamento desta pesquisa utilizou um corte transversal, algumas questões ainda permaneceram pendentes: “As diferenças apresentadas nesta pesquisa, principalmente entre o grupo de jovens de trabalho educativo e os demais, se manteriam após a saída dos mesmos do projeto?”, “Estes jovens já apresentavam, antes de ingressar no projeto, potencialidades ou características que os fizeram apresentar tais resultados?” são exemplos dessas questões.

Acredita-se que a realização de estudos longitudinais, que acompanhem os adolescentes antes mesmo deles ingressarem no mercado de trabalho regular ou educativo, assim como após eles terem saído deste, contribuiriam para uma melhor compreensão do impacto do trabalho nas estratégias de *coping* e nos níveis de bem-estar destes jovens. No entanto, uma outra questão levantada a partir desta pesquisa diz respeito a quais variáveis são afetadas pelo trabalho na adolescência e quais aquelas que se correlacionam com bem-estar e *coping*. O próprio resultado da subescala *self* comparado levanta a possibilidade de que o fato do jovem trabalhar, e especificamente o fato dele trabalhar no regime educativo, pode estar afetando outras variáveis não abordadas neste estudo. Novas pesquisas envolvendo um maior número de variáveis, como auto-estima, personalidade e auto-eficácia, são necessárias para que se possa compreender em quais fatores o trabalho na adolescência exerce maior influência e quais as variáveis que melhor explicam bem-estar e, desta forma, propor formas de trabalho que auxiliem o desenvolvimento dos adolescentes.

Uma das propostas iniciais deste estudo, que não pôde ser atingida, foi a comparação entre os diferentes projetos sociais. Inicialmente, pensou-se em trabalhar apenas com dois projetos, cada um com 30 adolescentes. Entretanto, ao realizar o contato com as instituições de trabalho educativo, deparamo-nos com a realidade de que cada instituição atende muito menos do que 30 jovens e, assim, foi necessário contatar um maior número de instituições, de forma que as amostras de cada projeto ficassem pequenas, dificultando as análises estatísticas. Acredita-se que, como os projetos

participantes deste estudo foram bastante similares, este fato não interferiu nos resultados. No entanto, cabe discutir o alcance que tais projetos estão tendo frente ao número de jovens em situação de risco das próprias comunidades nas quais estão inseridos. É certo que atender à toda a demanda seria inviável, caberia então pensar em outras formas de orientação destes adolescentes, ou daqueles locais que empregam adolescentes em regime regular para que a possibilidade de trabalhar e vivenciar a adolescência não seja exclusiva dos poucos jovens que podem ingressar nos projetos.

Observou-se ainda, no decorrer da coleta de dados, um desejo de todos os locais contatados em discutir a questão do trabalho na adolescência. Tanto as instituições de trabalho educativo quanto as escolas participantes desta pesquisa foram extremamente disponíveis e abertas à realização da mesma, cedendo locais adequados para aplicação dos instrumentos e demonstrando interesse nos resultados. A maior parte dos coordenadores dos projetos questionou ainda se este estudo poderia servir como uma avaliação do trabalho por eles realizado, apresentando as dificuldades por eles encontradas para avaliar os projetos sociais.

Visto que esta pesquisa apresenta apenas duas variáveis, sendo que as estratégias de *coping* não se revelaram importantes para o bem-estar do adolescente, são necessários novos estudos que oportunizem o maior conhecimento acerca do impacto do trabalho para o adolescente em situação de risco, de modo que seja possível também contribuir com a elaboração e a avaliação dos projetos, enfatizando aspectos sabidamente relevantes para o desenvolvimento do jovem que trabalha.

Referências

Aberastury, A. & Knobel, M. (1992). *Adolescência normal: Um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Adler, N. & Matthews, K. (1994). Health psychology: Why do some people get sick and some stay well? *Annual Review Psychology*, 45, 229-259.

Aldwin, C. & Revenson, T. (1987). Does coping help? A reexamination of the relation between coping and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(2), 337-348.

Aldwin, C., Sutton, K. & Lachman, M. (1996). The development of coping resources in adulthood. *Journal of Personality*, 64(4), 838-871.

Antoniazzi, A., Dell'Aglio, D. & Bandeira, D. (1998). O conceito de coping: Uma revisão teórica. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 273-294.

Ayers, T., Sandler, I., West, S. & Roosa, M. (1996). A dispositional and situational assessment of children's coping: Testing alternative models of coping. *Journal of Personality*, 64(4), 923-957.

Bachman, J. & Schulenberg, J. (1993). How part-time work intensity relates to drug use, problem behavior, time use, and satisfaction among high school seniors: Are these consequences or merely correlates. *Developmental Psychology*, 29(2), 220-235.

Band, E. & Weisz, J. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24(2), 247-253.

Bandeira, D. (1999). *Avaliação de um projeto social do ponto de vista do desenvolvimento psicológico de seus participantes*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

Bandeira, D., Koller, S., Hutz, C. & Forster, L. (1995). Desenvolvimento psicossocial e profissionalização: Uma experiência com adolescentes de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(1), 185-207.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.) São Paulo: Martins Fontes (Original Publicado em 1977).

Barker, C., Pistrang, N., Elliot, R. & Wiley, E. (1994). *Research methods in clinical and counseling psychology*. New York, NY.

Beresford, B. (1994). Resources and strategies: How parents cope with the care of a disabled child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 171-209.

Berg, C. (1989). Knowledge of strategies for dealing with everyday problems from childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 25(4), 607-618.

Bergman, M. & Scott, J. (2001). Young adolescents' wellbeing and health-risk behaviours: Gender and socio-economic differences. *Journal of Adolescence*, 24, 183-197.

Billings, D., Folkman, S., Acree, M. & Moskowitz, J. (2000). Coping and physical health during caregiving: The roles of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(1), 131-140.

Blanchard-Fields, F. & Irion, J. (1988). Coping strategies from the perspective of two developmental markers: Age and social reasoning. *Journal of Genetic Psychology*, 149(2), 141-151.

Bonamigo, L. (1996). O trabalho e a construção da identidade: Um estudo sobre meninos trabalhadores na rua. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 9(1), 129-152.

Call, K., Riedel, A., Hein, K., McLoyd, V., Petersen, A. & Kipke, M. (2002). Adolescent health and well-being in the twenty-first century: A global perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 12(1), 69-98.

Calsing, E. (1993). Situação da avaliação de programas sociais. *Ensaio*, 1, 55-66.

Campos, T. Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2000). (Sobre)vivendo nas ruas: Habilidades sociais e valores de crianças e adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 517-527.

Carson, D. & Bittner, M. (1994). Temperament and school-aged children's coping abilities and responses to stress. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(3), 289-302.

Carver, C. & Scheier, M. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 184-195.

Charlesworth, L. & Rodwell, M. (1997). Focus groups with children: A resource for sexual abuse prevention program evaluation. *Child Abuse & Neglect*, 21(12), 1205-1216.

Chen, H. (1997). Normative evaluation of an anti-drug abuse program. *Evaluation and Program Planning*, 20(2), 195-204.

Clarke-Stewart, A. & Perlmutter, M. (1988). *Life long human development*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Cole, D., Peeke, L., Dolezal, S., Murray, N. & Canzoniero, A. (1999). A longitudinal study of negative affect and self-perceived competence in young adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(4), 851-862.

Compas, B. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101(3), 393-403.

Compas, B., Hinden, B. & Gerhardt, C. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review Psychology*, 46, 265-293.

Compas, B., Malcarne, V. & Fondacaro, K. (1988). Coping with stressful events in older children and young adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(3), 405-411.

Conselho Federal de Psicologia. (2000). Resolução nº 016/2000, de 20 de dezembro de 2000. Brasília, DF.

Cotta, T. (1998). Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: Análise de resultados e de impacto. *Revista do Serviço Público*, 49(2), 105-123.

Coyne, J. & De Longis, A. (1986). Going beyond social support: The role of social relationships in adaptation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 454-460.

Coyne, J. & Gottlieb, B. (1996). The mismeasure of coping by checklist. *Journal of Personality*, 64(4), 959-991.

Crouter, A., Bumpus, M., Maguire, M. & McHale, S. (1999). Linking parents' work pressure and adolescents' well-being: Insights into dynamics in dual-earner families. *Developmental Psychology*, 35(6), 1453-1461.

Dell'Aglia, D. (2000). *O processo de coping, institucionalização e eventos de vida em crianças e adolescentes*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

Devaney, B. & Rossi, P. (1997). Thinking through evaluation design options. *Children and Youth Services Review*, 19(7), 587-606.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.

Diener, E. (1996). Subjective well-being in cross-cultural perspective. Em: H. Grad (Org.), *Key issues in cross-cultural psychology: Selected papers from the Twelfth International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology* (pp.319-331). Champaign-Urbana, IL.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.

Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.

Diener, E., Suh, E., Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.

Dryfoos, J. (1991). Adolescents at risk: A summation of work in the field – programs and policies. *Journal of Adolescent Health*, 12, 630-637.

Dumont, M. & Provost, M. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-359.

Duran, R. (1995). A orientação profissional e a discussão sobre o trabalho. Em: A.M.B. Bock (Org.), *A escolha profissional em questão* (pp. 45-60). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Dwyer, A. & Cummings, A. (2001). Stress, self-efficacy, social support and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counselling*, 35(3), 208-220.

Eccles, J., Wigfield, A., Flanagan, C., Miller, C., Reuman, D & Yee, D.(1989). Self-concepts, domain values and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57(2), 284-310.

Eizirik, C. (2001). *O ciclo da vida humana: Uma perspectiva psicodinâmica*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Endler, N. & Parker, J. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844-854.

Estatuto da Criança e do Adolescente. (1990). Lei No 8.069, de 13/07/1990. Porto Alegre: CORAG.

Esteve, R., Godoy, A., Rodriguez-Naranjo, C. & Fierro, A. (1993). Program evaluation use: An empirical study. *European Journal of Psychological Assessment*, 9(2), 77-93.

Feinberg, M., Neiderhiser, J., Simmens, S., Reiss, D. & Hetherington, M. (2000). Sibling comparison of differential parental treatment in adolescence: Gender, self-esteem, and emotionality as mediators of the parenting-adjustment association. *Child Development*, 71(6), 1611-1628.

Feist, G., Bodner, T., Jacobs, J., Miles, M. & Tan, V. (1995). Integrating top-down and bottom-up structural models of subjective well-being: A longitudinal investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(1), 138-150.

Ferlin, M., Lima, J., Alchieri, J., Kristensen, C. & Flores, R. (2000). Desenvolvimento do Inventário de Eventos Estressores na Adolescência (IEEA). *Resumos de Comunicações Científicas, Exponha-se* (p. 204). São Leopoldo: Unisinos.

Fishman, D. (1997). Postmodernism comes to program evaluation III: A critical review of Stringer's action research: A handbook for practitioners. *Evaluation and Program Planning*, 20(2), 231-235.

Fitzgerald, J. & Rasheed, J. (1998). Salvaging an evaluation from the swampy lowland. *Evaluation and Programming Planning*, 21, 1199-1209.

Folkman, S., Lazarus, R., Gruen, R. & De Longis, A. (1986). Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 571-579.

Folkman, S. & Lazarus, R. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.

Formigli, V., Oliveira, M. & Porto, L. (2000). Avaliação de um serviço de atenção integral à saúde do adolescente. *Cadernos de Saúde Pública*, 16(3), 1-19.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.

Futterman, D., Peralta, L., Rudy, B., Wolfson, S., Guttmacher, S. & Rogers, A. (2001). The ACCESS (Adolescent Connected to Care, Evaluation, and Special Services) project: Social marketing to promote HIV testing to adolescents, methods and first year results from a six city campaign. *Society for Adolescent Medicine*, 295, 19-29.

Gamble, W. (1994) Perceptions of controllability and other stressor event characteristics as determinants of coping among young adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(1), 65-84.

Garvin, V., Striegel-Moore, R. & Wells, A. (1998). Participant reactions to a cognitive-behavioral guided *self-help* program for binge eating: Developing criteria for program evaluation. *Journal of Psychosomatic Research*, 44(3/4), 407-412.

Giacomoni, C. (2002). *Bem-estar subjetivo infantil: Conceito de felicidade e construção de instrumentos para avaliação*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

Giacomoni, C. & Hutz, C. (1997). A mensuração do bem-estar subjetivo: Escala de afeto positivo e negativo e escala de satisfação de vida [Resumos]. In Sociedade Interamericana de Psicologia (Org.), *Anais XXVI Congresso Interamericano de Psicologia* (p. 313). São Paulo, SP: SIP.

Gielen, A., Faden, R., Kass, N., O'Campo, P., Chaisson, R. & Watkinson, L. (1997). Evaluation of an HIV/AIDS education program in an urban prenatal clinic. *Women's Health Issues*, 7(4), 269-278.

Goede, M., Sprulit, E. & Maas, C. (1999). Individual and family factors and adolescent well-being: A multi-level analysis. *Social Behavior and Personality*, 27(3), 263-280.

Gonzales, N., Tein, J., Sandler, I. & Friedman, R. (2001). On the limits of coping: Interaction between stress and coping for inner-city adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 16(4), 372-395.

Grant, G. & Whittell, B. (2000). Differentiated coping strategies in families with children or adults with intellectual disabilities: The relevance of gender, family composition and the life span. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 13, 256-275.

Greenberger, E., Steinberg, L. & Vaux, A. (1981). Adolescents who work: Health and behavioral consequences of job stress. *Developmental Psychology*, 17(6), 691-703.

Griffith, M., Dubow, E. & Ippolito, M. (2000). Developmental and cross-situational differences in adolescents coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 183-203.

Hansen, D. & Jarvis, P. (2000). Adolescent employment and psychosocial outcomes. *Youth and Society*, 31(4), 417-436.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY.

Headey, B. & Wearing, A. (1989). Personality, life events and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(4), 731-739.

Helsen, M., Vollebergh, W. & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-333.

Herman-Stahl, M., Stemmler, M. & Petersen, A. (1995). Approach and avoidant coping: Implications for adolescent mental health. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(6), 649-665.

Hoffman, M., Levy-Shiff, R., Sohlberg, S. & Zarizki, J. (1992). The impact of stress and coping: Developmental changes in the transition to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(4), 451-467.

Huebner, E. (1991a). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12, 229-238.

Huebner, E. (1991b). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103-111.

Huebner, E. (1995). The students' life satisfaction scale: An assessment of psychometric properties with black and white elementary school students. *Social Indicators Research*, 34, 315-323.

Huebner, E. (1998). Cross-racial application of a children's multidimensional life satisfaction scale. *School Psychology International*, 19(2), 179-188.

Huebner, E. & Dew, T. (1993). Is life satisfaction multidimensional? The factor structure of the perceived life satisfaction scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 11, 345-350.

Huebner, E. & Dew, T. (1996). The interrelationships of positive affect, negative affect and life satisfaction in an adolescent sample. *Social Indicators Research*, 38, 129-137.

Huebner, E., Drane, W. & Valois, R. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21(3), 281-292.

Huebner, E., Laughlin, J., Ash, C. & Gilman, R. (1998). Further validation of the multidimensional student's life satisfaction scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16, 118-134.

Jo Lohman, B. & Jarvis, P. (2000). Adolescent stressors, coping strategies, and psychological health studied in the family context. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 15-41.

Jones, L., Harris, R. & Finnegan, D. (2002). School attendance demonstration project: An evaluation of a program to motivate public assistance teens to attend and complete school in an urban school district. *Research on Social Work Practice*, 12(2), 222-237.

Kahneman, D., Diener, E. & Schwarz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

Kail, R. & Wicks-Nelson, R. (1993). *Developmental Psychology*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Knickman, J. & Jellinek, P. (1997). Epilogue: Four lessons from evaluating controversial programs. *Children and Youth Services Review*, 19(7), 607-614.

Kodato, S. & Silva, A. (2000). Homicídios de adolescentes: Refletindo sobre alguns fatores associados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 507-515.

Kullick, D. & Rosenberg, H. (2000). Assessment of university students' coping strategies and reasons for driving in high-risk drinking-driving situations. *Accident Analysis & Prevention*, 85-94.

Landazabal, M. (2001). Intervención com adolescentes: Impacto de um programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicologia Conductual*, 9(2), 221-246.

Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer Publishing Company.

Lees, M. & Neufeld, R. (1999). Decision-theoretic aspects of stress, arousal and coping propensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(1), 185-208.

Lisboa, C., Koller, S., Ribas, F., Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciuncula, L. & De Marchi, R. (2002). Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 345-362.

Lu, L. (1997). Social support, reciprocity and well-being. *The Journal of Social Psychology, 137*(5), 618-628.

Lucas, R., Diener, E. & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(3), 616-628.

Lucas, R. & Gohm, C. (2000). Age and sex differences in subjective well-being across cultures. Em: E. Diener & E.M. Suh (Orgs.), *Culture and subjective well-being* (pp. 291-318), Cambridge, MA: MIT Press.

Lynch, K., Geller, S., Hunt, D., Galano, J. & Dubas, J. (1998). Successful program development using implementation evaluation. Em: J. Durlak & J. Ferrari (Orgs.), *Program implementation in preventive trials* (pp. 51-64), Virginia: The Haworth Press Inc.

McCullough, G., Huebner, S. & Lauhlin, J. (2000). Life events, self-concept and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools, 37*(3), 281-290.

McFarland, C. & Alvaro, C. (2000). The impact of motivation on temporal comparisons: Coping with traumatic events by perceiving personal growth. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(3), 327-343.

Mello, S. (1999). Estatuto da criança e do adolescente: É possível torná-lo uma realidade psicológica? *Psicologia USP, 10*(2), 1-9.

Minayo-Gomez, C. & Meirelles, Z. (1997). Crianças e adolescentes trabalhadores: Um compromisso para a saúde coletiva. *Cadernos de Saúde Pública, 13*(2), 1-10.

Moldau, J. (1986). Sugestão de diretrizes para formulação e avaliação de programas sociais. *Estudos Econômicos, 16*(3), 353-367.

Moos, R. (1984). Context and *coping*: Toward a unifying conceptual framework. *American Journal of Community Psychology, 12*, 5-36.

Mroczek, D. & Kolarz, C. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(5), 1333-1349.

Neto, O. & Moreira, M. (1998). Trabalho infanto-juvenil: Motivações, aspectos legais e repercussão social. *Cadernos de Saúde Pública, 14*(2), 1-9.

O'Brien, T. & De Longis, A. (1996). The interactional context of problem-emotion, and relationship-focused coping: The role of the big five personality factors. *Journal of Personality, 64*(4), 775-811.

Olah, A. (1995). Coping strategies among adolescents: A cross-cultural study. *Journal of Adolescence, 18*, 491-512.

Oliveira, C. & Costa, A. (1997). Categorias de conflitos no cotidiano de adolescentes mineiros. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 10*(1), 87-104.

Oliveira, P. & Mendes, J. (1997). Acidentes de trabalho: Violência urbana e morte em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 13(2), 1-18.

Orr, L. (1985). Using experimental methods to evaluate demonstration projects. Em: L.H. Aiken & B.H. Keher (Orgs.), *Evaluation studies: review annual* (pp. 577-589). Beverly Hills: Sage.

Pasquali, L., Gouveia, V., Andriola, W., Miranda, F. & Ramos, A. (1994). Questionário de saúde geral de Goldberg (QSG): Adaptação brasileira. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10(3), 421-437.

Pavot, W., Diener, E., Colvin, R. & Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161.

Permanency Planning for Children Department (1998). *Thinking about program evaluation: What is it and why should you do it?* Reno, NV: Author.

Phelps, S. & Jarvis, P. (1994). Coping in adolescence: Empirical evidence for a theoretically based approach to assessing coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(3), 359-371.

Pickering, L. & Vazsonyi, A. (2002). The impact of adolescent employment on family relationships. *Journal of Adolescent Research*, 17(2), 196-218.

Robson, C. (1993). *Real World Research*. England: Blockwell Publishers Ltda.

Roth, S. & Cohen, L. (1986). Approach, avoidance and coping with stress. *American Psychologist*, 41(7), 813-819.

Rubin, A. (1997). The family preservation evaluation from hell: Implications for program evaluation fidelity. *Children and Youth Services Review*, 19(1/2), 77-99.

Rudolph, K., Dennig, M. & Weisz, J. (1995). Determinants and consequences of children's coping in the medical setting: Conceptualization, review and critique. *Psychological Bulletin*, 118(3), 328-357.

Ryan-Wenger, N. (1992). A taxonomy of children's coping strategies: A step toward theory development. *American Journal of Orthopsychiatric*, 62(2), 256-263.

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.

Ryff, C. & Heidrich, S. (1997). Experience and well-being: Explorations on domains of life and how they matter. *International Journal of Behavioral Development*, 20(2), 193-206.

Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The structure of well-being revisited: Personality processes and individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.

Sackett, P. & Mullen, E. (1993). Beyond regular experimental design: Towards an expanded view of the training evaluation process. *Personnel Psychology*, 46, 613-627.

Sandvik, E., Diener, E. & Seidlitz, L. (1993). Subjective well-being: The convergence and stability of self-report and non-self-report measures. *Journal of Personality*, 61(3), 317-342.

Sarriera, J. (1993). Aspectos psicossociais do desemprego juvenil: Uma análise a partir do fracasso escolar para intervenção preventiva. *Psico*, 24(2), 23-39.

Sarriera, J., Berlim, C., Verdin, R. & Câmara, S. (2000). Os (des)caminhos dos jovens na sua passagem da escola ao trabalho. Em: J. C. Sarriera (Org.), *Psicologia Comunitária – Estudos Atuais* (pp. 45-63), Porto Alegre, RS: Sulina.

Sarriera, J., Câmara, S. & Berlim, C. (2000). Elaboração, desenvolvimento e avaliação de um programa de inserção ocupacional para jovens desempregados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 189-198.

Sarriera, J., Chies, A., Falcke, D., Giacomolli, A. & Silva, A. (1994). Escolha profissional e processo de inserção sócio-laboral: Dificuldades e alternativas. *Psico*, 25(1), 157-165.

Sarriera, J., Silva, M., Pizzinato, A., Zago, C. & Meira, P. (2000). Intervenção psicossocial e algumas questões éticas e técnicas. Em: J. C. Sarriera (Org.), *Psicologia Comunitária – Estudos Atuais* (pp. 25-44), Porto Alegre, RS: Sulina.

Schlosser, B. (1990). The assessment of subjective well-being and its relationship to the stress process. *Journal of Personality Assessment*, 54(1/2), 128-140.

Schmutte, P. & Ryff, C. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 549-559.

Schneider, A. & Darcy, R. (1985). Policy implications of using significance tests in evaluation research. Em: L.H. Aiken, & B.H. Keher (Orgs.), *Evaluation studies: Review annual* (pp. 599-608). Beverly Hills: Sage.

Schwartz, J., Neale, J., Marco, C., Shiffman, S. & Stone, A. (1999). Does trait coping exist? A momentary assessment approach to the evaluation of traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(2), 360-369.

Seiffge-Krenke, I. & Klessinger, N. (2000). Long-term effects of avoidant coping on adolescents' depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 617-629.

Shek, D. (2002). The relation of parental qualities to psychological well-being, school adjustment and problem behavior in Chinese adolescents with economic disadvantage. *The American Journal of Family Therapy*, 30, 215-230.

Shek, D., Tsoi, K., Lau, P., Tsang, S., Lam, M. & Lam, C. (2001). Psychological well-being, school adjustment and problem behavior in Chinese adolescents: Do parental qualities matter? *International Journal of Adolescent Medicine Health*, 13(3), 231-243.

Sheldon, K. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217.

Shanahan, M., Elder, G., Burchinal, M. & Conger, R. (1996). Adolescent paid labor and relationships with parents: Early work-family linkages. *Child Development*, 67, 2183-2200.

Sim, H. (2000). Relationship of daily hassles and social support to depression and antisocial behavior among early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 647-659.

Smith, M. (1995). Utilization-focused evaluation of a family preservation program. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 76(1), 11-19.

Solis-Câmara, P. & Romero, M. (1989). Enriquecimiento instrumental em escolares: Evaluacion por meta-métodos de um programa piloto. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, 21(3), 315-347.

Sonenstein, F. (1997). Using self reports to measure program impact. *Children and Youth Services Review*, 19(7), 567-585.

Spruijt, E., DeGoede, M. & Vandervalk, I. (2001). The well-being of youngsters coming from six different family types. *Patient Education and Counseling*, 45, 285-294.

Stanton, A., Kirk, S. & Cameron, C. & Danoff-Burg. (2000). Coping through emotional approach: Scale construction and validation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(6), 1150-1169.

Steinberg, L. (1985). *Adolescence*. New York, NY: Alfred Knopf.

Steinberg, L. & Dornbusch, S. (1991). Negative correlates of part-time employment during adolescence: Replication and elaboration. *Developmental Psychology*, 27(2), 304-313.

Stone, A., Schwartz, J., Neale, J., Marco, C., Shiffman, S., Hickcox, M., Paty, J., Porter, L. & Cruise, L. (1998). A comparison of coping assessed by ecological momentary assessment and retrospective recall. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1670-1680.

Stone, J. & Mortimer, J. (1998). The effect of adolescent employment on vocational development: Public and educational policy implications. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 184-214.

Suls, J. & David, J. (1996). Coping and personality: Third time's the charm? *Journal of Personality*, 64(4), 993-1005.

Suls, J., David, J. & Harvey, J. (1996). Personality and coping: Three generations of research. *Journal of Personality*, 64(4), 711-735.

Svetaz, M., Ireland, M. & Blum, R. (2000). Adolescents with learning disabilities: Risk and protective factors associated with emotional well-being: Findings from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 27, 340-348.

Thoits, P. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 54(4), 416-423.

Torquati, J.C. & Vazsonyi, A.T. (1999). Attachment as an organizational construct for affect, appraisals, and coping of late adolescent females. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(5), 545-561.

Tripoldy, T. Fellin, P., Epstein, I. & Souza, T.C. (1975). *Avaliação de programas sociais*. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.

Uvaldo, M. (1995). Relação homem-trabalho. Em: A.M.B. Bock (Org.), *A escolha profissional em questão* (pp. 215-231). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Wadsworth, M. & Compas, B. (2002). Coping with family conflict and economic strain. *Journal of Research on Adolescence*, 12(2), 243-274.

Wagner, A., Ribeiro, L., Arteché, A. & Bornholdt, E. (1999). Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(1), 147-156.

Waters, E., Salmon, L., Wake, M., Wright, M. & Hesketh, K. (2001). The health and well-being of adolescents: A school-based population study of the self-report Child Health Questionnaire. *Journal of Adolescent Health*, 29, 140-149.

Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.

Watson, D. & Hubbard, B. (1996). Adaptational style and dispositional structure: Coping in the context of the five-factor model. *Journal of Personality*, 64(4), 737-773.

Wechsler, S. (1999). Guia de procedimentos éticos para a avaliação psicológica. Em: S. Wechsler & R. Guzzo (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Perspectiva internacional* (pp.133-144), São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Weisfeld, G. & Billings, R. (1988). Observations on adolescence. Em: K.B. MacDonald (Org.) *Sociobiological perspectives on human development* (pp. 207-231). New York, NY: Springle-Verlag.

Wel, F., Linssen, H. & Abma, R. (2000). The parental bond and the well-being of adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 307-318.

Whipple, E. & Wilson, S. (1996). Evaluation of a parent education and support program for families at risk of physical child abuse. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 77(4), 227-239.

Williams, K. & De Lisi, A.(2000). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 537-549.

Wills, T., Blechman, E. & McNamara, G. (1996). Family support, coping and competence. Em: E.M. Hetherington & E. Blechman (Orgs.), *Stress, coping and resiliency in children and families* (pp.107-133). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Wilkinson, R. & Walford, W. (2001). Attachment and personality in the psychological health of adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 473-484.

Wilkinson, R. & Walford, W. (1998). The measurement of adolescent psychological health: One or two dimensions? *Journal of Youth and Adolescence*, 27(4), 443-453.

Yarcheski, A., Mahon, N. & Yarcheski, T. (2001). Social support and well-being in early adolescents. *Clinical Nursing Research*, 10(2), 163-181.

ANEXOS

ANEXO A**Questionário de Descrição do Projeto**

Nome do Projeto Social: _____

Nome do Coordenador: _____

Data da Entrevista: _____

- 1) Há quanto tempo o projeto foi implementado?
- 2) Qual o tempo de permanência dos integrantes?
- 3) Qual a idade do público alvo?
- 4) Quais as características dos participantes do projeto em relação a:
Escolaridade:
Situação de Moradia:
Outra Especificidade:
- 5) Como são selecionados os integrantes do projeto? Por quem é realizada a seleção?
- 6) Quais são os objetivos gerais e específicos do projeto?
- 7) Quais as atividades realizadas para atingir tais objetivos?
- 8) Qual o número de horas que os integrantes do projeto têm em atividades de grupo completo?
- 9) Qual a carga horária do projeto? Qual é a distribuição da carga horária entre as atividades?
- 10) Quem são os profissionais que trabalham no projeto?
- 11) Os participantes tem algum tipo de acompanhamento psicológico?
- 12) Há algum benefício para os integrantes do projeto?
- 13) Qual o nível de aproximação projeto/família?
- 14) O projeto é avaliado? De que forma?

ANEXO B

Termo de Consentimento Adolescentes em Regime de Trabalho Regular e Não-trabalhadores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
Consentimento Informado

Senhores Responsáveis,

_____, na qual seu filho esta cursando a _____ série do _____ grau, estará colaborando, nos próximos dias, com uma pesquisa sobre trabalho na adolescência que vem sendo realizada pela psicóloga Adriane Xavier Arteché (CRP07/10538) como parte de sua formação de mestrado no Instituto de Psicologia da UFRGS. Tal pesquisa é um estudo comparativo entre adolescentes que trabalham em regime regular, adolescentes que trabalham em regime de trabalho educativo e adolescentes que não trabalham. O objetivo é investigar como os adolescentes que trabalham estão se sentindo e como estão lidando com os problemas que enfrentam em seu ambiente de trabalho. Para tanto, serão aplicados 3 (três) questionários e será realizada uma entrevista individual (gravada em áudio). A entrevista individual será realizada apenas com aqueles adolescentes que trabalham, uma vez que é específica deste contexto.

A participação dos alunos da escola nesta pesquisa não acarretará prejuízos em suas atividades escolares. Os mesmos responderão aos questionários individualmente, em horário previamente cedido pela escola, que está ciente dos objetivos e procedimentos do estudo. A identidade de todos os participantes será mantida em sigilo e os dados obtidos na pesquisa serão de conhecimento apenas dos pesquisadores envolvidos e utilizados única e exclusivamente para fins científicos, conforme sugerem recomendações éticas. Por fim, a escola receberá os resultados da pesquisa logo que o trabalho de mestrado ao qual esta se destina esteja concluído.

Desta forma, solicitamos sua autorização para a participação do adolescente sob sua responsabilidade, como voluntário da pesquisa acima descrita. Os pesquisadores responsáveis pelo estudo são a mestrande Adriane Xavier Arteché e a Professora Doutora Denise Ruschel Bandeira. Esclarecimentos ou informações adicionais poderão ser obtidos pelo telefone 3316.5352.

Agradecemos sua colaboração.

Autorizo o(a) aluno(a) _____ a participar da pesquisa acima descrita.

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) responsável: _____

ANEXO C

Termo de Consentimento Informado Adolescentes em Regime de Trabalho Educativo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
Consentimento Informado

Senhores Responsáveis,

_____, na qual seu filho integra o projeto _____ estará colaborando, nos próximos dias, com uma pesquisa sobre trabalho na adolescência que vem sendo realizada pela psicóloga Adriane Xavier Arteché (CRP07/10538) como parte de sua formação de mestrado no Instituto de Psicologia da UFRGS. Tal pesquisa é um estudo comparativo entre adolescentes que trabalham em regime regular, adolescentes que trabalham em regime de trabalho educativo e adolescentes que não trabalham. O objetivo é investigar como os adolescentes que trabalham estão se sentindo e como estão lidando com os problemas que enfrentam em seu ambiente de trabalho. Para tanto, serão aplicados 3 (três) questionários e será realizada uma entrevista individual (gravada em áudio).

A participação dos adolescentes nesta pesquisa não acarretará prejuízos em suas atividades no projeto. Os mesmos responderão aos questionários individualmente, em horário previamente cedido pela instituição, que está ciente dos objetivos e procedimentos do estudo. A identidade de todos os participantes será mantida em sigilo e os dados obtidos na pesquisa serão de conhecimento apenas dos pesquisadores envolvidos e utilizados única e exclusivamente para fins científicos, conforme sugerem recomendações éticas. Por fim, a(o) _____ receberá os resultados da pesquisa logo que o trabalho de mestrado ao qual esta se destina esteja concluído.

Desta forma, solicitamos sua autorização para a participação do adolescente sob sua responsabilidade, como voluntário da pesquisa acima descrita. Os pesquisadores responsáveis pelo estudo são a mestrande Adriane Xavier Arteché e a Professora Doutora Denise Ruschel Bandeira. Esclarecimentos ou informações adicionais poderão ser obtidos pelo telefone 3316.5352.

Agradecemos sua colaboração.

Autorizo o(a) aluno(a) _____ a participar da pesquisa acima descrita.

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) responsável: _____

ANEXO D

Dados Biodemográficos do Adolescente

Data da Entrevista:

Entrevistador:

Nº do Sujeito:

Você trabalha? (1) Sim, em regime de trabalho educativo
 (2) Sim, em regime de trabalho regular
 (3) Não

Caso você trabalhe, há quanto tempo está no ATUAL emprego? _____ meses

- ◆ Idade: _____ anos
- ◆ Sexo: (1) masculino (2) feminino
- ◆ Escolaridade:
 Série _____ Grau:

◆ **Dados de Identificação da Família**

a) Onde mora?

- (1) casa
- (2) abrigo. Há quanto tempo? _____
- (3) outros

b) Quais as pessoas que moram na tua casa?

- (1) pai (2) mãe (3) irmão de pai e mãe (4) meio irmão
- (5) padrasto (6) madrasta (7) filhos da madrasta/padrasto
- (8) outros. Quem? _____
- (9) não mora em casa

c1) (grupo projeto) O que a sua família pensa de você participar do projeto?

O que você pensa de trabalhar?

c2) (trabalho regular) O que a sua família pensa de você trabalhar?

O que você pensa de trabalhar?

c3) (não-trabalhadores) Por quê você não trabalha?

◆ Sobre o Projeto

a) Como ficou sabendo do projeto?

(1)escola

(2)amigos

(3)outros. Qual?

(4)não participa de projeto

b) O que você pretende fazer no futuro?

ANEXO E**Itens da Escala Multidimensional de Satisfação de Vida que Foram Adaptados para o Presente Estudo.**

ITEM	ADAPTAÇÃO
As outras crianças têm mais amigos do que eu.	Os outros adolescentes têm mais amigos do que eu.
É bom brincar com meus amigos.	É bom sair com meus amigos.
Meus amigos brincam mais do que eu.	Meus amigos passeiam mais do que eu.
As outras crianças são mais alegres do que eu.	Os outros adolescentes são mais alegres do que eu.

ANEXO F**Itens da Subescala de Satisfação no Trabalho que Foram Incluídos na Escala Multidimensional de Satisfação de Vida Aplicada aos Adolescentes Trabalhadores**

Item
Eu me sinto bem no meu trabalho.
Eu me sinto satisfeito(a) com a remuneração que recebo.
Eu me sinto satisfeito(a) com o meu trabalho.
Eu acho bom trabalhar.
Eu gosto das tarefas que tenho que realizar no meu trabalho.

ANEXO G

Escala Multidimensional de Satisfação de Vida (versão adaptada inicial *)

Gostaríamos de saber o que você pensa sobre a sua vida e coisas que fazem parte dela. Por exemplo: como você tem se sentido ultimamente? O que você gosta de fazer?

Para cada frase escrita abaixo você deve escolher um dos números que melhor representa o quanto você concorda com o que esta frase diz sobre você.

Exemplo:

Eu gosto de ir ao parque.				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
nem um pouco	bem pouco	mais ou menos	bastante	muitíssimo

1. Eu me divirto com muitas coisas. (1) (2) (3) (4) (5)	30. Eu sou uma pessoa bem humorada. (1) (2) (3) (4) (5)
2. Os outros adolescentes têm mais amigos do que eu. (1) (2) (3) (4) (5)	31. Meus amigos ganham mais presentes do que eu. (1) (2) (3) (4) (5)
3. Gosto da minha vida. (1) (2) (3) (4) (5)	32. Eu me me divirto com as coisas que eu tenho. (1) (2) (3) (4) (5)
4. Tenho pessoas que me ajudam. (1) (2) (3) (4) (5)	33. Estou satisfeito com os amigos que tenho. (1) (2) (3) (4) (5)
5. É bom sair com meus amigos. (1) (2) (3) (4) (5)	34. Meus professores gostam de mim. (1) (2) (3) (4) (5)
6. Eu sou uma pessoa carinhosa.** (1) (2) (3) (4) (5)	35. Eu sou esperto. (1) (2) (3) (4) (5)
7. Meus amigos passeiam mais do que eu. (1) (2) (3) (4) (5)	36. Os outros adolescentes são mais alegres do que eu. (1) (2) (3) (4) (5)
8. Estou satisfeito com as coisas que tenho. (1) (2) (3) (4) (5)	37. Gosto de brigas. (1) (2) (3) (4) (5)
9. Brigar resolve os problemas. (1) (2) (3) (4) (5)	38. Eu me divirto com a minha família. (1) (2) (3) (4) (5)
10. Eu me relaciono bem com meus colegas. (1) (2) (3) (4) (5)	39. Gosto de conversar com meus amigos. (1) (2) (3) (4) (5)
11. Eu sou alegre. (1) (2) (3) (4) (5)	40. Eu sou feliz. (1) (2) (3) (4) (5)
12. Meus amigos são mais alegres do que eu. (1) (2) (3) (4) (5)	41. Eu me sinto calmo, tranquilo. (1) (2) (3) (4) (5)
13. Minha família se dá bem. (1) (2) (3) (4) (5)	42. Procuro fazer coisas que me deixam feliz. (1) (2) (3) (4) (5)
14. Meus amigos me ajudam quando eu preciso. (1) (2) (3) (4) (5)	43. Meus amigos brigam muito comigo. (1) (2) (3) (4) (5)

15. Tenho tudo o que preciso. (1) (2) (3) (4) (5)	44. Eu sou divertido. (1) (2) (3) (4) (5)
16. Eu gosto das atividades da escola. (1) (2) (3) (4) (5)	45. Meus pais são carinhosos comigo. (1) (2) (3) (4) (5)
17. Eu sorrio bastante. (1) (2) (3) (4) (5)	46. Sempre encontro ajuda quando preciso. (1) (2) (3) (4) (5)
18. Preciso receber mais atenção. (1) (2) (3) (4) (5)	47. Eu gosto de ir à escola. (1) (2) (3) (4) (5)
19. Brigo muito com meus amigos. (1) (2) (3) (4) (5)	48. Tenho facilidade para fazer amigos. (1) (2) (3) (4) (5)
20. Minha família gosta de mim. (1) (2) (3) (4) (5)	49. Meus amigos se divertem mais do que eu. (1) (2) (3) (4) (5)
21. Eu me divirto com meus amigos. (1) (2) (3) (4) (5)	50. Gostaria que minha família fosse diferente. (1) (2) (3) (4) (5)
22. Eu gosto de ajudar as pessoas. (1) (2) (3) (4) (5)	51. A felicidade está dentro de mim. (1) (2) (3) (4) (5)
23. Estou satisfeito com a minha vida. (1) (2) (3) (4) (5)	52. Sou irritado. (1) (2) (3) (4) (5)
24. Mantenho a calma. (1) (2) (3) (4) (5)	53. Meus amigos gostam de mim. (1) (2) (3) (4) (5)
25. Minha família me faz feliz. (1) (2) (3) (4) (5)	54. Eu me sinto bem na minha escola. (1) (2) (3) (4) (5)
26. Eu gostaria que meus amigos fossem diferentes. (1) (2) (3) (4) (5)	55. Minha família me ajuda quando preciso. (1) (2) (3) (4) (5)
27. Meus amigos podem fazer mais coisas do que eu. (1) (2) (3) (4) (5)	56. Eu gosto de mim do jeito que sou. (1) (2) (3) (4) (5)
28. Eu fico feliz quando a minha família se reúne. (1) (2) (3) (4) (5)	57. Eu aprendo muitas coisas na escola. (1) (2) (3) (4) (5)
29. Eu me divirto na escola. (1) (2) (3) (4) (5)	

Nota: * Para o grupo de adolescentes trabalhadores foram incluídos os itens:

- Eu me sinto satisfeito(a) com o meu trabalho.
- Eu acho bom trabalhar.
- Eu me sinto bem no meu trabalho.
- Eu me sinto satisfeito(a) com a remuneração que recebo.
- Eu gosto das tarefas que tenho que realizar no meu trabalho.

** Para a versão final foi retirado o item 6 (“Eu sou uma pessoa carinhosa”).

ANEXO H
Escalas de Afeto Positivo e Afeto Negativo (versão inicial*)

Prezado Adolescente:

Estamos realizando uma pesquisa sobre afeto. Gostaríamos de saber como você está se sentindo hoje. Não há respostas certas ou erradas. O que é realmente importante é que vocês respondam com sinceridade a cada item. Sua colaboração é muito importante para nós. Por favor, não deixe nenhum item em branco.

Idade: _____ anos

Sexo: () M () F

Esta escala consiste de um número de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Leia cada item e depois marque a resposta adequada no espaço ao lado da palavra. Indique até que ponto você tem se sentindo (se sentiu) desta forma hoje. Use a seguinte escala para suas respostas.

1	2	3	4	5
nem um pouco	um pouco	moderadamente	bastante	extremamente
_____ aflito		_____ envergonhado		_____ rancoroso
_____ alarmado		_____ estimulado		_____ receoso
_____ amável		_____ exaltado		_____ reservado
_____ amedrontado		_____ excitado		_____ resistente
_____ angustiado		_____ forte		_____ retraído
_____ animado		_____ hostil		_____ sensível
_____ apaixonado		_____ humilhado		_____ tímido
_____ apreensivo		_____ incomodado		_____ vigoroso
_____ arrogante		_____ inquieto		_____ zeloso
_____ arrojado		_____ insolente		_____ impaciente
_____ assustado		_____ inspirado		
_____ chateado		_____ interessado		
_____ cuidadoso		_____ irritado		
_____ culpado		_____ medroso		
_____ decidido		_____ nervoso		
_____ delicado		_____ orgulhoso		
_____ determinado		_____ perturbado		
_____ dinâmico		_____ poderoso		
_____ dominador		_____ preocupado		
_____ engajado		_____ presunçoso		
_____ entusiasmado		_____ produtivo		

* *Nota:* Para a versão final foram retirados os itens animado, apreensivo, orgulhoso, presunçoso, reservado e sensível.

ANEXO I

Entrevista com o Adolescente – Estratégias de *Coping*

RAPPORT: Ao longo da vida, as pessoas passam por situações difíceis e têm muitos problemas, mas as pessoas não são iguais na forma como lidam com esses problemas. Estamos interessados em conhecer como os adolescentes lidam com os problemas que eles têm no trabalho.

Parte 1: Eventos no Trabalho (contexto)

Eu gostaria que você me contasse uma situação ruim que aconteceu *recentemente* no teu trabalho(em caso de projeto “aqui no...”). Por que foi ruim? Com quem ocorreu (domínio)?

Parte 2: Estratégias de *Coping*

O que você fez na hora que isso aconteceu? (ação)

Poderias ter feito outra coisa? O quê? (ação alternativa)

Você poderia ter evitado que isso acontecesse?
(controlabilidade/incontrolabilidade)

ANEXO J
Escala de Eventos de Vida Estressores na Adolescência

Nome: _____ Idade: _____ anos e _____ meses

Sexo: ()M ()F Escolaridade: _____

Abaixo estão apresentados alguns eventos que podem ter acontecido na sua vida, provocando uma reação de tensão que chamamos de estresse. Damos o nome de estresse a um conjunto de reações físicas e psicológicas que temos quando passamos por uma situação de vida difícil, que nos dá medo, incomoda ou irrita. Marque aqueles eventos de vida que já ocorreram com você e assinale, para estes, um valor entre 1 a 5 de forma que quanto maior for o valor, mais forte foi o estressor para você. Considere o seguinte exemplo:

00) Ter problemas de saúde
Não ()
Sim (X) 1() 2() 3() 4() 5(X)

Nesse exemplo, o adolescente realmente teve problemas de saúde e considerou isso um evento estressor muito forte. Portanto, assinalou a alternativa “Sim” e marcou o valor “5”. Se o adolescente não tivesse passado por nenhum problema de saúde, ele assinalaria a alternativa “Não” e nenhum valor seria atribuído ao evento, pois o mesmo não ocorreu. Leia com atenção às alternativas abaixo e trabalhe individualmente. Muito obrigado pela sua colaboração.

- | | | |
|--|--|---|
| 1) Ter problemas com professores
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() | 1() 2() 3() 4() 5()
8) Ter problemas e dúvidas quanto às mudanças no corpo e aparência
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() | Sim ()
1() 2() 3() 4() 5()
15) Ir para o conselho tutelar
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() |
| 2) Ter problemas com a polícia
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() | 9) Não ter amigos
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() | 16) Ser levado para a FEBEM
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() |
| 3) Não ter mais dinheiro
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() | 10) Não conseguir emprego
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() | 17) Morte de irmãos
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() |
| 4) Ter problemas com a justiça
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() | 11) Mudar de colégio
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() | 18) Morte de amigo
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() |
| 5) Não ir bem na escola
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() | 12) Mudar de casa ou de cidade
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() | 19) Ter brigas com irmãos
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() |
| 6) Um dos pais ter filhos com outros parceiros
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() | 13) Assumir o sustento da sua família
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() | 20) Discutir com amigos
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() |
| 7) Perder o emprego
Não ()
Sim () | 14) Morte de um dos pais
Não () | 21) Ficar pobre
Não ()
Sim ()
1() 2() 3() 4() 5() |

- 22) Ter familiares com ferimentos ou doenças
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 23) Um dos pais ficar desempregado
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 24) Fazer vestibular
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 25) Ter amigos com ferimentos ou doenças
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 26) Não receber cuidado e atenção dos pais
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 27) Estar com AIDS
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 28) Ter que obedecer às ordens de seus pais
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 29) Ter problemas emocionais
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 30) Ter doenças graves ou lesões sérias
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 31) Ter problemas com os outros pela sua raça
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 32) Ter dificuldades de adaptação/ajustamento na escola
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 33) Sofrer humilhação ou ser desvalorizado
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 34) Sofrer castigos e punições
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 35) Ter dificuldades em fazer amizades
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 36) Um dos pais se casar novamente
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 37) Sofrer agressão física ou ameaça de agressão por parte dos pais
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 38) Ser tocado sexualmente contra a vontade
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 39) Ser suspenso da escola
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 40) Ser preso
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 41) Ficar grávida / A namorada ficar grávida
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 42) Fazer aborto / A namorada fazer aborto
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 43) Escolher uma profissão
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 44) Ter problemas no trabalho
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 45) Ter provas no colégio
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 46) Morte de alguém da sua família
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 47) Usar drogas
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 48) Um dos pais ter que morar longe por causa do serviço
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 49) Envolver-se em brigas de gangue
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 50) Ser estuprado
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()
- 51) Ser rejeitado pelos familiares
 Não ()
 Sim ()
 1() 2() 3() 4() 5()

52) Ser assaltado

Não ()

Sim ()

1() 2() 3() 4() 5()

53) Ser maltratado ou
ameaçado verbalmente

Não ()

Sim ()

1() 2() 3() 4() 5()

54) Separação dos pais

Não ()

Sim ()

1() 2() 3() 4() 5()

55) Ser expulso da escola

Não ()

Sim ()

1() 2() 3() 4() 5()

56) Ser pobre

Não ()

Sim ()

1() 2() 3() 4() 5()

57) Ter sofrido algum tipo
de violência

Não ()

Sim ()

1() 2() 3() 4() 5()

58) Terminar o namoro

Não ()

Sim ()

1() 2() 3() 4() 5()

59) Sentir-se rejeitado por
colegas e amigos

Não ()

Sim ()

1() 2() 3() 4() 5()

60) Sofrer acidente

Não ()

Sim ()

1() 2() 3() 4() 5()

61) Ter problemas com
autoridades ou chefia

Não ()

Sim ()

1() 2() 3() 4() 5()

62) Ter mau relacionamento
com colegas

Não ()

Sim ()

1() 2() 3() 4() 5()