

Orientação escolar e profissional como fonte de stress para estudantes do ensino secundário

*Serge LACOSTE*¹; *Sylvie ESPARBES-PISTRE*²; *Pierre TAP*³.

¹ Doutor em Psicologia, Psicólogo, Docente na Universidade STAPS de Toulouse III - S.O.I. Laboratório (EA 3690).

² Docente em Psicologia na Universidade de Toulouse II.

³ Professor Emérito (Universidade de Toulouse II); Coordenador de Investigação, Instituto Piaget e Centro Europeu de Investigação de Comportamentos e Instituições CECI em Coimbra (Portugal).

Resumo :

A necessidade de os alunos do ensino secundário fazerem escolhas entre os diferentes cursos de estudo ou profissões que a instituição lhes oferece, de acordo com as suas capacidades, os seus resultados académicos ou de acordo com constrangimentos socioeconómicos, é uma fonte de dificuldades para 85,6% dos adolescentes na escola entre os 12 e os 20 anos de idade (desde o Quinto Formulário até ao Ano Final). Estas dificuldades, que podem ser externas ou internas à disciplina, promovem um estado de stress nos estudantes. Os resultados mostram que são particularmente as dificuldades internas, tais como a dúvida de si próprio, que explicam o nível de stress percebido. À medida que envelhecem, os estudantes tendem a ser cada vez mais stressados e a defender-se, externalizando as suas dificuldades com a orientação.

Palavras-chave: orientação escolar, dificuldades, dúvidas, stress, adolescência.

Resumo :

A necessidade de os adolescentes do ensino primário e secundário escolherem entre diferentes vocações ou profissões sugeridas pelas escolas privadas de acordo com as suas capacidades, resultados escolares ou restrições socioeconómicas é uma fonte de dificuldades para 85,6 % dos adolescentes escolares entre os 12 e os 20 anos de idade. Estas dificuldades externas ou internas ajudam a criar um estado de stress nos alunos. Os resultados mostram que dificuldades internas particulares como a dúvida de si próprio explicam um tal nível de stress percebido. Com a idade, os alunos tendem a estar cada vez mais stressados e a proteger-se colocando as suas dificuldades de orientação para fora.

Palavras-chave : Orientação escolar, dificuldades, auto-dúvida, stress, adolescência.

Introdução

Há muita investigação sobre o stress ocupacional em adultos (stress em enfermeiros, pilotos, gestores, trabalhadores de linha de montagem, professores, etc.) (Rivolier, 1989) e há um conjunto crescente de trabalho de compreensão e análise das ligações entre a vida profissional, a vida familiar e o stress em adultos. Muito pouca investigação em França tem incidido sobre o stress das crianças e adolescentes nos seus ambientes de aprendizagem institucional: jardim de infância, escola, colégio e liceu (Tap, Bouissou, Esparbès-Pistre, Lacoste, Lamia, Lévêque, Sordes-Ader, 1997, 1999, 2002; Esparbès-Pistre e Bergonnier-Dupuy, 2002). Contudo, estes diferentes cenários são ao mesmo tempo um lugar de socialização, personalização e integração, mas também de zombaria, violência e marginalização e, portanto, fontes de dificuldades e stress a diferentes níveis.

A nossa investigação centra-se numa população de estudantes do ensino médio e secundário com idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos. Consiste em estudar a orientação escolar e/ou profissional como uma fonte potencial de stress. Estamos a estudar os efeitos psicológicos da situação de orientação escolar (escolha dos cursos de estudo, projecto profissional) com estudantes do ensino secundário integrados num currículo de educação geral (da 5ª classe à 12ª classe). Neste contexto, estamos interessados no stress experimentado por estes jovens quando confrontados com uma escolha de direcção mais ou menos "necessária" mas necessária, dependendo da classe e do nível de desempenho académico.

1) Orientação escolar e/ou profissional: entre escolhas e requisitos.

O projecto (em primeiro lugar, o projecto de orientação) permite ao adolescente fazer a transição do mundo escolar da infância (a sua realidade quotidiana) para o mundo do trabalho adulto (imaginado e representado por ele), explorando novas relações entre o possível e o real

(Piaget e Inhelder, 1965). Entre desejos, desejos, aspirações mas também exigências e constrangimentos, mesmo obrigações, ele terá de fazer escolhas.

O projecto de orientação escolar, o projecto vocacional e o projecto de vida são três perspectivas que são simultaneamente autónomas e interligadas. O projecto obedece frequentemente a uma "*injunção paradoxal*", com o adolescente preso entre o ambiente (social e familiar) que o leva a procurar o que quer fazer mais tarde, a "fazer um projecto", e os constrangimentos pessoais, familiares ou sociais que o impedem de realizar os seus planos (Boutinet, 1990, 91-92).

1.1. Orientação através da selecção.

As escolas têm três funções: produção (transmissão de conhecimentos), selecção (classificação, ranking, escolha de cursos) e integração (Dubet, 1991). A selecção e a ameaça de insucesso pesam sobre toda a carreira escolar. "*Mais de um em cada dois alunos é susceptível de falhar em algum momento ou de se sentir orientado para um curso de estudo que não tenha realmente escolhido. A selecção domina, portanto, a experiência escolar*" (op. cit., 201).

Na lógica do projecto, para a instituição escolar, não é tanto a imagem de uma profissão que é importante, mas as capacidades, as possibilidades, o sucesso académico. "*Dependendo da sua personalidade e ambiente, o adolescente orientar-se-á para uma profissão de acordo com a percepção das suas próprias capacidades e de acordo com o facto de o seu estatuto social particular lhe permitir satisfazer o seu grau pessoal de auto-estima*" (Lacoste e Tap, 2004). O processo de orientação escolar parece recuar e procede mais por sucessivas exclusões de possibilidades; os alunos do quinto ano têm um projecto mais determinado do que os do terceiro ano, cujo projecto é por si só mais preciso do que os do último ano (Boutinet, 1980).

Parece que quanto maior for o desempenho académico, maiores serão as possibilidades de orientação. Isto poderia tornar o projecto menos assertivo e menos preciso.

Assim, paradoxalmente, o plano de carreira parece ser bastante preciso entre os alunos mais jovens ou aqueles que se saem menos bem na escola ou seguem cursos de formação menos valorizados. Por outro lado, aqueles que têm sucesso nos seus estudos têm frequentemente um plano de carreira vago ou nenhum plano (Boutinet, 1990), como se tivessem o direito ou a oportunidade de pensar na sua vida futura por mais algum tempo, de esperar um pouco mais para escolher o seu caminho. A escolaridade funciona temporariamente como um projecto profissional, proporcionando um local de refúgio, uma protecção contra um ambiente pouco envolvente em tempos de crise, adiando assim o momento de integração profissional.

O projecto é desenvolvido a partir de recursos escolares que, paradoxalmente, permitem o adiamento do seu compromisso. *"O privilégio torna-se mesmo a ausência de obrigação de ter um projecto"* (Dubet, 1991, 198).

São sobretudo os adultos que pensam a longo prazo, enquanto muitos adolescentes experimentam a sua escolaridade no dia-a-dia, através das numerosas avaliações e verificações experimentadas como *"a espada de Dâmocles pendurada sobre as suas cabeças"*; *"actue bem ou não escolherá o seu caminho!"* No entanto, para a maioria dos estudantes do ensino secundário entrevistados por Dubet (1991), a selecção é uma preocupação central, sendo apenas os *"muito bons"* e *"muito fracos"* mais indiferentes, sendo apanhados em carreiras automáticas. Uma hierarquia de fluxos toma forma de uma forma objectiva, construindo as regras desta selecção. A desigualdade das correntes é evidente, reconhecida tanto pelos professores como pelos pais e alunos.

Qualquer que seja o curso de estudo, o bacharelato é o objectivo central e a chave que permite, obriga ou impede os alunos de fazerem planos. O medo do desemprego está presente

em muitos jovens, enquanto poucos deles sentem que estão a ter sucesso nos seus estudos e olham para o futuro com serenidade (Dubet, 1991).

Por outro lado, as orientações educacionais e profissionais permanecem profundamente sexuadas, com raparigas e rapazes a não seguirem as mesmas carreiras educacionais. Os percursos profissionais das raparigas estão menos relacionados com o seu desempenho académico e são menos diversificados do que os dos rapazes. *"Na escola, raparigas e rapazes desenvolvem representações de si próprios e do seu futuro que são fortemente congruentes com a organização social das relações de género"* (Durand-Delvigne, 1996, 99). Mas para as raparigas, como para os rapazes, as dificuldades em encontrar o seu rumo continuam a existir.

1.2. Educação de orientação.

Entre escolhas e exigências, o adolescente não consegue lidar sozinho, a ajuda de um conselheiro pode ser muito valiosa. A prática do conselheiro de orientação é maiêutica. O seu objectivo é ajudar o sujeito a identificar, nas suas representações e desejos, os projectos implicitamente contidos (Guichard, 1993). As várias acções geralmente realizadas em relação ao problema da orientação escolar dos adolescentes sublinham o papel primordial da informação: melhor informado, o adolescente será capaz de se orientar mais facilmente.

A ajuda de orientação introduzida nas escolas secundárias inferiores e superiores dá prioridade ao acesso dos alunos à informação: diz-se que o conhecimento do ambiente económico é um factor essencial na tomada de decisões do aluno. Os conselheiros de orientação (os principais parceiros dos adolescentes na sua escolha de carreira), os conselheiros de educação principal (CPEs) e os professores que estão fortemente envolvidos no planeamento da carreira do jovem devem proporcionar ao aluno os meios de acesso à informação sobre os sistemas escolares e universitários, sobre as profissões e sobre os cursos de formação que a eles conduzem.

O conhecimento geral do ambiente económico e das actividades profissionais é assim adquirido, tanto através de observações no mundo do trabalho como através de reuniões organizadas durante o ano. É facilitada pela percepção do aluno da utilidade dos conhecimentos que adquiriu para o exercício de uma profissão.

No entanto, a partir de 1989, a questão da escolha e da sua aprendizagem tornou-se mais proeminente, foi aprendida orientação e o Ministério tentou sistematizar a educação de orientação nas escolas (lei de orientação de 10 de Julho de 1989, circular de 31 de Julho de 1996, circular de ¹ de Outubro de 1996).

Contudo, acreditamos que a resposta da instituição em termos de informação sobre cursos de estudo, escolas e carreiras é frequentemente inadequada ou insuficiente. Em certos momentos, que permanecem privilegiados, os jovens estão disponíveis para um trabalho individual profundo sobre si próprios e sobre os seus projectos. Estes tempos não são os mesmos para todos. Este trabalho aprofundado é incompatível com uma intervenção em massa porque abre novas perspectivas para o indivíduo para além da classe frequentada. A categoria sócio-profissional da família, experiências em termos profissionais ou pré-profissionais tais como estágios profissionais, repetição de um ano, etc., são todos critérios que diferenciam os indivíduos e a abordagem ao seu projecto que desenvolvem. A obrigação de escolher um percurso profissional é muitas vezes stressante para os adolescentes, que estão sujeitos a numerosas pressões institucionais e familiares. Para combater este stress, terão não só de encontrar ajuda, mas também de se encarregar eles próprios do seu projecto.

2- Orientação na adolescência: ser o portador do próprio projecto.

Ser o portador de um projecto não é tão simples: nenhum projecto sem um sujeito, sem um objecto, sem uma rejeição, sem uma viagem, sem uma ligação, qualquer que seja o projecto! (Boutinet, 1993). O projecto inclui uma parte da outra que o sujeito reconhece nas

suas próprias empresas (Jacques, 1982), a outra tem de facto um lugar importante no projecto, o seu nascimento, a sua construção, mas também pode causar a sua destruição. Por conseguinte, é importante analisar a forma como o sujeito gere as influências e se apropria delas.

Surge então uma questão: "*A que custo humano é um projecto levado a cabo pelo seu autor? A que custo de submissão, de sujeição? (....)*" (Boutinet, 1993, 85).

Dado que o determinismo social é real (aspectos económicos, sociais, familiares, psicológicos, educativos, etc.) mas não absoluto, o projecto de orientação pressupõe a liberdade do actor (uma certa liberdade, relativa mas indispensável) que se baseia no significado que o actor dá à situação.

Entre liberdade e constrangimento, entre desejo e expectativa social, o sujeito faz projectos que envolvem antecipação, previsão, gestão do tempo, possibilidades e deseabilidade, mas também aspirações e desejos, em articulação com meios e objectivos. Os projectos desejados e desejados, independentemente dos dados prescritos e legitimados, estão de acordo com as aspirações do sujeito. Mas estes projectos podem ser legitimados em nome dos valores em que se baseiam e afirmam, ou podem ser prescritos e depender das expectativas e normas ditadas pela sociedade. O sujeito responde então, não de acordo com as suas aspirações, mas de acordo com o que deve fazer, de acordo com o que se espera dele, de acordo com o que lhe é pedido para ser ou fazer. Ele já não é o portador dos seus próprios projectos, mas dos projectos de outros. No entanto, quer estes projectos sejam desejados, legitimados ou prescritos, transportados, portadores ou a transportar, eles orientam o sujeito no seu futuro (Esparbès-Pistre, 1997).

Para ser, o sujeito precisa de se projectar a si próprio, porque "*ser alguém é construir um passado, valorizar o tempo presente e organizar projectos*" (Tap, 1986, 8). Entre confiança, desconfiança, auto-estima e/ou dúvida, confrontando constantemente a realidade e

os limites do eu (verdadeiro eu), e as suas aspirações, o sujeito dá sentido ao seu futuro. Através da construção de uma cultura pessoal, identificando e apropriando-se de valores específicos, ele procura ou constrói o seu projecto, orienta-se a si próprio para alcançar a realização. O projecto pode ser visto como um marco na abordagem à auto-realização.

Quando a situação envolve áreas de incerteza (doença, dificuldades pessoais e familiares, etc.) o projecto pode tornar-se uma estratégia para lidar com estas incertezas. *"A orientação estratégica permite-nos compreender como são utilizados os constrangimentos ligados à situação actual, ou seja, tidos em conta, de acordo com os objectivos a alcançar"* (Béret, 1986, 46). Isto requer obviamente que o sujeito reflecta sobre si próprio, sobre os seus gostos, aspirações e desejos, mas também sobre os seus medos, ansiedades e dúvidas. Mas implica também que estão dispostos, motivados e capazes de se mobilizar, que são capazes de gerir o seu potencial e recursos, de fazer esforços para se integrarem socialmente, de se integrarem através da conformidade ou da inovação, com vista à adaptação para alcançar a segurança emocional e, por conseguinte, de gerir o stress e os meios para "saltar para trás" depois.

3. Dificuldades na orientação escolar como fonte potencial de stress :

Estas dificuldades podem levar a "stress psicológico", se o adolescente as perceber como ameaçadoras, ou sentir que não tem os recursos pessoais e sociais para as enfrentar (Lazarus e Folkman, 1984). O stress psicológico é geralmente centrado nas emoções negativas (raiva, medo, ansiedade, vergonha, culpa, tristeza, inveja, ciúme e repugnância), enquanto as emoções positivas têm mais um papel de interrupção do stress (alegria, orgulho, alívio e amor) (Paulhan e Bourgeois, 1995). O stress é aqui considerado como o conjunto de percepções de impotência e desconforto que sobrecarregam o indivíduo quando confrontado com acontecimentos difíceis de controlar (Lazarus e Folkman, 1984).

O stress não reside nem no evento nem no indivíduo, mas sim na transacção individual-ambiental. De acordo com Lazarus e Folkman, *"o stress é a relação particular entre o indivíduo e o ambiente, avaliada pelo indivíduo como excedendo ou excedendo os seus recursos e pondo em perigo o seu bem-estar"* (1984, 19).

Surgem então outras questões: Que dificuldades enfrenta o adolescente com o objectivo de orientação escolar? Estas dificuldades são stressantes para eles? O objectivo não é apenas descobrir quais os obstáculos que o adolescente encontra na construção ou afirmação do seu plano de carreira, mas também saber como avalia as dificuldades encontradas. As dificuldades podem ser diversas e estar relacionadas com

- a ausência de um plano de carreira claramente definido pelo jovem;
- desempenho académico que não lhe permite seguir o caminho desejado;
- os limites económicos (financeiros) da família ;
- Falta de informação sobre oportunidades de orientação;
- ou a falta de apoio de familiares e amigos próximos.

A criança e o adolescente, da mesma forma que o adulto no ambiente profissional, são confrontados com o stress no domínio escolar, cada um fazendo o seu "trabalho". Perrenoud (1994) fala do "trabalho do aluno" em relação ao trabalho escolar. Esta profissão de aluno pode então, como qualquer outra profissão, produzir um certo stress chamado stress escolar. Segundo Giron: *"só podemos falar de stress na escola se a situação escolar for entendida pelo aluno como um desafio, ou seja, quando ele sente que o que se espera dele excede as suas capacidades e quando acredita que o objectivo a alcançar vale a pena o esforço que lhe é exigido... O desafio é o da socialização, o de entrar com sucesso na sociedade. A criança é assim confrontada com este pensamento comum que toma a forma de uma pressão para ser bem sucedida e que se internalizará muito cedo"* (2001, 1).

Na orientação educacional e profissional, os riscos são elevados, pois é o futuro do sujeito que está em jogo.

Encontrar os meios para gerir todas estas dificuldades revela-se muitas vezes difícil, pois o jovem vive por vezes o seu projecto de uma forma excessivamente idealizada e insistente, ou visa a realização imediata e não o amadurecimento do projecto. Através do desenvolvimento de um projecto de orientação e integração, o adolescente procura dar sentido à sua vida, sob o efeito de múltiplos constrangimentos externos, através da obrigação social que o impele a tomar uma série de decisões relacionadas com o seu futuro.

A acumulação de tais dificuldades associadas a pressões internas ou externas pode ameaçar o bem-estar psicológico do adolescente, aumentar a sua sensação de impotência e levá-lo a experimentar um estado de stress que se pode manifestar em lassidão, febre, humor depressivo, manifestações físicas (nós no estômago, aperto na garganta, boca seca, etc.) (Tap *et al.*, 2002; Esparbès-Pistre e Bergonnier-Dupuy, 2002).

Os estudantes podem sentir uma dissonância entre a sua escolha "*ideal*" e os constrangimentos materiais, socioeconómicos, pessoais e, em particular, emocionais. Por exemplo, desejando entrar numa determinada profissão, são prejudicados na sua escolha por possibilidades materiais insuficientes, por condições económicas desfavoráveis (falta de oportunidades de emprego), por expectativas dos pais opostas às suas, ou pelas suas próprias competências, que consideram limitadas.

Podem também sentir-se '*alheios*' à situação de orientação escolar. Forçados a fazer uma escolha quando não tiverem desenvolvido quaisquer planos, receiam arrepender-se desta escolha prematura.

Contudo, a situação da orientação escolar não é "*objectivamente*" stressante, é "*subjectivamente*" stressante, dependendo do significado que o adolescente lhe dá. O ensino médio e secundário não são lugares stressantes em si mesmos. De facto, eles têm a vocação

oposta. Destinam-se a ser lugares de segurança, conhecimento, intercâmbio e bem-estar para crianças e adolescentes.

Mas infelizmente, as escolas secundárias são também locais de marginalização, através de selecção ou violência. *"Submetido constantemente a injunções paradoxais: da turma (trabalho ou não terá sucesso), da instituição escolar (não pode ficar aqui, encontrar uma direcção, com o seu nível não pode ir a lado nenhum), o jovem perde gradualmente toda a confiança em si próprio e nos adultos à sua frente"* (Haut comité de Santé Publique, 1998, 183). Assim, a escola mantém muitas crianças, durante muitos anos, na experiência do fracasso, num ambiente patogénico para elas. São essencialmente estes jovens que desenvolvem manifestações de violência contra si próprios (tentativas de suicídio, comportamentos de risco com veículos motorizados, toxicodependência, alcoolismo, etc.) contra outros jovens ou contra a escola.) contra outros jovens ou contra a instituição (vandalismo, agressão) (*op. cit.*).

4. Diferenças ou desigualdades de rapazes e raparigas na escola e orientação?

É justo perguntar se rapazes e raparigas são igualmente stressados pela orientação escolar e se enfrentam as mesmas dificuldades na escola, uma vez que as desigualdades de género na educação familiar e escolar não são novas.

Pedimos emprestadas algumas referências teóricas da excelente revisão de Yves Prêteur ⁴sobre questões de género.

Desde o advento da escolaridade obrigatória, apesar da luta das mulheres, tem sido difícil para elas *"passar de uma proibição generalizada do conhecimento (e instrução reservada aos homens) para uma proibição restrita, com a sua tradução para a escola"* (Mosconi, 1994). No seu *"Bilan de l'instruction des filles avant la Révolution"*, Lelièvre e Lelièvre (1991)

⁴ *"Leitura: um 'jogo' para raparigas?"* por Y. Prêteur (1996, 160-189).

notam que a alfabetização e a escolarização das raparigas são inferiores às dos rapazes. O projecto político da escola segundo Ferry (de Março de 1882) é assegurar uma grande estabilidade, mantendo três grandes dissociações: a escola é separada da produção, a escola do povo da dos privilegiados, a escola dos rapazes da das raparigas. Esta tripla diferenciação destinava-se a assegurar que todos permanecessem no seu lugar, e que tudo permanecesse no seu lugar (Nique e Lelièvre, 1993). O objectivo era educar as raparigas para o seu papel de donas de casa, como mulheres "de interior". Mesmo que hoje, como resultado das recentes convulsões socioeconómicas, as trajectórias educacionais de jovens de diferentes origens e os seus planos futuros, em relação às mudanças na oferta de educação, tenham sido profundamente repensadas nas últimas décadas, certas diferenças permanecem. Zazzo (1978, 1982) já tinha mostrado que a partir do infantário, as raparigas mostram mais estabilidade, mais auto-controlo e mais autonomia na execução de tarefas comuns. E estes melhores "comportamentos adaptativos" permitem-lhes um melhor desempenho do que os rapazes na fase preparatória. Um estudo de 700 alunos do ensino secundário apoia esta visão e mostra que as raparigas têm um melhor domínio das interacções de sala de aula, fazem melhor uso da comunicação pedagógica e gerem melhor o seu "trabalho de aluna" (Felouzi, 1993). Um estudo comparativo realizado em oito países da OCDE (Austrália, Bélgica, França, Grécia, Noruega, Espanha, Suíça e Estados Unidos) confirma que, em todos os casos, as raparigas estão menos vezes atrás e mais regularmente à frente dos rapazes nas escolas primárias (citado por Zazzo, 1993). Por outro lado, em termos de atitudes educativas e comportamento parental, Verquerre (1989) nota que as principais preocupações dos pais em relação a raparigas e rapazes são diferentes: através das suas práticas e educação, as mães ampliam as diferenças e consideram as raparigas muito mais adultas do que os rapazes, de modo que os rapazes são mais "naturais" e infantis, enquanto as raparigas são mais submissas e inibidas, mas ao mesmo tempo mais controladas e mais "maduras".

Por outro lado, também a nível emocional, surgem diferenças, com práticas educativas que levam as raparigas a confiar mais umas nas outras, a falar, a aceitar mais facilmente as dúvidas, os medos e as lágrimas das raparigas do que dos rapazes. Há também diferenças na escolha das profissões. Algumas profissões são escolhidas principalmente por rapazes e outras por raparigas, e aqui, mais uma vez, as desigualdades de género permanecem na área da orientação. E apesar das aptidões das raparigas, a sua escolha de carreira e o seu desenvolvimento profissional não são idênticos aos dos rapazes, para não falar do salário que por vezes recebem, do assédio a que são sujeitas, etc.

Actualmente, face à violência em algumas escolas, algumas pessoas estão mesmo a considerar o regresso às aulas para pessoas do mesmo sexo, com raparigas de um lado e rapazes do outro: como se a violência fosse apenas entre rapazes e raparigas (e violência entre rapazes e raparigas?), como se a interacção das relações interpessoais estivesse a dificultar o trabalho escolar (apesar de fazer parte da construção da sua identidade como mulheres, homens e cidadãos (todos iguais)).

Podemos ver como as diferenças de género ainda hoje estão presentes e persistentes. Esta investigação tenta ver, para além das dificuldades de orientação encontradas pelos adolescentes durante as várias transições de classe, se estas diferenças entre rapazes e raparigas persistem, e compreender as suas repercussões sobre o estado emocional dos adolescentes.

Por conseguinte, colocamos a hipótese de que o género (rapariga ou rapaz), a classe (5ª a 12ª classe) e as dificuldades de orientação têm uma influência significativa sobre o stress dos adolescentes na escola.

Dependendo do sexo e da classe dos estudantes, o número e a natureza das dificuldades no processo de orientação têm um impacto sobre o nível percebido de stress dos estudantes do

ensino secundário. Por exemplo, quanto mais dificuldades tiverem e quanto mais não puderem controlar, mais stress sentirão em relação à sua orientação académica e profissional. Quais dos rapazes ou raparigas estarão mais stressados? Em que turmas o stress relacionado com a orientação será mais acentuado?

5. Metodologia.

5.1. População.

Este estudo diz respeito a 2042 adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos e matriculados em turmas desde a Quinta até à Terminale, a sua distribuição pode ser vista na tabela seguinte:

	Rapazes	Meninas	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos de idade	17 anos de idade	18 -20 anos de idade	Total
5o.	38	57	64	29	2					95
4	31	49		37	33	10				80
3o.	32	20		2	29	13	8			52
2o.	437	386				208	392	198	25	823
1o.	246	396			1	5	236	288	112	642
Termo	172	178					4	160	186	350
Total	956	1086	64	68	65	236	640	646	323	2042

Quadro 1: Distribuição da mão-de-obra por classe, sexo e idade

Quadro 1: Distribuição do número total de alunos por turma, sexo e idade.

Estes estudantes (956 rapazes e 1086 raparigas) responderam aos questionários nas suas respectivas escolas públicas e provêm de uma variedade de origens socioculturais.

5.2 Instrumentos.

Com base no trabalho de Boutinet (1990; 1993), Dubet (1991) e Guichard (1993), desenvolvemos um questionário de onze itens para o qual os estudantes foram convidados a responder "sim" ou "não".

A fim de descobrir quais as **dificuldades relacionadas com a orientação que** os alunos encontraram e de identificar a origem dessas dificuldades, foram-lhes propostas onze dificuldades.

- Dificuldade nº1: *Tem dificuldades em desenvolver um plano de carreira (académico e/ou profissional).*
- Dif. 2: *Gostaria de entrar num curso ou profissão pós-bacalaureate, mas pensa que não terá sucesso.*
- Dif. 3: *Falta-lhe informação que o ajude a fazer uma escolha de direcção.*
- Dif. 4: *Tem demasiada informação e isto dificulta a sua escolha.*
- Dif. 5: *No seu ambiente, os seus pais ou amigos encorajam-no a fazer uma escolha que não quer fazer.*
- Dif. 6: *Gostaria de ter mais apoio e ajuda para fazer as suas escolhas profissionais.*
- Dif. 7: *Está interessado num emprego, mas pensa que não existem oportunidades de emprego e que isto é um problema para si.*
- Dif. 8: *Está interessado numa profissão (ou num curso pós-bacalaureate) mas pensa que não tem as competências necessárias para enveredar por este caminho.*
- Dif. nº 9: *Está interessado numa profissão (ou num curso pós-bacalaureate), mas materialmente pensa que não será possível enveredar por este caminho.*
- Dif. 10: *Está interessado em várias profissões (ou cursos pós-bacalaureate) e não sabe qual escolher.*
- Dif. 11: *Tem outras dificuldades relativamente à sua orientação.*

É interessante saber se o stress causado pela necessidade de escolher uma direcção se deve a :

- a ausência de um plano de carreira claramente definido pelo jovem (perguntas 1 e 10);
- dificuldades académicas que os impedem de prosseguir o seu caminho desejado (perguntas 2 e 8);

- dificuldades económicas (perguntas 7 e 9);
- a falta de informação sobre oportunidades de orientação (perguntas 3 e 4);
- ou falta de apoio das pessoas à sua volta (perguntas 5 e 6).

A instrução proposta é: "*A questão da orientação educacional e/ou profissional surge ao longo de muitos anos: a sua orientação pode começar antes de entrar na escola secundária e muitas vezes continua para além dela. É multifacetado e envolve a tomada de decisões sobre o seu futuro. Gostaríamos de saber o que lhe parece difícil nesta situação de orientação. Como primeiro passo, sugerimos que responda ao seguinte questionário (faça um círculo à volta da resposta que escolher):*".

Uma pontuação de dificuldade é assim calculada marcando um ponto para uma resposta de sim e zero para uma resposta de não. Quando os estudantes responderam *sim* a uma ou mais das propostas de 1 a 10, consideraram que estavam a passar por uma ou mais dificuldades de orientação. Os estudantes que responderam não a todas as 10 propostas e citaram outra fonte de stress no item 11, colocaram então a origem do seu stress noutros factos da sua vida. Os resultados deste artigo dirão apenas respeito às dificuldades de orientação, evocadas pela resposta *afirmativa* a estes onze artigos.

Percepção do stress avaliado pela Escala de Stress de Toulousian

A E.T.S. foi desenvolvida a partir de escalas de stress existentes, em particular a escala "*Mesure du Stress Psychologique*" (54 itens; escala construída por Lemyre, Tessier e Fillion, 1990). Inclui 30 itens centrados nos sintomas físicos e psicológicos do stress e na forma como o sujeito os experimenta. Proporciona uma compreensão da natureza e da intensidade do stress.

A instrução dada na presente investigação teve em conta a população-alvo: adolescentes na escola e foi redigida da seguinte forma *"Pense na escolha da orientação escolar e/ou profissional que tem de fazer e nas dificuldades que encontra. Gostaríamos de saber como está a viver esta situação. Oferecemos-lhe uma série de declarações seguidas de cinco números. Faça um círculo à volta de um dos cinco números que melhor o descrevem: entre 1 (De modo algum) e 5 (Muito frequentemente). Tente responder a todas as sentenças.*

Para cada um dos 30 itens, os sujeitos são convidados a classificar-se numa escala de 5 pontos do tipo Likert-, variando de 1 (*discordar fortemente*) a 5 (*concordar fortemente*).

A *Análise da Componente Principal* com rotação⁵ *varimax* nos 30 itens desta escala revela quatro dimensões, explicando 46,4% da variação total e satisfazendo tanto critérios estatísticos como psicológicos (Tap et al., 2002).

O factor 1 (variação de 32,2%; título: ***Manifestações físicas de stress***) é constituído por 10 itens. A consistência interna é = .79. Entre estas manifestações podemos mencionar doenças cardíacas, respiratórias, intestinais, etc.

Factor 2 (5,7% de variância; título: ***Mood deprimido***) consiste em 9 itens. A consistência interna é = .86. Este factor corresponde ao conjunto de sentimentos relacionados com a perda de auto-confiança (impotência, desânimo), de controlo sobre situações e relações (solidão, ameaça, ser mal compreendido, desajustamento).

O factor 3 (4,5% de variação; título: ***Febre/Tensão***) é composto por 5 itens. A consistência interna é = .77. Este factor está relacionado com a hiperactividade e a dificuldade de gerir o tempo sob a pressão dos estilos de vida modernos.

O factor 4 (4% de variância; título: ***Lassitude***) é composto por 6 itens. A consistência interna é = .71. Este factor é essencialmente baseado na fadiga, perda de energia, sensação de vazio.

⁵ A apresentação da validação estatística da E.T.S. será objecto de uma futura publicação.

A consistência interna para a *escala total* é forte: .92

A medida do stress do estudante será uma pontuação entre 30 e 150, obtida a partir da soma das respostas do sujeito aos 30 itens.

6. Resultados e interpretações.

Dos 2.042 adolescentes, 1.748 (789 rapazes e 959 raparigas) disseram que estavam a passar por uma ou mais das onze dificuldades de orientação propostas no questionário.

6.1- Dificuldades de orientação: frequência por género e classe

A maioria da população do estudo declara que está a passar por dificuldades na sua orientação educacional (85,6% da população). Isto diz respeito a 82,5% dos rapazes e 88,3% das raparigas. 167 rapazes (17,5%) e 127 raparigas (11,7%) responderam *não* a todas as dificuldades propostas pelo questionário. Estes alunos citaram uma fonte principal de stress para além das dificuldades na sua escolaridade (14,4% dos alunos do ensino secundário).

As respostas mostram os seguintes resultados:

	Frequência		ANOVA rapazes/raparigas
Dif. 1: <i>dificuldades no desenvolvimento de um projecto.</i>	986 (56,4 %) (m= 0,56; SD= 0,50)		F= 0,01 Ddl = 1 P= .919 N.S.
	444 rapazes (56,3%)	542 raparigas (56,5%)	
Diff 3: <i>falta de informação.</i>	895 (51,2 %) (m= 0,51; SD= 0,50)		F= 1,33 Ddl = 1 P= .250 N.S.
	392 rapazes (49,7%)	503 raparigas (52,5%)	
Dif. 6: <i>falta de ajuda, apoio.</i>	882 (50,5 %) (m= 0,50; SD= 0,50)		F= 22,56 Ddl = 1 p= .001
	349 rapazes (44,2%)	533 raparigas (55,6%)	
Dif. 10: <i>escolha entre vários ofícios.</i>	827 (47,3 %) (m= 0,47; SD= 0,50)		F= 0,13 Ddl = 1 P= .721 N.S.
	377 rapazes (47,8%)	450 raparigas (46,9%)	
Dif. 8: <i>Competências insuficientes.</i>	740 (42,3 %) (m= 0,42; SD= 0,49)		F= 17,67 Ddl = 1 p= .001
	291 rapazes (36,9%)	449 raparigas (46,8%)	
Dif. 7: <i>falta de oportunidades.</i>	681 (39 %) (m= 0,39; SD= 0,49)		F= 20,22 Ddl = 1

	262 rapazes (33,2%)	419 raparigas (43,7%)	p= .001
Dif.º 2: <i>Dúvida própria.</i>	584 (33,4 %) (m= 0,33; SD= 0,47)		F= 5,80 Ddl = 1 p= .016
	240 rapazes (30,4%)	344 raparigas (35,9%)	
Dif. 9: <i>Dificuldades materiais.</i>	392 (22,4 %) (m= 0,22; SD= 0,42)		F= 4,28 Ddl = 1 p= .039
	159 rapazes (20,2%)	233 raparigas (24,3%)	
Dif. 11: <i>Outras dificuldades.</i>	288 (16,5 %) (m= 0,16 - SD= 0,37)		F= 3,30 Ddl = 1 P= .070 N.S.
	116 rapazes (14,7%)	172 raparigas (17,9%)	
Dif. 5: <i>pressão dos pares.</i>	191 (10,9 %) (m= 0,11; SD= 0,31)		F= 0,02 Ddl = 1 P= .903 N.S.
	87 rapazes (11,0%)	104 raparigas (10,8%)	
Dif. 4: <i>Demasiada informação.</i>	136 (7,8 %) (m= 0,07; SD= 0,27)		F= 10,04 Ddl = 1 p= .002
	79 rapazes (10,0%)	57 raparigas (5,9%)	

Quadro 2: Distribuição de números (rapazes/raparigas) para dificuldades de orientação.

Quadro 2: Distribuição do número total (rapazes / raparigas) para conselhos sobre dificuldades.

As dificuldades propostas pelo questionário não receberam, portanto, a mesma frequência de resposta por parte dos alunos. Em particular, o item nº 1 sobre *dificuldades na elaboração de um plano de carreira* parecia ser o problema encontrado pelo maior número de alunos, enquanto que *demasiada informação* (item nº 4) era um problema para apenas 7,8% deles.

Algumas destas dificuldades foram percebidas de forma diferente por **raparigas e rapazes**. Pela análise da variância (ANOVA), observamos que entre estes alunos que dizem encontrar dificuldades na sua orientação educacional e profissional, é mais provável que as raparigas sintam falta de apoio (dificuldade 6), pensem que lhes faltam competências (dificuldade 8), considerem que lhes faltam oportunidades (dificuldade 7), duvidem de si próprias (dificuldade 2) e experimentem dificuldades materiais na sua orientação (dificuldade 9). Os rapazes mencionaram mais frequentemente apenas demasiada informação (dificuldade 4).

Estes resultados mostram que as dificuldades citadas por mais de metade dos estudantes dependem do ambiente. Estes são: restrições que podem dificultar o projecto profissional (dificuldade 1); falta de informação (dificuldade 3) e falta de apoio externo (dificuldade 6).

Além disso, diferenças significativas de acordo com a **classe dos alunos** aparecem na análise de variância. Os principais resultados podem ser analisados no quadro abaixo.

	<i>Médias de classe</i>	<i>Médias de género</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>ddl</i>	<i>F</i>	<i>Limiar de importância.</i>
Dificuldade 10	5 ^a : 0,61 4 ^a : 0,49 3 ^a : 0,43 2 ^o : 0,45 1 ^a : 0,52 Termo: 0,39	G= 0,57; F= 0,64 G= 0,54; F= 0,47 G= 0,43; F= 0,42 G= 0,48; F= 0,42 G= 0,49; F= 0,54 G= 0,43; F= 0,36	0,50	5	4,06	.001
Dificuldade 3	5 ^a : 0,53 4 ^a : 0,63 3 ^a : 0,63 2 ^o : 0,45 1 ^a : 0,62 Termo: 0,40	G= 0,54; F= 0,53 G= 0,61; F= 0,64 G= 0,53; F= 0,79 G= 0,48; F= 0,42 G= 0,56; F= 0,66 G= 0,41; F= 0,38	0,50	5	12,24	.001
Dificuldade 1	5 ^a : 0,50 4 ^a : 0,40 3 ^a : 0,57 2 ^o : 0,54 1 ^a : 0,67 Termo: 0,47	G= 0,49; F= 0,51 G= 0,39; F= 0,40 G= 0,53; F= 0,63 G= 0,57; F= 0,51 G= 0,65; F= 0,68 G= 0,47; F= 0,47	0,50	5	9,18	.001
Dificuldade 2	5 ^o lugar: 0,41 4 ^a : 0,48 3 ^a : 0,41 2 ^o : 0,37 1 ^a : 0,28 Termo: 0,25	G= 0,35; F= 0,45 G= 0,50; F= 0,47 G= 0,40; F= 0,42 G= 0,31; F= 0,44 G= 0,27; F= 0,29 G= 0,25; F= 0,26	0,47	5	6,07	.001

Tabela 3: Resultados da ANOVA entre Classes e Dificuldades.

Tabela 3: Resultados da ANOVA entre turma da Escola e dificuldades.

Assim, no cinquième, o problema da *escolha entre várias profissões futuras* (dificuldade nº10; $m = 0,61$) parece especialmente difícil ($F = 4,06$; $p = .001$). Os alunos no quarto ano ($m = 0,63$) e no terceiro ano ($m = 0,63$) relataram falta de informação sobre a sua orientação (dificuldade nº3; $F = 12,24$; $p = .001$). Contudo, a *dificuldade na elaboração de um projecto* (dificuldade nº1) foi mais fortemente sentida pelos alunos em Troisième ($m = 0,57$) e especialmente em Première ($m = 0,67$), enquanto que foi expressa menos pelos alunos em Terminale ($m = 0,47$) ($F = 9,18$; $p = .001$). Observamos que a *falta de informação* (dificuldade nº 3) relativa à orientação, as *dificuldades na elaboração de um plano de carreira* (dificuldade nº 1) e as *dificuldades na escolha entre várias profissões* mostram uma tendência semelhante apenas entre os alunos do ensino secundário. Na classe Première, a *falta de informação* parece ser importante aos olhos dos estudantes de liceu e é acompanhada de *dificuldades na escolha e desenvolvimento de um plano de carreira*. Isto é menos verdade no segundo ano do ensino secundário e diminui no último ano do ensino secundário, onde estas dificuldades parecem desaparecer, o foco no exame do bacharelato poderia explicar esta diminuição.

A dificuldade de *escolher entre várias profissões* diminuiu significativamente do liceu para o liceu, apesar de um *pico* em Première. A *dúvida* sobre si próprio e a realização do próprio projecto diminui ao longo da escolaridade ($F = 6,07$; $p = .001$), com no entanto um aumento na quarta classe ($m = 0,48$), a classe onde a dúvida parece ser maior.

6.2. A natureza das dificuldades e as suas ligações.

A fim de verificar as ligações e diferenças entre as categorias de dificuldades, realizamos uma Análise de Factores de Correspondência Múltipla (MCA) sobre os 11 itens. Esta análise leva-nos a especificar a posição dos artigos num gráfico que apresenta ortogonalmente os dois primeiros factores.

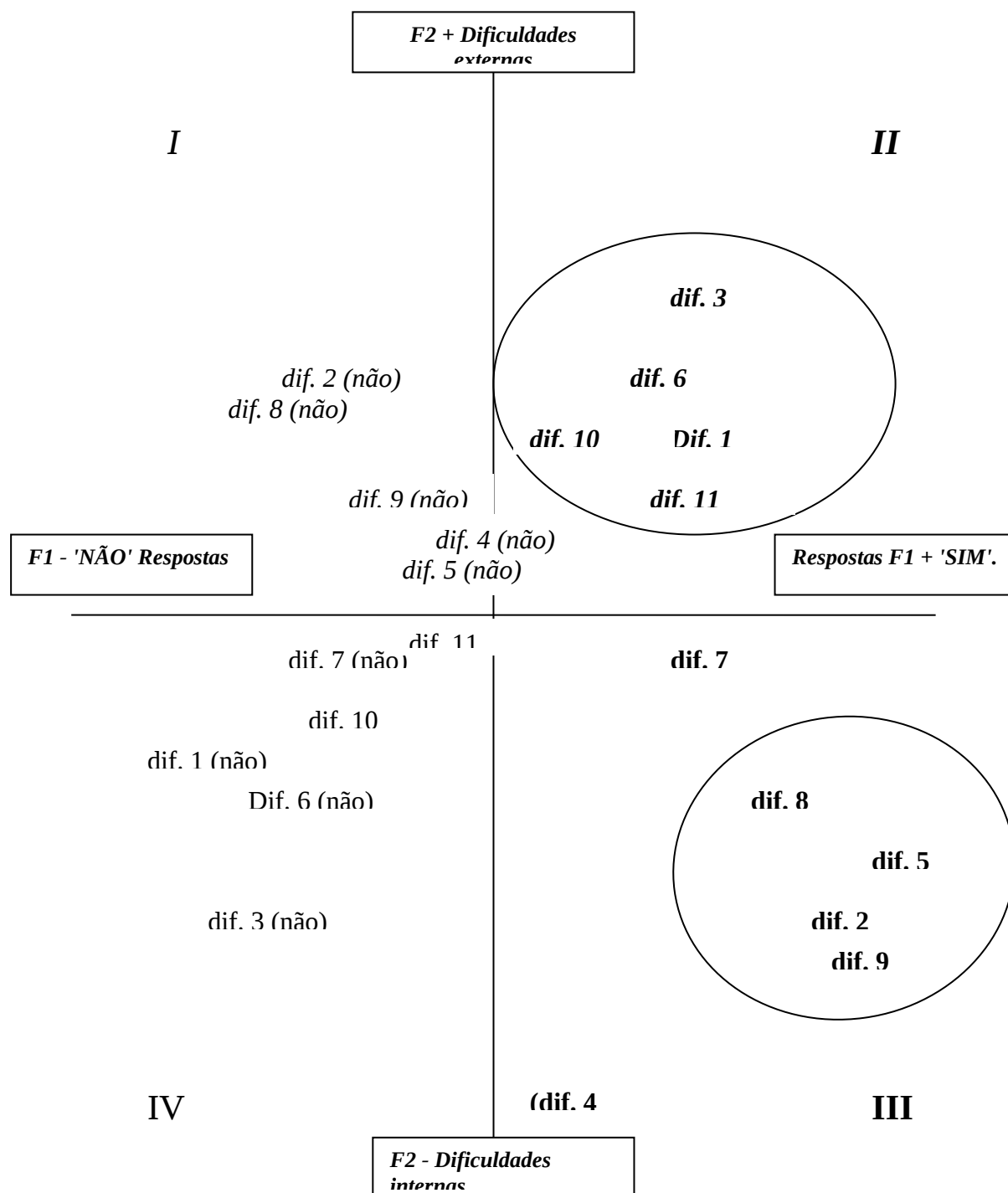


Figura 1: 1 x 2 campo factorial (AFCM) para o questionário sobre dificuldades de orientação.

Figura nº1 : Plano factorial 1 x 2 (AFCM) sobre o questionário de aconselhamento de dificuldades.

As coordenadas que especificam as posições dos itens são mostradas no *Apêndice 1*. As respostas são assim posicionadas de acordo com dois factores. O factor 1 (eixo horizontal) separa assim as respostas "*sim*" das respostas "*não*", enquanto o factor 2 (eixo vertical) confirma a dicotomia entre dificuldades externas e internas. Marcar II contém a escolha das dificuldades 1; 3; 6; 10 e 11. Estes são do tipo externo, envolvendo um ambiente desfavorável em que o sujeito carece de informação e ajuda. O mostrador III diz respeito às dificuldades 2; 5; 8; 9 que revelam a primazia das dificuldades internas mostrando um foco em si próprio e nas suas próprias consequências por uma motivação bloqueada pela dúvida de si próprio, pressão sentida, dúvida sobre as suas capacidades, ou sobre os meios.

O resultado estatístico desta análise factorial valida a separação entre dificuldades internas e externas e permitirá, portanto, calcular duas pontuações parciais adicionadas à pontuação global calculada a partir do total de respostas positivas. A dificuldade nº4 (*demasiada informação*), que está fora do centro e separada do grupo de dificuldades 2, 5, 8 e 9 e que, além disso, é a menos citada pelos adolescentes, não será tida em conta para o cálculo da pontuação da dificuldade interna. Do mesmo modo, a dificuldade nº7 (*Falta de oportunidades*), que está próxima do eixo do factor 2, não é portanto discriminatória na distinção interna / externa revelada pela AFCM.

6.3. O número de dificuldades: análise por género e classe

A instrução pediu aos estudantes que respondessem *sim* ou *não* às dificuldades propostas. Podemos assim contar a frequência de respostas *afirmativas*, resultando numa

pontuação de dificuldade entre 1 e 10 (a pontuação de 11 não foi obtida por nenhum estudante).

O número de dificuldades citadas pelos estudantes é distribuído da seguinte forma:

<i>Número de dificuldades</i>	<i>Frequência</i>	<i>Para Cem</i>	<i>Percentagem cumulativo</i>
1 única	250	14,3 %	14,3 %
diferença.	271	15,5 %	29,8 %
2	315	18 %	47,8 %
dificuldades	310	17,7 %	65,6 %
3	253	14,5 %	80,0 %
dificuldades	165	9,4 %	89,5 %
4	118	6,8 %	96,2 %
dificuldades	54	3,1 %	99,3 %
5	8	0,5 %	99,8 %
dificuldades	4	0,2 %	100 %
6	0	0 %	
dificuldades			
7			
dificuldades			
8			
dificuldades			
9			
dificuldades			
10			
dificuldades			
11			
dificuldades			
Total	1748	100 %	

Quadro 4: Número de dificuldades citadas.

Quadro 4: Número de dificuldades citadas.

O número médio de dificuldades de orientação para a nossa população é de 3,8. Em média, portanto, os estudantes experimentam quase quatro dificuldades (das onze propostas) na sua orientação educacional e profissional.

O número de dificuldades parece ser maior desde o quinto grau ($m = 3,9$) até ao quarto grau ($m = 4,4$), diminuindo depois até ao segundo grau ($m = 3,7$). Aumenta novamente em Première ($m = 4,1$) e cai em Terminale ($m = 3,2$).

A análise de variância mostra significativamente que existem diferenças entre raparigas e rapazes ($F = 16,91$; $m = 3,78$; $SD = 1,96$; $ddl = 1$; $p = .001$) e entre turmas ($F = 9,39$; $m = 3,78$; $SD = 1,96$; $ddl = 5$; $p = .001$) no número de dificuldades de orientação percebidas pelos estudantes.

De facto, os rapazes sentiram que tinham uma média de 3,6 dificuldades de orientação, enquanto que as raparigas sentiram uma média de 4,0. Qualquer que seja a classe, as raparigas afirmam ter mais dificuldades do que os rapazes, excepto em Terminale. As diferenças entre rapazes e raparigas variam de uma classe para outra (ver Quadro 5):

	<i>Médias de classe</i>	<i>Desvio padrão</i>
Rapazes	5º lugar: 3,46 4ª: 4,18 3º: 3,80 2º: 3,55 1ª: 3,67 Termo: 3,12 Total: 3,54	1,89 1,76 1,61 1,92 1,91 1,94 1,91
Meninas	5ª: 4,25 4ª: 4,58 3ª: 4,63 2º: 3,81 1ª: 4,28 Termo: 3,17	1,96 1,74 2,19 2,02 1,89 1,98

	Total: 3,97	1,99
Total	5º lugar: 3.92	1,96
	4ª: 4.42	1,75
	3ª: 4.12	1,88
	2º: 3,68	1,97
	1ª: 4.05	1,92
	Termo: 3.15	1,96
	Total: 3,78	1,96

Quadro 5: Número médio de dificuldades por sexo e classe

Quadro 5: Significa Número de dificuldades de acordo com o sexo e a classe.

Em relação às duas categorias de dificuldades (internas e externas) destacadas pela A.F.C.M., observamos diferenças significativas de acordo com o sexo e a classe dos alunos.

	Dificuldades internas		Dificuldades externas	
	<i>Médias de classe</i>	<i>Desvio padrão</i>	<i>Médias de classe</i>	<i>Desvio padrão</i>
Rapazes	5ª: 0,86 4ª: 1.61 3ª: 1.13 2º: 0,97 1ª: 0,96 Termo: 0.93 Total: 0,98	0,95 1,07 1,14 1,00 1,08 1,00 1,03	5ª: 2.19 4ª: 2.04 3ª: 2.17 2º: 2.11 1ª: 2.32 Termo: 1.84 Total: 2,13	1,27 0,96 1,09 1,25 1,26 1,40 1,27
Meninas	5ª: 1,25 4ª: 1.62 3ª: 1.58 2º: 1.27 1ª: 1.12 Termo: 0.86 Total: 1.18	1,07 0,98 1,07 1,08 1,02 0,99 1,05	5º lugar: 2.43 4ª: 2.20 3ª: 2.42 2ª: 2.09 1ª: 2,64 Termo: 1.89 Total: 2,29	1,29 1,10 1,07 1,33 1,28 1,30 1,32
Total	5ª: 1.09 4ª: 1.62 3ª: 1.31 2º: 1.12	1,03 1,01 1,12 1,05	5ª: 2.33 4ª: 2.14 3ª: 2,27 2º: 2.10	1,28 1,05 1,08 1,29

	^{1ª} : 1.06	1,04	^{1ª} : 2,52	1,28
	Termo : 0,90	0,99	Termo: 1.87	1,35
	Total: 1.09	1,05	Total: 2,22	1,30

Quadro 6: Número médio de dificuldades internas e externas por sexo e classe

Quadro 6: Significa Número de dificuldades internas e externas de acordo com o sexo e a classe.

As raparigas experimentam mais dificuldades internas ($F= 15,71$; $m=1,09$; $SD= 1,05$; $ddl= 1$; $p= .001$) e externas ($F= 3,98$; $m=2,22$; $SD= 1,30$; $ddl= 1$; $p= .046$) independentemente da classe.

Além disso, os alunos não reportaram o mesmo número de dificuldades internas ($F= 6,37$; $m=1,09$; $SD= 1,05$; $ddl= 5$; $p= .001$) e externas ($F= 11,00$; $m=2,22$; $SD= 1,30$; $ddl= 5$; $p= .001$), dependendo da turma em que se encontravam.

A evolução do número médio de dificuldades internas e externas pode ser vista no seguinte gráfico de curvas suavizadas:

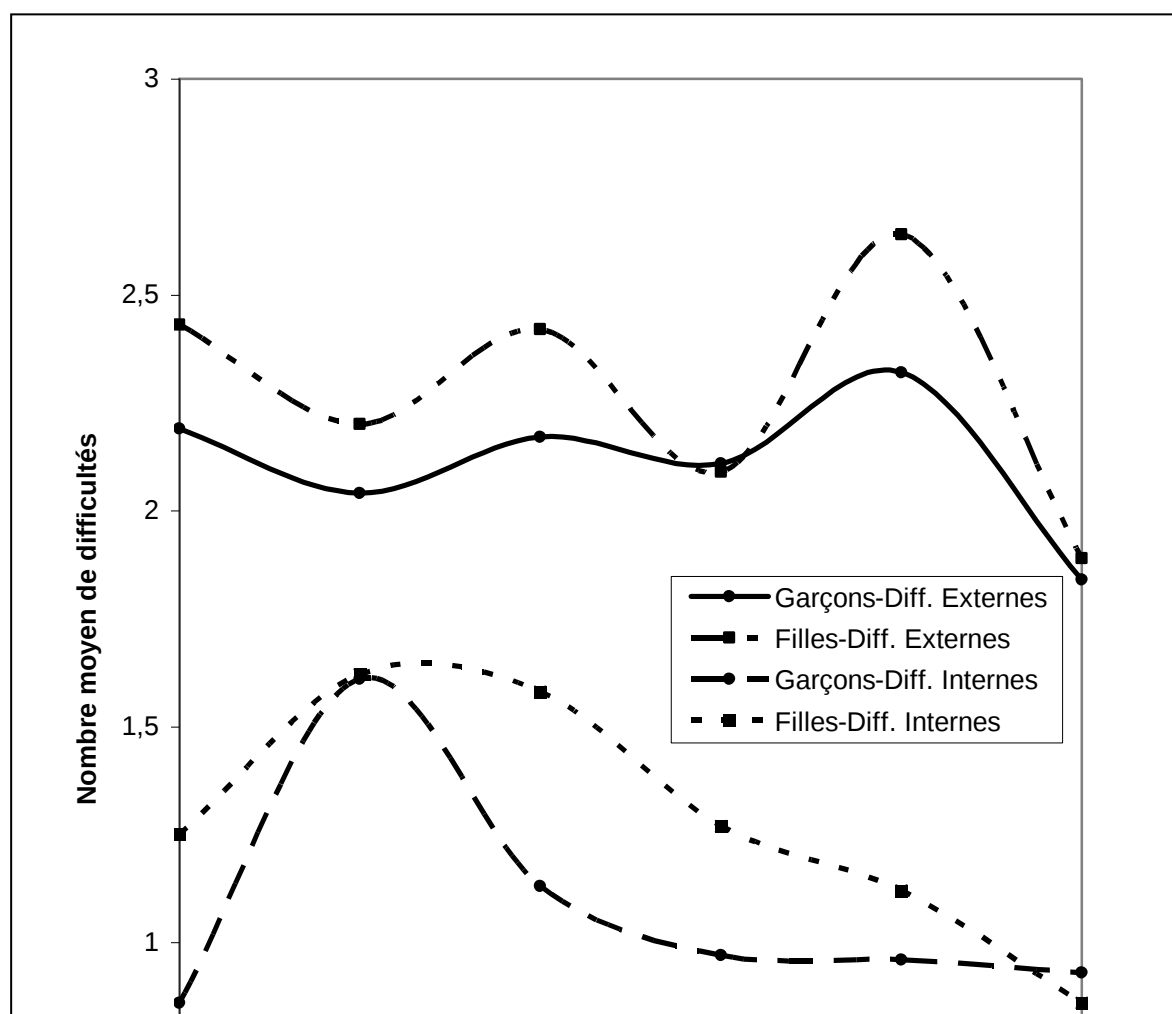


Figura 2: Número médio de dificuldades internas e externas por sexo e classe

Figura 2: Número médio de dificuldades internas e externas de acordo com o sexo e a classe.

O número médio de dificuldades internas é muito mais elevado na quarta classe ($m = 1,6$) para todos. Estas dificuldades internas muito elevadas no quarto ano para rapazes e raparigas e no terceiro ano para raparigas, correspondem a uma crise na faixa etária dos 15 anos, incluindo mas não se limitando a problemas de orientação. Tanto para rapazes como para raparigas, este número diminui gradualmente nas classes até ao Terminale. Quanto mais os alunos se aproximam do bacharelato, mais as dificuldades internas relativas à sua orientação académica e profissional desvanecem-se.

O número médio de dificuldades externas diminuiu ligeiramente da quinta classe ($m = 2,3$) para a segunda classe ($m = 2,1$) antes de subir para um nível superior na primeira classe ($m = 2,5$) ($F = 11,01$; $m = 2,22$; $SD = 1,30$; $ddl = 5$; $p = .001$) e significativamente mais para raparigas ($m = 2,6$) do que para rapazes ($m = 2,3$) ($F = 3,98$; $m = 2,22$; $SD = 1,30$; $ddl = 1$; $p = .046$). Este número médio cai no último ano ($m = 1,9$) tal como no caso de dificuldades internas.

A ligação entre o número de dificuldades encontradas e o nível de stress percebido entre os estudantes deve agora ser analisada.

6.4. O número de dificuldades de orientação e o nível de stress percebido.

De acordo com a nossa hipótese, quanto mais dificuldades de orientação os estudantes encontrarem (variáveis explicativas), mais stressados irão experimentar essas dificuldades (variável explicativa).

A análise estatística por regressão linear (método gradual) produz coeficientes de regressão positivos e significativos para as quatro dimensões de tensão, bem como para o nível de tensão total. Mostramos, portanto, que o número de dificuldades relacionadas com a orientação escolar encontradas pelos alunos favorece as *manifestações físicas* de stress ($B = .840$; $R^2 = .066$; $F = 122,68$; $p = .001$); *febre e tensão* ($B = .889$; $R^2 = .143$; $F = 290,75$; $p = .001$); *humor depressivo* ($B = 1,32$; $R^2 = .147$; $F = 301,34$; $p = .001$); *lassitude* ($B = .804$; $R^2 = .102$; $F = 198,94$; $p = .001$) e aumento global do stress percebido ($B = 3,86$; $R^2 = .151$; $F = 310,99$; $p = .001$).

Os estudantes dos ensinos médio e secundário que relatam mais dificuldades com a orientação são os que se sentem mais stressados.

As diferenças entre rapazes e raparigas nos níveis de stress percebidos podem ser vistas no seguinte histograma:

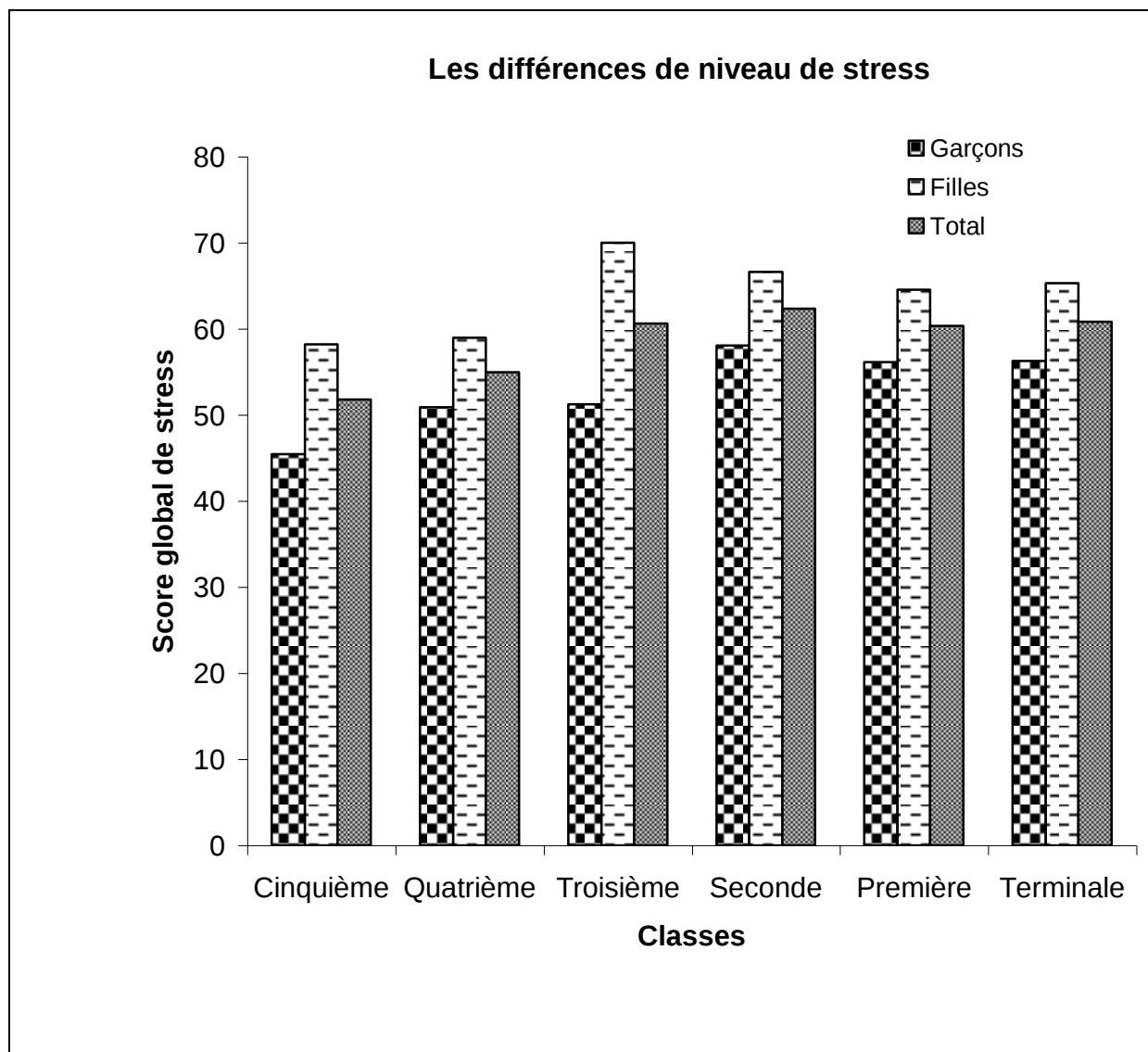


Figura 3: Nível médio de stress por sexo e classe

Figura 3: Nível médio de stress de acordo com o sexo e classe.

As raparigas ($m= 63,94$) estão em média mais stressadas do que os rapazes ($m= 53,03$) ($F= 54,96$; $m= 60,98$; $SD= 19,5$; $ddl= 1$; $p= .001$) independentemente da classe. Pareciam estar mais stressados no nono ano, enquanto que os rapazes experimentaram o seu nível máximo de stress no segundo ano. Além disso, o nível de stress aumentou significativamente com o avanço para a nota seguinte ($F= 6,28$; $m= 60,98$; $SD= 19,5$; $ddl= 5$; $p= .001$).

Para os diferentes tipos de manifestações de stress, as raparigas mencionaram mais frequentemente manifestações físicas ($m= 20,32$ - $SD= 6,00$) e de febre ($m= 15,74$ - $SD=$

5,58) no nono ano. Sentiram mais lassidão a partir desta turma e depois na escola secundária. Mostraram um humor mais deprimido, cansaço e inquietação no liceu em comparação com o quinto e quarto anos. Entre os rapazes, a classe em que todas as manifestações de stress são mais elevadas é a 10ª classe. Finalmente, os estudantes do ensino secundário relatam mais stress do que os estudantes do ensino médio.

6.5. A influência do tipo de dificuldade de orientação sobre o nível de stress.

De uma forma mais qualitativa, tentamos agora avaliar a influência que as dificuldades externas, internas e individuais têm no stress dos adolescentes.

Influência da natureza externa das dificuldades sobre o stress dos alunos do ensino secundário.

Como anteriormente, a análise de regressão linear verificou a influência das dificuldades externas no nível de stress dos estudantes ($B = 3,553$; $R^2 = .056$; $F = 103,788$; $p = .001$).

As dificuldades de orientação externa que envolvem um ambiente desfavorável têm uma influência muito significativa sobre o stress e as suas diferentes manifestações. Assim, a falta de informação, apoio, ajuda e outras dificuldades levam os adolescentes a sentirem-se stressados. Isto manifesta-se por cansaço ($B = .735$; $R^2 = .037$; $F = 67,83$; $p = .001$), febre e tensão ($B = .984$; $R^2 = .077$; $F = 144,70$; $p = .001$), manifestações físicas de stress ($B = .626$; $R^2 = .016$; $F = 28,02$; $p = .001$). Estas dificuldades decorrentes do ambiente do adolescente também favorecem o aparecimento ou acentuação do humor depressivo ($B = 1.208$; $R^2 = .054$; $F = 99.45$; $p = .001$) como uma manifestação de stress percebido.

Influência da natureza interna das dificuldades sobre o stress dos alunos do ensino secundário.

Da mesma forma, uma nova análise de regressão linear permite-nos verificar a suposta influência das dificuldades internas sobre o stress.

As dificuldades de orientação interna que envolvem motivação bloqueada pela dúvida própria, falta de competência, falta de meios, pressão percebida, têm uma influência muito significativa no stress ($B = 6,549$; $R^2 = .124$; $F = 247,05$; $p = .001$), mas também nas diferentes manifestações do mesmo ($p = .001$ para as quatro dimensões do stress).

Adolescentes com dificuldades de orientação interna ou externa são, portanto, mais stressados, e expressam-no.

Influência da natureza das dificuldades sobre o stress dos alunos do ensino secundário.

Mas que dificuldades em particular influenciam o stress em geral? Uma análise de variância (incluindo as 11 situações difíceis) permite-nos verificar quais as que influenciam o nível global de stress nos adolescentes em idade escolar.

A auto-dúvida (dificuldade 2; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 147,31$; $p = .001$) faz com que os adolescentes tenham um elevado nível de stress (nota média de 68,65), em comparação com aqueles que não têm esta dificuldade (57,13 em média). A sensação de não ter competências suficientes, (dificuldade 8; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 106,19$; $p = .001$) também é muito stressante (66,43 em média) em comparação com aqueles que duvidam menos das suas competências (pontuação média de 56,98).

Por outro lado, uma forte pressão dos pares para escolher uma carreira (dificuldade 5; $m = 60,98$; $SD = 19,50$; $ddl = 1$; $F = 38,54$; $p = .001$) é uma fonte de stress para os adolescentes

(m. = 69,16) em comparação com aqueles que não sentem esta pressão (m. = 59,98). O mesmo é verdade quando a ajuda e o apoio são considerados insuficientes (dificuldade 6; m= 60,98; SD= 19,50; ddl= 1; F= 84,48; p= .001) (m. = 65,13 vs. outros: 56,75). Os pais e familiares devem encontrar a distância certa dos seus adolescentes, não os deixando sozinhos para fazer esta escolha difícil, mas também não os forçando. Especialmente porque a falta de oportunidades (dificuldade 7; m= 60,98; SD= 19,50; ddl= 1; F= 41,86; p= .001; stress médio = 64,71 em comparação com aqueles para quem isto não é uma dificuldade: 58,60) e dificuldades materiais (dificuldade 9; m= 60,98; SD= 19,50; ddl= 1; F= 55,37; p= .001; stress médio = 67,33 em comparação com aqueles que não sentem esta dificuldade: 59,14), também os stressam.

Mas, para além destes problemas, outras dificuldades encontradas pelos adolescentes (dificuldade 11; m= 60,98; SD= 19,50; ddl= 1; F= 56,06; p= .001) causam mais stress (m. = 68,72) do que aqueles que não têm estas dificuldades (m. = 59,45). Estas dificuldades podem ser emocionais, médicas, etc. e dificultar ou impedir a sua orientação. Isto mostra-nos que a orientação está inserida num ambiente socioeconómico que deve ser tido em conta, com problemas e exigências específicas do ambiente ou da família, mas que acima de tudo depende do background pessoal do aluno.

As dificuldades em desenvolver um projecto (dificuldade 1; m= 60,98; SD= 19,50; ddl= 1; F= 36,90; p= .001) têm uma influência menos forte mas significativa do que as outras no nível de stress dos adolescentes (m.= 63,44 vs m.= 57,79). O mesmo é válido para a falta de informação (Dificuldade 3; m= 60,98; SD= 19,50; ddl= 1; F= 13,51; p= .001); (m.= 62,65 vs m.= 59,23).

Tomadas separadamente, percebemos aqui que duas dificuldades não têm uma influência significativa no stress em geral: demasiada informação (dificuldade 4; m= 60,98;

SD= 19,50; ddl= 1; F= 3,86; p= . 050) (m.= 64,13 vs. m.= 60,71) e a escolha entre várias profissões (dificuldade 10; m= 60,98; SD= 19,50; ddl= 1; F= 2,74; p= . 098).

7. Discussão e Conclusão.

O objectivo do presente estudo era verificar a existência de ligações entre dificuldades de orientação (de acordo com o seu número e natureza, internas ou externas) e o nível ou dimensões do stress, em 2042 estudantes do ensino secundário (12 a 20 anos de idade), rapazes e raparigas.

O facto de 85,6% dos alunos declararem ter sido afectados por pelo menos uma das onze dificuldades propostas é já um resultado revelador que confirma o obtido por Rodriguez-Tomé e Bariaud (1990); mas era evidentemente necessário verificar a ligação entre o número e a natureza destas dificuldades e o nível global de stress. Foi também necessário verificar a variação da ligação de acordo com o sexo ou classe.

Os resultados apresentados mostram o seguinte:

- 1- Quanto maior for o número de dificuldades mencionadas, maior será o stress global. Esta ligação é também significativa para as diferentes dimensões do stress (tensão - febre, humor depressivo, lassitude e manifestações físicas).
- 2- No entanto, três dificuldades estão mais claramente correlacionadas com o stress: auto-dúvida (dificuldade 2), competências insuficientes (dificuldade 8) e ajuda e apoio insuficientes (dificuldade 6). Duas destas dificuldades são de natureza interna (auto-avaliação), a terceira introduz uma dificuldade externa, certamente, mas que envolve a insuficiência da proximidade relacional. As variáveis mais formais relativas a empregos, informação ou pressões materiais estão menos relacionadas com o nível ou natureza do stress dos estudantes.

- 3- Finalmente, a análise de regressão mostra que as dificuldades de orientação externa estão mais fortemente relacionadas com a febre e tensão, enquanto as dificuldades internas estão mais claramente correlacionadas com o humor depressivo ($B= 2,31$; $R^2=.128$; $F= 256,47$; $p= .001$).
- 4- Uma comparação das respostas de raparigas e rapazes leva às seguintes observações: mais raparigas do que rapazes mencionaram pelo menos uma dificuldade (88,3% em comparação com 82,5%), e mais rapazes do que raparigas mencionaram dificuldades extracurriculares. O único escolhido com mais frequência pelos rapazes, "demasiada informação", implica sem dúvida uma atitude crítica em relação à instituição escolar (ver *Tabelas 2 e 3*). Além disso, as raparigas são mais stressadas do que os rapazes (ver *Gráfico 2*), tanto em termos do nível como da natureza do stress (cansaço ou tensão - febre ou humor depressivo com manifestações físicas). A correlação entre dificuldades e stress só é significativa para os rapazes pelas duas dificuldades internas de se sentirem duvidosos (dificuldade 2) e insuficientes competências (dificuldade 8). As mesmas dificuldades estão ainda mais fortemente ligadas ao stress das raparigas, mas as elevadas correlações são também encontradas para as dificuldades de desenvolvimento do projecto (dificuldade 1), ajuda insuficiente (dificuldade 6) e dificuldades materiais (dificuldade 9).
- 5- As aulas também desempenham um papel na expressão pelos jovens das suas dificuldades de adaptação. Quatro dificuldades são sentidas de forma diferente, dependendo da nota. A dificuldade interna ligada à auto-dúvida estava no seu auge no quarto ano, tendo depois diminuído gradualmente até ao último ano. Em contrapartida, a dificuldade em desenvolver um projecto progride, atinge picos em *Première*, depois cai em *Terminale*. Se tivermos em conta o número global de dificuldades escolhidas, é de notar, no entanto, que os estudantes do ensino médio escolhem as maiores

dificuldades (em ordem, o Quatrième, depois o Troisième e finalmente o Cinquième) e os estudantes do ensino secundário escolhem as menores (Première, Terminale e Seconde).

Estes resultados revelam uma contradição significativa no que respeita à gestão do stress causado por problemas de orientação escolar e profissional dos adolescentes. De facto, a ligação observada entre as dificuldades de orientação e o nível de stress esconde diferenças significativas, em particular entre classes. O stress parece aumentar desde a quinta classe até ao último ano do ensino secundário, enquanto o número de dificuldades, e principalmente dificuldades internas, tende a diminuir. Assim, parece que os estudantes mais velhos adoptam visões externas ao mesmo tempo que mostram um elevado nível de stress. Segundo Mallet, "*o desconhecido, sem dúvida, é uma fonte de ansiedade, mas o conhecimento de uma realidade que envolve perigos reais também pode ser uma tal fonte*" (2002, 611). O facto de não expressarem dúvidas ou incertezas sobre as suas competências poderia mostrar um aspecto defensivo útil para a sua adaptação.

A análise das correlações de cada uma das dificuldades com o nível de stress mostra a ligação privilegiada entre as dificuldades internas e o nível de stress em geral, qualquer que seja a classe e o sexo dos alunos.

O aspecto interno revelado pelas dificuldades relacionadas com a *auto-dúvida* (Dificuldade 2) e a *insuficiência de competências* (Dificuldade 8) é o que domina na explicação do nível de stress percebido. Este stress não está, portanto, relacionado com todas as dificuldades, está particularmente relacionado com a auto-dúvida. De acordo com Mirels, Greblo e Dean (2002), indivíduos que duvidam da sua capacidade de fazer julgamentos ou decisões apropriadas esperam muitas vezes que outros decidam. No caso de decisões importantes, tais como a escolha da orientação educacional e profissional, os

autodevedores tendem a hesitar entre várias possibilidades muitas vezes incompatíveis e acham dispendiosa a tomada de decisões. A sua abordagem à tomada de decisões está sujeita à sua incerteza e está normalmente associada à baixa auto-estima (Oleson et *al.*, 2000) e ansiedade crónica (Mirels et *al.*, 2002).

Os estudantes mais velhos são os que mais externalizam a origem das suas dificuldades, enquanto se consideram os mais stressados. Quanto ao equilíbrio interno-externo que evolui durante a escolaridade, é plausível que os estudantes mais velhos, tendo assim ultrapassado mais obstáculos, vejam menos dificuldades relacionadas com as suas características pessoais. A sua tendência para negar que estão em dúvida seria um mecanismo defensivo não eficaz. De facto, a impressão de já não controlar as dificuldades, uma vez que elas vêm de fora, aumenta de facto o nível de stress. O desenvolvimento de um locus de controlo externo conducente a estratégias de recusa (baseadas na negação da realidade do problema; na alexitímia ou em fazer algo mais agradável) é assim afirmado como uma estratégia disfuncional na gestão do stress ligado à orientação académica e/ou profissional dos estudantes do ensino secundário franceses.

Bibliografia :

- Béret, P. (1986). Les projets scolaires: contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif, *Formation-Emploi*, n°13, January-March, 45-53.
- Boutinet, J.P. (1980). Esquisse du projet d'orientation des jeunes sortant de classes Terminales, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, 317-336.
- Boutinet, J.P. (1980). Etude des mécanismes de scolarisation à travers la représentation que les jeunes se font de leur avenir, *Psychologie Française*, 27, 264-284.
- Boutinet, J.P. (1990). *Anthropologie du projet*, Paris: PUF.
- Boutinet, J.P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*, Que sais-je ? Paris: PUF.
- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*, Paris: Editions du Seuil.
- Durand-Delvigne, A. (1996). Confrontação intergrupos de sexo e identidade de género: quelques effets du contexte scolaire. Em O. Lescarret e M. de Léonardis (Eds.) *Séparation des sexes et compétences*, Paris: L'Harmattan, 98-117.
- Esparbès-Pistre, S. (1997). *Representação da própria doença e estratégias de sobrevivência na adolescência: uma abordagem interaccionista a sujeitos com cancro e diabetes*. Tese de doutoramento Nouveau Régime. Universidade de Toulouse II.
- Esparbès-Pistre, S. & Bergonnier-Dupuy, G. (2002). *Style éducatif parental, stress et réussite scolaire: incidence sur les acquisitions scolaires et le bien-être psychologique des adolescents*, Research subsidised by the Commissariat Général du Plan.
- Felouzi, G. (1993). Interacções em classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons, *Revue française de sociologie*, 34, 199-222.
- Giron, C. (2001). *Le stress à l'école*, Nancy-Metz: CIFISEM.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris: PUF.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*, Paris: Aubier.
- Haut comité de Santé Publique (Fevereiro de 1998). *O aumento da precariedade em França e os seus efeitos na saúde*, Paris: Ed. ENSP.

- Lacoste, S. & Tap, P. (2004) Le sentiment de valeur personnelle des adolescents footballeurs et leur projet professionnel, *Bulletin de Psychologie*, 57 (4), n°472, 379-383.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, adaptação e coping*, Nova Iorque: Springer.
- Lemyre, L.; Tessier, R. & Fillion, L. (1990) *Mesure du stress psychologique*, Quebec: Behaviora.
- Lelièvre, F., Lelièvre, C. (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris: Nathan.
- Mallet, P. (2002) L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel au cours de l'adolescence: La formation d'une anxiété sociale majeure, *Carriérologie*, vol. 8 (3), 599-618.
- Mirels, H.L.; Greblo, P. & Dean, J.B. (2002) Judgmental self-doubt: beliefs about one's judgmental prowess, *Personality and individual differences*, 33, 741-758.
- Mosconi, N. (1994). *Mulheres e conhecimento. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- Nique, C. Lelièvre, C. (1993). *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris: Plon.
- Oleson, K.C.; Poehlmann, K.M.; Yost, J.H.; Lynch, M.E. & Arkin, R.M. (2000) Subjective overachievement: Individual differences in self-doubtment and concern with performance, *Journal of Personality*, 68, 84-86
- Paulhan, I. & Bourgeois, M. (1995). *Stress et coping: les stratégies d'ajustement à l'adversité*, Paris: PUF.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1965). *Desde a lógica da criança até à lógica do adolescente. Essai sur la construction des structures opératoires formelles*, Paris: PUF.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris: ESP.
- Prêteur, Y. (1996). La Lecture: un jeu pour les filles? Em O. Lescarret e M. de Léonardis (Eds), *Séparation des sexes et compétences*, Paris: L'Harmattan, 160-189.
- Rivoliér, J. (1989). *L'homme stressé*, Paris: PUF.
- Rodriguez-Tomé, H. & Bariaud, F. (1990) Ansiedade na adolescência: fontes e reacções, em H. Bosma & S. Jackson (Eds.) *Coping and self-concept in adolescence*, Berlim: Springer-Verlag, 167-186.
- Tap, P. (1986) Introdução (ed.) *Identité individuelle et Personnalisation*, Privat. 1-10, (Colóquio Internacional, Toulouse, 1979).
- Tap, P.; Bouissou, C.; Esparbès-Pistre, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (1997). *Orientação escolar e/ou profissional como uma fonte potencial de stress. Relatório de Investigação nº1, 1996-97, Junho*. Toulouse: Conseil Régional Midi-Pyrénées.

- Tap, P.; Bouissou, C.; Esparbès-Pistre, S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G., Sordes-Ader, F. (1999). Orientação escolar e/ou profissional como uma fonte potencial de stress. *Relatório de Investigação n°2, 1998-99, Junho*. Toulouse: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Tap, P.; Bouissou, C.; Esparbès-Pistre S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (1999). Orientação escolar e/ou profissional como uma fonte potencial de stress. *Relatório, Dezembro de 1999*. Toulouse: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Tap, P.; Esparbès-Pistre, S.; Lacoste, S.; Lamia, A.; Lévêque, G.; Sordes-Ader, F. (2002). Orientação escolar e/ou profissional como uma fonte potencial de stress. *Relatório final, Janeiro de 2002*. Toulouse: Conseil Régional Midi-Pyrénées.
- Verquerre, R. (1989). *Représentation de l'enfant, attitudes éducatives, comportementaux éducatifs*. Tese de doutoramento, Universidade de Paris V.
- Zazzo, B. (1978). *Un grand passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire*, Paris: PUF.
- Zazzo, B. (1982). Les conduites adaptatives en milieu scolaire: intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles, *Enfance*, 4, 267-282.
- Zazzo, B. (1993). *Féminin - Masculin à l'école et ailleurs*, Paris: PUF.

Anexo 1:

	Responder 'SIM'.		Responder 'NÃO'.	
	Fator 1	Fator 2	Fator 1	Fator 2
Dif. 1: <i>dificuldades no desenvolvimento de um projecto.</i>	.48	.25	- .61	- .32
Dif. 2: <i>dúvida de si próprio.</i>	.73	- .61	- .36	.31
Dif. 3: <i>falta de informação.</i>	.50	.58	- .52	- .61
Dif. 4: <i>Demasiada informação.</i>	.12	- 1,57	-.01	.13
Dif. 5: <i>pressão dos pares.</i>	.81	- .58	- .10	.07
Dif. 6: <i>Ajuda insuficiente, apoio.</i>	.43	.36	- .44	- .37
Dif. 7: <i>falta de oportunidades.</i>	.51	- .12	- .32	.08
Dif. 8: <i>Competências insuficientes.</i>	.63	- .41	- .47	.30
Dif. 9: <i>Dificuldades materiais.</i>	.78	- .73	- .23	.21
Dif. 10: <i>escolha entre vários ofícios.</i>	.29	.25	-.26	- .22
Dif. 11: <i>Outras dificuldades.</i>	.41	.20	- .08	- .04

Contribuições (valores atribuídos aos itens) sobre os factores da análise dos factores.

Contribuições (valores atribuídos aos itens) sobre factores de análise factorial.