

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

IZABEL CRISTINA DE OLIVEIRA

RELAÇÕES ENTRE ATENÇÃO E MATURIDADE PARA A
ESCOLHA PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DO ENSINO
TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE

Vitória

2018

IZABEL CRISTINA DE OLIVEIRA

**RELAÇÕES ENTRE ATENÇÃO E MATURIDADE PARA A
ESCOLHA PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DO ENSINO
TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof^a Dr^a Claudia Broetto Rossetti

Coorientadora: Prof^a Dr^a Larissy Alves Cotonhoto.

Vitória

2018

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

O48r Oliveira, Izabel Cristina de, 1993-
RELAÇÕES ENTRE ATENÇÃO E MATURIDADE PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE / Izabel Cristina de Oliveira. - 2018.
142 f. : il.

Orientadora: Claudia Broetto Rossetti.
Coorientadora: Larissy Alves Cotonhoto.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Dificuldades atencionais. 2. Maturidade vocacional. 3. Estudantes do ensino médio. 4. Ensino técnico profissionalizante. I. Broetto Rossetti, Claudia. II. Alves Cotonhoto, Larissy. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. IV. Título.

CDU: 159.9

IZABEL CRISTINA DE OLIVEIRA

**RELAÇÕES ENTRE ATENÇÃO E MATURIDADE PARA A ESCOLHA
PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO
PROFISSIONALIZANTE**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia. Dissertação defendida e aprovada em 21 de setembro de 2018.

Prof^ª Dr^ª Claudia Broetto Rossetti (Orientadora)

Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^ª Dr^ª Larissy Alves Cotonhoto (Coorientadora)

Instituto Federal do Espírito Santo

Prof^ª Dr^º Claudia Patrocínio Pedroza Canal (Membro Interno)

Universidade Federal do Espírito Santo

Dr^ª Sirley Trugilho da Silva (Membro Externo)

Instituto Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que colaboraram para que meu percurso até aqui fosse possível. Eu agradeço a cada pessoa que contribui com este trabalho e me acompanhou durante os anos em que estive envolvida com ele.

Primeiramente, agradeço à Deus, por fazer com que eu me sinta sempre muito amada e cuidada. Eu também sei que sempre ouve as minhas orações e eu sou imensamente grata e feliz por tantas bênçãos recebidas.

À minha mamãe, Gessi, a melhor mãe do mundo. Eu agradeço a Deus todos os dias por sua vida e por você ser o exemplo de tudo que eu quero ser.

À minha tia Sandra e meus padrinhos, Nini e Jorge, por também serem meus pais.

Aos meus irmãos, Cleber e Kelly, por sempre me fazerem rir e pelo cuidado que têm comigo.

Aos meus cunhados, Luciana e Paulo, por estarem presentes e por torcerem muito por minhas conquistas.

Aos meus sobrinhos, Lucas e Sara, por todos os dias encherem a minha vida de alegria.

Meus agradecimentos especiais à minha orientadora, professora Dr^a Claudia Broetto Rossetti e a minha coorientadora, professora Dr^a Larissy Alves Cotonhoto. Queridas Claudia e Larissy. Os meus agradecimentos a vocês merecem um lugar especial porque a contribuição de vocês foi fundamental em muitos aspectos do meu crescimento pessoal e acadêmico. Eu sou imensamente agradecida pelas oportunidades, por sempre apoiarem e incentivarem meus sonhos, por compreenderem e respeitarem meu crescimento pessoal e acadêmico e minhas decisões ao longo desse período. Também agradeço por acreditarem que eu era capaz, por sempre se mostrarem disponíveis e atenciosas às minhas colocações e em ler quantas vezes necessárias os materiais enviados. Em especial, à Claudia, obrigada por me ensinar (mesmo antes do mesmo ingresso neste Programa) a não desistir de continuar trabalhando pelo que eu desejo, e à Larissy, por seus conselhos e paciência em corrigir minhas inadequações (e também por reforçar as adequações) e esperar pelo meu crescimento. Suas palavras foram muito valiosas.

À Lívia, minha amiga querida. Faltam-me palavras para que eu possa dizer o quanto eu sou agradecida por você estar presente em minha vida. Eu agradeço por sua amizade de tantos anos, por estar comigo em momentos importantes da minha vida e também, por me ajudar a lidar e, às vezes, assumir comigo, as conseqüências das minhas decisões.

Aos queridos, tia Valéria, tia Sueli e Maurício, por suas orações, cuidado e carinho por mim e por minha família.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa: Bárbara Frigini, por sua presença e contribuição na construção deste trabalho; Daniela Missawa, por sua paciência em me ensinar e partilhar comigo seu conhecimento, sobretudo durante meu Estágio em Docência; Eduardo Miranda, por encaminhar os colaboradores para que me ajudassem nesta pesquisa e também pela ajuda fornecida nesses últimos meses que antecederam o depósito de nossos textos, e Silvia Perim pelas caronas até em casa, pelas conversas e por sua disponibilidade em sempre me ajudar. Muito obrigada!

Aos meus queridos professores, Dr^a Cláudia Patrocínio Pedroza Canal e Dr. Sávio Silveira de Queiroz, por me acompanharem desde a graduação e por dividirem comigo desde então seus conhecimentos. Também agradeço por despertarem em mim o interesse e a curiosidade pela pesquisa científica e pela docência, por incentivarem desde àquela época meu ingresso neste Programa de Pós-Graduação e também por suas contribuições no exame de qualificação. Em especial à professora Cláudia Pedroza por seus conselhos e por fazer parte do meu percurso há tantos anos. Eu admiro e respeito seu trabalho e o seu amor e presteza em transmitir seu conhecimento da Psicologia e da vida.

À Dr^a Sirley Trugilho da Silva, por sua receptividade na instituição durante a coleta dos dados e também por sua valiosa contribuição na participação da banca avaliadora desta dissertação.

Ao Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, e seus servidores, em especial à Helton, por sua gentileza e enorme receptividade em me atender na instituição.

À professora Dr^a Fabiana Pinheiro Ramos, por toda sua disponibilidade em me ouvir, em partilhar comigo seu conhecimento e por acreditar no meu trabalho e me ajudar a realizá-lo. Especialmente, agradeço pelo apoio recebido após a conclusão da minha graduação, e por seu exemplo e conselhos, que extrapolam o contexto acadêmico, e que em muito tem me feito crescer como pessoa.

À Cláudia Porto do Nascimento, por me acompanhar durante os anos da graduação e do mestrado e, especialmente, por sua ajuda durante a coleta dos dados.

À aluna Carolina Leal, por sua disponibilidade e ajuda com a coleta e análise dos dados.

Aos servidores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Antônio, Arin e Carmen, por sempre me receberem com um sorriso no rosto e se mostrarem tão disponíveis em me ajudar. Em especial, à Arin, por partilhar comigo seu conhecimento e interesse por Música

e, especialmente, pelo canto.

À todos os professores do PPGP-UFES. Muito obrigada!

À CAPES pelo apoio financeiro fornecido.

À todos os estudantes que voluntariamente se dispuseram a colaborar com sua participação nesta pesquisa.

À equipe da Constat, e em especial a Silvio Cabral, pelo apoio com as análises estatísticas e a Sra. Maria Beatriz Azurza, pela ajuda e empenho em oferecer o melhor de si com as traduções necessárias.

A todos vocês, muito obrigada!

Resumo

Alterações na atenção podem ocorrer por diversos fatores e em vários quadros clínicos. Quando tais condições são persistentes e causam prejuízos em diferentes contextos da vida dos indivíduos ao longo de seu desenvolvimento, caracteriza-se a presença de dificuldades atencionais. Estudos mostraram que há evidências de que na adolescência, pessoas com dificuldades atencionais podem ter mais dificuldades durante a escolha profissional, a entrada e a estabilização em uma carreira profissional, quando comparadas a seus pares, sem os sintomas. Diante de tais evidências, o objetivo deste estudo foi investigar se a presença de indícios de dificuldades atencionais pode influenciar a maturidade das escolhas profissionais realizadas por estudantes do ensino profissionalizante. Participaram desta pesquisa 143 alunos (16 a 21 anos), integrantes de três cursos técnicos integrados com o Ensino Médio de uma instituição Federal de Ensino Técnico e Superior do estado do Espírito Santo. Todos os participantes responderam a Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção (BPA), a *Adult Self-Report Scale (ASRS)* e a Escala de Maturidade para Escolhas Profissionais (EMEP). Do total de participantes, 14 foram selecionados para uma entrevista utilizando o Roteiro semiestruturado. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Todas as entrevistas foram baseadas no Método Clínico Piagetiano. Após a correção e tabulação dos dados oriundos dos testes e escalas aplicados, procedeu-se a análise empregando testes de estatística descritiva e inferencial. Os dados das entrevistas foram analisados qualitativamente, resultando em uma análise em categorias. De maneira geral, os resultados das análises de correlações entre a medida geral de atenção ($ATENÇÃO_{GERAL}$) e a medida total de maturidade ($EMEP_{TOTAL}$) mostraram que não há indícios suficientes para afirmar a relação entre ambas as variáveis. Ou seja, a presença de indícios de dificuldades atencionais parece não influenciar a maturidade das escolhas profissionais realizadas por esses estudantes. Por outro lado, durante as entrevistas, os estudantes explicaram suas percepções acerca das possíveis relações entre atenção e escolhas profissionais. Em síntese, se do ponto de vista da análise estatística aplicada, não há elementos suficientes para afirmar a influência que a presença de indícios de dificuldades atencionais pode ter para a maturidade das escolhas profissionais realizadas pelos estudantes, a análise qualitativa mostrou que, na percepção de alguns entrevistados, a presença de tais condições pode refletir sobre a escolha, o planejamento e a organização da vida profissional realizado por estudantes que apresentam tais dificuldades.

Palavras-chave: Dificuldades atencionais. Maturidade vocacional. Estudantes do ensino médio. Ensino técnico profissionalizante.

Abstract

Attentional alterations may occur due to several factors and in several clinical conditions. However, when these alterations persist and cause damage in different life contexts of an individual throughout his and her development, we are faced with attentional difficulties. As some studies have shown, there are evidences that adolescents with attentional difficulties might have a harder time choosing a career, as well as entering the labor market in comparison to their asymptomatic peers. In the face of such evidences, this study had as an aim to investigate if the presence of attentional difficulties' signs could influence the maturity level for professional choices made by vocational schools students. One hundred and forty three students (16 to 21 years old), enrolled in three vocational courses integrated into the high school program of a Vocational and Higher Education Federal Institution of the state of Espírito Santo participated in the study. All the participants answered the Psychological Battery for Attention Assessment (BPA), the Adult Self Report Scale (ASRS) and the Maturity Scale for Professional Choices. Among all those that participated in the study, fourteen were selected for an interview using a semi-structured guideline. All interviews were conducted based on the Piaget's Clinical Method. After having corrected and tabulated the data from the tests and scales, an analysis was carried out using descriptive and inferential statistics tests. The interviews' data were analyzed qualitatively, having as a result a category analysis. As a whole, the correlation analysis' results between the attention general measure and the maturity total measure has shown that there is not sufficient evidence to affirm that there is a relation among both variables. The presence of attentional difficulties does not seem to influence the maturity level concerning the professional choices made by these students. On the other hand, during the interviews, the students explained their perceptions about the possible relations between attention and professional choices. Concluding, from the point of view of the statistical analysis applied there are not enough elements to affirm how influential the presence of attentional difficulties can be regarding the maturity level for the professional choices made by the students. However, the qualitative analysis demonstrated that according to the perceptions of some interviewees the presence of such condition may reflect upon the planning, organization and professional choices made by the students experiencing such difficulties.

Key-words: Attentional difficulties. Vocational maturity. High-school students. Vocational education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Gráfico de correlação entre as variáveis Atenção e Maturidade para Escolha Profissional (MEP)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de participantes entrevistados por turma de acordo com turno, curso e ano cursado

Tabela 2 - Resumo das medidas descritivas para a variável atenção na BPA.

Tabela 3 - Resumo das medidas descritivas para atenção na BPA no grupo com indícios de dificuldades atencionais.

Tabela 4 - Frequência das respostas e pontuação total do grupo com indícios de dificuldades atencionais na ASRS-18- (Parte A).

Tabela 5 - Resumo das medidas descritivas para cada componente da MEP, avaliados pela EMEP.

Tabela 6 - Resumo das medidas descritivas para variável $EMEP_{TOTAL}$ de acordo com o ano escolar.

Tabela 7 - Relação entre as seis categorias primárias e suas respectivas categorias secundárias.

LISTA DE SIGLAS

AA: Atenção alternada

AC: Atenção concentrada

AD: Atenção dividida

ASRS: *Adult Self-Report Scale*

BPA: Bateria psicológica para avaliação da atenção

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CFP: Conselho Federal de Psicologia

DP: Desvio-padrão

EMEP: Escala de Maturidade para Escolhas Profissionais

HS: Habilidades Sociais

IES: Instituições de ensino superior

IFES: Instituto Federal do Espírito Santo

IHS: Inventário de Habilidades Sociais

MEP: Maturidade para escolha profissional

OMS: Organização Mundial da Saúde

PT: Pontuação Total

TDAH: Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade

TEACO: Teste de atenção concentrada

TEADI: Teste de atenção dividida

TEALT: Teste de atenção alternada

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
	1.1 Panorama Geral dos Estudos sobre Atenção: Definição, Modelos Explicativos e Classificações.....	15
	1.1.1 Classificações da atenção quanto a sua natureza	18
	1.1.2 Classificações da atenção quanto a sua operacionalização	19
	1.2 A Avaliação da Atenção	20
	1.3 Dificuldades de Atenção e suas Consequências ao Longo do Desenvolvimento	26
2	O ADOLESCENTE E A ESCOLHA PROFISSIONAL	30
3	CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA PARA O ESTUDO DA ADOLESCÊNCIA	40
	3.1 Epistemologia Genética: Aspectos Gerais e Conceitos Básicos	40
	3.2 A Adolescência.....	45
4	PROBLEMA DE PESQUISA	48
5	OBJETIVOS.....	49
	5.1 Objetivo Geral.....	49
	5.2 Objetivos Específicos.....	49
6	MÉTODO.....	50
	Participantes.....	50
	Instrumentos	51
	Procedimentos e Considerações Éticas	56
	Análise dos Dados	58
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
	7.1 Testagem da Atenção de Estudantes do Ensino Técnico Profissionalizante: uma Análise Integrada	60
	7.2 Testagem da Maturidade para Escolha Profissional de Estudantes do Ensino Técnico Profissionalizante	77
	7.3 Análises da Associação entre Atenção e Maturidade para Escolha Profissional.....	85
	7.4 Uma Proposta Piagetiana de Análise para a Questão Profissional na Adolescência	91
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
9	REFERÊNCIAS.....	117
	APÊNDICE A	125
	APÊNDICE B.....	127
	APÊNDICE C	130
	ANEXO A.....	133
	ANEXO B.....	134
	ANEXO C.....	139

1 INTRODUÇÃO

A atenção tem sido amplamente investigada por diferentes disciplinas do conhecimento. Na Psicologia estudos realizados com esse tema podem ser encontrados desde os introspeccionistas como Wilhiem Wundt e Willian James (Simões, 2014). Inicialmente os estudos sobre atenção estavam relacionados ao estudo da consciência, visto que esta era o objeto de estudo da ciência psicológica àquela época, e que a introspecção era considerada seu método de acesso.

Posteriormente a esses estudos iniciais, outras correntes psicológicas desenvolveram estudos envolvendo a atenção. Citamos as contribuições no campo da Psicologia Cognitiva, como o trabalho do psicólogo e psicometrista estadunidense Robert Sternberg, e podemos encontrar as contribuições de autores ligados à corrente histórico-cultural como Alexander Luria e Lev Vygotsky que desenvolveram estudos sobre as bases biológicas do funcionamento atencional e contribuíram na compreensão da influência do contexto social no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, dentre os quais está a atenção (Luria, 1981; Vygotsky & Luria, 1996).

Além do campo psicológico, atualmente, tem se observado contribuições no estudo da atenção de áreas ligadas às ciências da saúde, a pedagogia, e outras ciências humanas (Simões, 2014). Essa apropriação por outras disciplinas possibilitou um aumento do número de investigações realizadas e também maior variedade de perspectivas teóricas que explicam o funcionamento dessa função.

Um estudo de levantamento bibliográfico (Leite & Rebello, 2014) objetivou conhecer como a atenção vinha sendo estudada no campo científico, em áreas ligadas à Saúde, a Saúde Mental e a Educação, a partir dos anos de 1990. No levantamento foram encontrados poucos trabalhos publicados que investigaramos mecanismos envolvidos nos processos atencionais em comparação com um crescente interesse no estudo das disfunções da atenção e suas consequências para o desenvolvimento dos indivíduos (Leite & Rebello, 2014). Esse fenômeno pode ser compreendido

pelo aumento no número de diagnósticos de transtornos associados a essa função.

Essas autoras (Leite & Rebello, 2014) mostraram que do total de artigos publicados entre os anos de 1990 a 2012 (n=717), 614 referiam-se exclusivamente a transtornos associados à atenção, e apenas 166 tratavam de outros aspectos relacionados ao tema. Dos 166 trabalhos mencionados, apenas 16 tratavam especificamente do tema desenvolvimento da atenção, e a concepção que fundamentava esses estudos era de queesse desenvolvimento era o amadurecimento orgânico, desconsiderando a influência do fator intercâmbio social nos processos atencionais. Os artigos analisados (n=16) referiam-se a dificuldades associadas à atenção; ao desenvolvimento de estratégias para compensar dificuldades, fatores de interferência no desenvolvimento que podem ser desencadeadores de problemas atencionais, avaliação da atenção, associação da atenção a outras funções cognitivas (Leite & Rebello, 2014). Outro estudo que empregou método semelhante de levantamento obteve resultados similares (Simões, 2014).

Assim, se as primeiras investigações conduzidas no campo psicológico ou em áreas afins objetivaram descrever, classificar e explicar os processos atencionais e sua relação com os demais componentes da cognição. Como resultados desses primeiros estudos surgiram as primeiras teorias acerca do mecanismo de funcionamento da atenção, as bases neurobiológicas de seu funcionamento, classificações e propostas de funcionamento dessa função. Atualmente, tem se observado que as investigações realizadas sobre essa temática têm se dedicado, sobretudo, a compreender seu funcionamento atípico e as consequências advindas dessa condição.

1.1 Panorama Geral dos Estudos sobre Atenção: Definição, Modelos Explicativos e Classificações

Uma das características básicas da atenção é seu caráter seletivo (Lima, 2005; Luria, 1981). Por meio dessa propriedade de selecionar os estímulos que chegam do ambiente, os indivíduos são capazes de

organizarem sua atividade mental, selecionando a estimulação sensorial (visual, tátil, auditiva, olfativa e gustativa) que chega para processamento e respondendo ao ambiente.

Esta propriedade seletiva da atenção é encontrada em muitas definições do constructo (Helene & Xavier, 2003; James, 1890; Lima, 2005; Luria, 1981; Nahas & Xavier, 2006; Simões, 2014; Sternberg, 2000). A definição mais citada é a apresentada por James (1890), em seu livro *Princípios da Psicologia*. De acordo com esse autor

Milhões de itens do exterior são apresentados aos meus sentidos sem nunca entrarem propriamente em minha experiência. Por quê? Porque eles não me interessam. Minha experiência é o que eu concordo em me atentar (...). Todos sabem o que é a atenção. É a posse pela mente, de forma clara e vívida, de um dentre vários objetos ou pensamentos simultaneamente possíveis. Focalização, concentração e consciência são sua essência (James, 1890, pp. 402-403, tradução nossa).

A definição apresentada por James (1890) é considerada por alguns autores a primeira tentativa de definir o constructo, e faz referência ao caráter seletivo da atenção e a retenção na consciência de pensamentos ou informações (Fiori, 2008).

Algumas conclusões ainda podem ser feitas a partir dessa definição. James (1890) sugeriu a possibilidade de se atentar para aquilo que interessa. Acerca dessa afirmativa é possível inferir a possibilidade de se exercer um controle voluntário da atenção. Outro ponto é a capacidade limitada de processamento atencional das informações; daí a importância de uma seleção para processamento preferencial de certas informações (Lima, 2005) e, na perspectiva de James (1890), são processos constituintes da atenção, a focalização, a concentração e a consciência.

A seletividade da atenção em relação à filtragem de certos grupos de estímulos foi estudada por alguns pesquisadores, dentre os quais está Cherry (1953, apud Eysenck & Keane, 2007; Fiori, 2008; Lima, 2005; Sternberg, 2000) que investigou a atenção auditiva em um fenômeno denominado *cocktail party* (efeito coquetel). Os estudos de Cherry mostraram que a pessoa é capaz de se atentar para certos estímulos sonoros ignorando os que não lhe interessam.

O nome efeito coquetel deve-se a observância desse fenômeno em recepções e coquetéis onde há muitos estímulos sonoros concorrentes, e a pessoa consegue, por exemplo, atentar-se a fala de outra pessoa distante quando ouve um nome de alguém conhecido. Para Cherry essa é uma evidência de que os estímulos sonoros do ambiente chegam ao nosso cérebro, entretanto, apenas parte desses estímulos são processados (Fiori, 2008).

Os estudos de Cherry sobre a Teoria da Atenção Seletiva Focalizada provaram o caráter seletivo da atenção e, permitiram observar outra característica da atenção: a capacidade de focalização. Baseados na teoria de Cherry acerca da Atenção Seletiva Focalizada, o psicólogo britânico Donald Broadbent (1958, apud Eysenck & Keane, 2007; Sternberg, 2000) propôs uma das mais antigas teorias sobre o funcionamento da atenção.

A teoria proposta por Broadbent pressupõe que inicialmente as informações sensoriais após passarem por um registro sensorial alcançavam um filtro seletivo da atenção, permitindo que apenas parte das informações alcançasse os níveis superiores de processamento perceptivo e se tornassem conscientes. Tempos depois essa teoria ficou conhecida como teoria do filtro, ou do Gargalo da Garrafa (Sternberg, 2000).

Alguns autores consideram que o modelo do filtro atencional proposto por Broadbent era eficaz para explicar certas características da atenção, como a focalização e a seletividade, mas não era suficiente para explicar os processos que envolviam atenção dividida (Simões, 2014).

Outro grupo de teorias que ficaram conhecidas como Teorias da Atenuação ou Teorias da Seleção Tardia foram formuladas completando as teorias do filtro. Dentre os principais representantes desse grupo está a psicóloga inglesa Anne Treisman, que propôs uma teoria da atenção seletiva envolvendo um processo de filtragem diferente do proposto por Broadbent. Na concepção de Treisman, ao invés do filtro atencional atuar bloqueando os estímulos que não eram alvos, ele apenas atenuaria diminuindo a força dos outros estímulos que não fossem o estímulo-alvo (Sternberg, 2000).

Os modelos explicativos formulados por Broadbent e Treisman para o funcionamento da atenção continuam sendo avaliados como adequados

para explicar os processos envolvidos nos mecanismos de filtragem dos estímulos e, por isso, são encontrados em muitos manuais e estudos no campo da Neuropsicologia e da Psicologia Cognitiva. Nos subtítulos 1.1.1 e 1.1.2 serão apresentadas as classificações da atenção quanto a sua natureza e quanto a sua operacionalização.

1.1.1 Classificações da atenção quanto a sua natureza

Com relação a sua natureza, a atenção pode ser classificada em involuntária e voluntária (Dalgalarrodo, 2008). A atenção involuntária ou automática refere-se à capacidade de certas características físicas dos estímulos como intensidade, cor, tamanho, movimento, atraírem nossa atenção (Lima, 2005). Pode ser facilmente detectada logo nos primeiros meses do desenvolvimento, pois se refere à forma de atenção mais elementar, em que estímulos mais poderosos atraem a atenção do bebê (Luria, 1981). Na atenção voluntária ou controlada entende-se que há uma seleção ativa e consciente por parte da pessoa em determinada atividade (Lima, 2005), e, portanto, está intimamente relacionada aos interesses e expectativas individuais (Dalgalarrodo, 2008).

Alexander Luria (1981), psicólogo soviético que desenvolveu estudos na área de Neuropsicologia, e, posteriormente, tornou-se representante da Psicologia Histórico-Cultural, explica que enquanto a atenção involuntária é um ato essencialmente biológico, a atenção voluntária é um ato social, porque além da maturação biológica, está relacionada às relações da pessoa com as outras. Um exemplo pode ser encontrado na relação de um adulto com uma criança quando aquele nomeia determinado objeto do ambiente para a criança; a atenção desta é atraída para o objeto nomeado em detrimento de outros objetos. Essa direção da atenção da criança que se dá por meio da comunicação social, permite que seja formada uma nova organização social da atenção. No curso do desenvolvimento essa organização vai se tornando cada vez mais complexa, resultando na forma mais evoluída dessa atenção que é a voluntariedade. De acordo com Luria (1981), Lev S. Vygotsky (1896-1934) foi o primeiro psicólogo a considerar as raízes sociais da atenção.

1.1.2 Classificações da atenção quanto a sua operacionalização

Quanto a sua operacionalização a atenção pode ser classificada em seletiva, sustentada, alternada e dividida (Coutinho, Mattos & Abreu, 2010; Lima, 2005). A atenção seletiva refere-se à capacidade de a pessoa focalizar determinados estímulos em detrimento a outros. Refere-se ao mecanismo básico da atenção (Lima, 2005) e sua importância consiste na necessidade de não se processar toda informação provinda do ambiente externo e interno, como pensamentos, sensações, memórias, por exemplo, (Coutinho et al., 2010).

A atenção sustentada é a capacidade de manter o foco atencional em determinado estímulo para a realização de uma tarefa por um tempo prolongado, mantendo o nível atencional. Alguns autores a consideram como sinônimo de atenção concentrada (Coutinho et al., 2010).

A atenção alternada corresponde à capacidade de focar a atenção ora em um estímulo, ora em outro, por um determinado período de tempo. E atenção dividida é a capacidade de focar em dois estímulos ou tarefas simultaneamente. Os estudos sobre atenção dividida sugerem que a divisão da atenção se dá na realização de tarefas que exigem um controle automático e outro voluntário da atenção (Lima, 2005).

As diferentes funções da atenção e sua relação com os demais componentes da cognição levaram alguns autores a considerar que os processos atencionais não se referem a um sistema isolado, mas estão conectados às demais funções cognitivas e ao funcionamento mental em geral (Lima, 2005).

A associação entre atenção e outras funções psicológicas pode ser facilmente comprovada em pacientes com distúrbios neurológicos, neuropsicológicos, transtornos mentais (Dalgarrondo, 2008), ou ainda, lesões cerebrais adquiridas (Sohlberg & Mateer, 2009). O que se observa nesses casos é que mesmo quando o prejuízo não está diretamente associado aos processos atencivos (por exemplo, um distúrbio do déficit de atenção ou uma lesão nas áreas cerebrais responsáveis pelo controle da atenção), os pacientes apresentam diminuição do nível da consciência e alterações da atenção.

Outro grupo de estudos trata da associação entre atenção e memória. O

sistema nervoso por meio dos processos da atenção reage a estímulos do ambiente interno e externo. Essa exposição gera uma aprendizagem que pode ser descrita como um acúmulo de registros (memórias) no sistema, que passa então a agir antecipando o processo de seleção das informações (Helene & Xavier, 2003; Nahas & Xavier, 2006). O aprendizado pode gerar duas consequências: gerar ações que levem a comportamentos desejados e selecionar determinados estímulos em detrimento a outros para processamento adicional da informação (Nahas & Xavier, 2006).

Também são encontradas relações entre atenção e as funções executivas (FE). Estas dizem respeito a um conjunto de habilidades cognitivas necessárias a realização de comportamentos dirigidos a metas; envolvem o emprego e a avaliação de estratégias em prol da resolução de problemas. Possuem alto valor adaptativo à medida que permite o sujeito avaliar as consequências de seu comportamento e reajustá-lo, quando necessário, às demandas ambientais (Hamdan & Pereira, 2009; Malloy-Diniz, Paula, Loschiavo-Alvares, Fuentes & Leite, 2010; Uehara, Charchat-Fichman & Landeira-Fernandez, 2013).

Pacientes com disfunções executivas podem apresentar comprometimento em diferentes domínios cognitivos, além de também baixo desempenho em tarefas nos mais diversos contextos de sua vida (Malloy-Diniz et al., 2010). A literatura tem apontado a memória operacional, o planejamento e resolução de problemas, a flexibilidade cognitiva, o controle inibitório, a fluência verbal e comportamental e a atenção como constructos integrantes das FE (Hamdan & Pereira, 2009; Malloy-Diniz et al., 2010; Uehara et al., 2013). O item 1.2 apresenta um panorama geral da avaliação da atenção e esclarece aspectos gerais que devem ser considerados durante o processo.

1.2 A Avaliação da Atenção

Na Psicologia, a avaliação psicológica e neuropsicológica são procedimentos técnicos de incumbência do psicólogo e do neuropsicólogo, respectivamente. De acordo com a Resolução de número seis de 2019 do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 006/2019), que fornece orientações sobre elaboração de documentos escritos produzidos pela(o) psicóloga(o) no

exercício profissional:

O processo de avaliação psicológica se caracteriza por uma ação sistemática e delimitada no tempo, com a finalidade de diagnóstico ou não, que utiliza de fontes de informações fundamentais e complementares com o propósito de uma investigação realizada a partir de uma coleta de dados, estudo e interpretação de fenômenos e processos psicológicos (Conselho Federal de Psicologia 006/2019, pp.3-4).

Hutz (2015) esclarece que a expressão avaliação psicológica às vezes é utilizada como sinônimo de testagem psicológica. Entretanto, tal comparação não deve ser empregada dessa forma, pois não são procedimentos idênticos. A testagem psicológica pode integrar (mas nem sempre é assim) o processo de avaliação psicológica. O Conselho Federal de Psicologia (2013) divulgou a Cartilha Avaliação Psicológica. Nesse material foram esclarecidas as diferenças entre ambos os procedimentos.

A avaliação psicológica é um processo amplo que envolve a integração de informações provenientes de diversas fontes, dentre elas, testes, entrevistas, observações e análise de documentos, enquanto que a testagem psicológica pode ser considerada um processo diferente, cuja principal fonte de informação são os testes psicológicos de diferentes tipos (Conselho Federal de Psicologia, 2013, p. 13).

Portanto, a testagem psicológica é um processo cujas principais fontes de informação são os testes psicológicos. Por sua vez, teste psicológico pode ser definido como “um instrumento que avalia (mede ou faz uma estimativa) constructos (também chamados de variáveis latentes) que não podem ser observados diretamente” (Hutz, 2015, p.12). No Brasil, os testes psicológicos que receberam parecer favorável do CFP para uso, estão listados no Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (Satepsi).

Reppold, Serafini, Gurgel e Kaizer (2017) realizaram um levantamento dos testes psicológicos destinados à avaliação de aspectos cognitivos em adultos (considerar adulto, pessoas com pelo menos 18 anos) com parecer favorável para uso conforme o Satepsi. Esse estudo mostrou que dos 173 testes com parecer favorável do Satepsi, 57 instrumentos (32,95%) foram destinados ao público adulto. Desses, 17 testes são destinados a avaliação da atenção, 16 para avaliação da inteligência, nove destinados à avaliação de raciocínio lógico, oito para

memória e sete destinados a avaliação do desempenho cognitivo em geral. Logo, o maior número de testes encontrados são destinados a avaliação da atenção.

A avaliação da atenção, tanto no âmbito nacional quanto internacional, conta com a utilização de instrumentos e outras técnicas de coleta de dados (entrevistas, observação do comportamento, são exemplos). Quanto ao uso de instrumentos psicológicos, alguns são empregados especificamente para a avaliação e testagem da atenção, como é o caso dos testes que avaliam atenção concentrada (AC), alternada (AA) e dividida (AD), ou baterias compostas por mais de um instrumento que medem cada tipo atencional.

Além dos testes padronizados, existem instrumentos que não foram especificamente desenhados para avaliar atenção, mas que são empregados por utilizarem a atenção como habilidade necessária a execução da tarefa. É o caso dos instrumentos que mensuram o tempo de resposta ou reação do participante a tarefa (Carreiro & Teixeira, 2012).

Para tornar o procedimento de medição da atenção mais confiável, juntamente com os testes psicológicos são utilizadas escalas, protocolos de autorrelato e relato de terceiros que investigam a ocorrência de comportamentos de desatenção (Carreiro & Teixeira, 2012). Ainda de acordo com esses autores, além do contexto clínico, a avaliação da atenção é realizada em outros contextos como, por exemplo, verificar as habilidades do motorista para dirigir e na autorização para utilização de porte de armas. Acrescentaram ainda que há uma carência de instrumentos especificamente padronizados para medir a atenção em crianças e adolescentes.

A avaliação e testagem da atenção é um procedimento complexo e que deve considerar aspectos relacionados ao estado de consciência, motivação, disposição, humor, presença de transtornos mentais, dificuldades físicas ou uso de qualquer substância que possa alterar os níveis atencionais por parte da pessoa avaliada, e também variáveis do ambiente que possam influenciar resultados desvantajosos que indicam a presença de dificuldades atencionais (Coutinho et al., 2010).

Mesmo em condições em que não se investiga um prejuízo

diretamente associado à atenção, a avaliação desta função deve ser realizada. Prejuízos em outras funções podem ser indicativos da presença de indícios de dificuldades atencionais. Por exemplo, a lentidão no processamento ou na emissão de respostas, já que a velocidade de processamento das informações está associada à capacidade de manter os níveis atencionais (Coutinho et al.,2010).

É comum que em processos de avaliação psicológica, outras funções cognitivas também sejam avaliadas. Nesses casos, a aplicação de instrumentos de atenção deve preceder os demais. A avaliação desta habilidade conta com uso de questionários, escalas, testes padronizados e não padronizados, dentre os quais tem sido privilegiado o uso de testes computadorizados, observações e entrevistas (Coutinho et al., 2010).

No âmbito nacional, dentre os testes psicológicos com parecer favorável do Satepsi, está a Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção (BPA) (Rueda, 2013) que avalia a capacidade geral da atenção e também fornece uma avaliação individualizada para a atenção concentrada (AC), atenção dividida (AD) e atenção alternada (AA).

Alguns estudos foram conduzidos utilizando a BPA como instrumento de medida da atenção. O principal autor que vem publicando resultados de seus estudos utilizando a BPA é Fabián Javier Marín Rueda, autor dessa bateria de testes, em colaboração com outros autores.

Um estudo conduzido por Rueda e Monteiro (2013) objetivou analisar o desempenho atencional de 1759 participantes em diferentes fases do desenvolvimento utilizando aBPA como instrumento de mensuração da atenção. Os participantes eram estudantes de diferentes níveis de ensino, com idades variando entre seis e 82 anos, dos estados da Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Sergipe, sendo a amostra composta predominantemente por pessoas do sexo feminino (52,8%). Os resultados do estudo mostraram que há associação entre o nível atencional e a idade, de forma que, com o aumento da idade ocorreria a redução dos níveis atencionais. Além disso, foi demonstrado um aumento da capacidade atencional no final da adolescência e início da vida adulta, ocorrendo um declínio progressivo já a partir daaduldez.

Os resultados ainda mostraram um agrupamento de idades por

faixas etárias em que ocorriam as diferenciações mais significativas na capacidade atencional das pessoas. Seis agrupamentos foram formados: dos seis aos 10 anos; dos 11 aos 17; 18 aos 25; 26 aos 30; dos 31 aos 50, e dos 51 anos em diante. Posteriormente, analisaram o desempenho dessas faixas etárias em cada subtteste da BPA.

O teste de atenção dividida (AD) é o que apresenta o menor desempenho independente da faixa etária. Com relação aos testes de atenção concentrada (AC) e atenção alternada (AA) os desempenhos se assemelham no fim da adolescência, apresentando um pico para AA em jovens adultos, e para AC um desempenho superior a partir dos 30 anos. Dessa forma, a tarefa da AD parece ser mais complexa e exigir mais recursos atencionais do respondente quando comparada a AC e a AA.

Resultados semelhantes foram encontrados em outros estudos que investigaram a associação entre tipos atencionais (AC, AD e AA) e a idade dos participantes (Rueda & Castro, 2010; Rueda, 2011; Fernandes & Santos, 2015; Monteiro & Rueda, 2015).

Outra variável que parece influenciar a capacidade atencional é o nível de escolaridade. Um estudo conduzido por Gascón, Adda, Miotto, Lúcia e Scaff (2010) com mulheres adultas saudáveis (sem histórico anterior de doenças outtranstornos psicológicos, neurodegenerativos, alterações cognitivas ou que tenham passado por processo de institucionalização) que se submeteram a uma avaliação neuropsicológica da atenção, mostrou que quanto maior o nível de escolarização das participantes melhor o desempenho alcançado.

Resultados semelhantes foram encontrados em outro estudo que testou a atenção concentrada e sustentada de 83 idosos, com pelos menos 60 anos de idade (Fernandes & Santos, 2015). As autoras desse estudo concluíram a associação significativa e positiva entre atenção e nível de escolaridade, de maneira que quanto maior o tempo de escolarização, melhor o desempenho em atenção concentrada e sustentada.

Analisando a associação entre desempenho atencional e escolarização, notamos que nesses estudos os participantes com maiores níveis de escolarização apresentaram melhores desempenhos atencionais. Em nossa perspectiva, a compreensão dessa relação pode ser ampliada,

investigando como ocorre essa relação em pessoas que apresentam alterações atencionais.

Observamos que nos estudos analisados, os participantes não apresentavam sintomas ou condições associadas ao déficit de atenção. A literatura consultada nesta revisão bibliográfica mostra que a presença de alterações na atenção pode influenciar na aprendizagem e no desempenho de escolares. Nessa perspectiva, os resultados encontrados nos levam a ponderar se pessoas com melhores desempenhos atencionais alcançariam mais sucesso acadêmico e, portanto, maiores níveis de escolarização quando comparadas a pessoas com dificuldades atencionais.

Em resumo, foram encontrados resultados indicando a associação significativa e negativa entre idade e capacidade atencional e associação positiva entre desempenho atencional e níveis de escolarização. Outros aspectos dessa associação carecem de mais investigações.

Rueda e Muniz (2012) conduziram outro estudo que testou a validade de convergência entre a BPA e os testes de Atenção Concentrada (TEACO-FF) de Rueda e Sisto (2009), Atenção Alternada (TEALT) e Atenção Dividida (TEADI) (Rueda, 2010). As análises mostraram correlações estatisticamente significativas e positivas entre os instrumentos (magnitude 0,55 entre os testes de atenção concentrada; magnitude 0,58 entre os testes de atenção alternada e 0,65 de magnitude para os testes de atenção dividida). Concluiu-se, portanto, a validade de convergência entre os subtestes da BPA e outros instrumentos já validados.

Além dos testes psicológicos e neuropsicológicos que avaliam a atenção, outros instrumentos como escalas e questionários podem auxiliar no processo de avaliação das funções atencionais. Mattos, Segenreich, Saboya, Louzã, Dias e Romano (2006) trabalharam na adaptação transcultural de uma escala para avaliação de sintomas de dificuldades de atenção e hiperatividade denominada *Adult Self-Report Scale (ASRS)*. A escala foi elaborada por pesquisadores em coparticipação com a Organização Mundial da Saúde (OMS). É composta por 18 itens que avaliam numa escala gradativa de cinco pontos, a frequência da ocorrência de comportamentos relacionados a dificuldades atencionais e a comportamentos hiperativo-impulsivos.

A *ASRS-18* como se tornou conhecida essa escala é subdividida nas partes A e B, sendo que a primeira parte é formada por nove itens que avaliam a frequência de comportamentos relacionados a dificuldades atencionais. A Parte B é composta por nove itens que avaliam a frequência de comportamentos hiperativo-impulsivos. Essa escala é direcionada para avaliação dos sintomas descritos em adultos. Entretanto, também tem sido empregada em estudos com populações mais jovens, em que se observa a adequação dos itens avaliados no instrumento ao contexto de realização do estudo (Pylro, 2012).

Durante o processo de avaliação da atenção podem aparecer resultados que indiquem a presença de dificuldades associadas a essa função. As dificuldades de atenção e as consequências advindas desse funcionamento para o desenvolvimento têm sido investigadas por pesquisadores de diferentes áreas. Algumas considerações acerca dessa relação foram apresentadas no subtítulo 1.3.

1.3 Dificuldades de Atenção e suas Consequências ao Longo do Desenvolvimento

Alterações na atenção podem ocorrer em diferentes condições e por diferentes fatores. Essas alterações vão desde formas mais comuns e menos específicas como a diminuição global dos níveis atencionais, conhecido como hipoprosexia, situação em que se verifica dificuldade em concentração e em atividades psíquicas complexas como o raciocínio, pensamento ou integração de informações, passando pela completa abolição da capacidade atencional (aprosexia), ou por uma atenção exacerbada, estado conhecido com hiperprosexia (Dalgalarondo, 2008). Essas alterações podem ocorrer associadas a distúrbios neurológicos, neuropsicológicos ou psiquiátricos.

Dentre as dificuldades associadas à atenção, o transtorno denominado Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem sido amplamente investigado. Os estudos envolvendo atenção e suas alterações têm sido conduzidos em grande parte com participantes que apresentam sintomas característicos desse transtorno.

De acordo com a quinta versão do *Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM* (APA, 2014) o TDAH é caracterizado

como um padrão de desatenção e hiperatividade-impulsividade que persiste ao longo da vida. Compromete ou reduz a qualidade do funcionamento social, acadêmico ou profissional e do desenvolvimento de forma geral de seus portadores. De acordo com a apresentação dos sintomas, o transtorno pode ser caracterizado como predominantemente desatento, predominantemente hiperativo-impulsivo, ou combinado (apresentação combinada dos sintomas de dificuldades de atenção e hiperatividade-impulsividade).

A presença de dificuldades atencionais pode produzir consequências ao longo do desenvolvimento da pessoa. A literatura aponta que durante os anos escolares o baixo desempenho escolar está mais frequentemente associado a pessoas com dificuldades de atenção (Araújo, 2002; Pastura, Mattos & Araújo, 2005), e que o comprometimento nesses alunos aparecerá à medida que aumentarem a quantidade e complexidade das atividades, e a necessidade de memorizar e manter a atenção (Araújo, 2002).

Durante a adolescência e início da juventude os problemas escolares podem persistir e usualmente estão refletidos no número de transferências, expulsões e reprovações; há também relatos de *bullying* por parte dos colegas, o que contribuiu para baixa autopercepção das capacidades pessoais de adolescentes com sintomas de dificuldades de atenção. Além disso, há relatos de estudantes que em virtude da presença do transtorno perceberam suas habilidades pessoais pouco aproveitadas pela escola (Rangel Júnior & Loss, 2011).

Na maioria das vezes em nossa cultura, a transição da adolescência para a juventude e desta para a idade adulta é um período marcado pela escolha de um curso superior ou de uma profissão e pela entrada no mercado de trabalho. Durante esse período do desenvolvimento, pessoas com dificuldades atencionais podem ter mais dificuldades durante a escolha profissional, a entrada e a estabilização em uma carreira profissional, quando comparadas a seus pares. Tais dificuldades de inserção não devem ser analisadas apenas como resultado de um prejuízo da capacidade atencional. Como qualquer questão psicológica que a análise depende da integração de variáveis pessoais, ambientais e sociais, tal fenômeno deve ser

investigado considerando a complexidade dos fatores envolvidos que uma análise psicológica adequadarequer.

Acerca do impacto das dificuldades atencionais em adolescentes, estudos na área de Orientação Profissional (OP) realizados com adolescentes e jovens em período de escolha de um curso superior, que buscam o primeiro emprego, adultos em reorientação profissional, ou profissionais empregados que buscam apoio profissional para lidar com as consequências das dificuldades atencionais no ambiente de trabalho, apontam a importância da orientação profissional realizada com essa população (Costa & Barros, 2012; Landine & McLuckie, 2006; Nadeau, 2005).

Um exemplo de como o serviço de orientação profissional pode contribuir facilitando o processo de escolha de uma profissão com adolescentes que apresentam sintomas de desatenção pode ser encontrado em Costa e Barros (2012). Por exemplo, para essas autoras pessoas com sintomas de desatenção, frequentemente, apresentam dificuldades em selecionar as informações importantes e desconsiderar as irrelevantes. Tal condição pode atrasar e demandar mais orientação, já que o participante pode apresentar dificuldades em selecionar uma opção dentre um número de possibilidades (Costa & Barros, 2012). Além disso, a literatura tem apontado para a associação entre baixa percepção em crenças autorreferenciais em pessoas com dificuldades atencionais (exemplo dessa associação pode ser encontrada em Rangel Júnior & Loss, 2011). Essa baixa percepção das próprias capacidades pode influenciar negativamente na escolha profissional realizada pela pessoa, e na construção de planos profissionais futuros.

Quando inseridos no mercado de trabalho a rotina pode apresentar certos desafios a serem enfrentados. Dificuldades em manter atenção ao trabalho, tendência a procrastinar e a embaralhar tarefas, dificuldades para elencar prioridades, sonolência, dificuldades em memorizar precisam ser contornadas (Palmini, 2008).

A presença de alterações na atenção pode impactar a vida do sujeito ao longo de seu desenvolvimento. Tais consequências costumam aparecer logo nos primeiros anos escolares e persistirem na adolescência,

período que em nossa cultura, é caracterizado por escolhas e decisões relativas aos projetos profissionais e planejamento futuro. Na idade adulta tais dificuldades podem requerer mais esforços compensatórios para lidar com os desafios do contexto.

No campo psicológico, autores ligados à Psicologia do Desenvolvimento e a Educação, desenvolveram importantes contribuições para o estudo da adolescência. No título dois(2) será apresentado um panorama acerca das contribuições para o estudo da escolha profissional na adolescência e no título três (3) apresenta a perspectiva teórica de Jean Piaget (1896-1980), para o estudo do desenvolvimento na adolescência.

2 O ADOLESCENTE E A ESCOLHA PROFISSIONAL

A possibilidade de escolher uma profissão é recente. Por muito tempo, a atividade profissional exercida pelas pessoas era determinada pela classe social e pela pertença familiar, e o aprendizado de um ofício ocorria por transmissão familiar (Moura, 2004). Nesse momento histórico que antecedeu as reformas das indústrias no final do século XVIII e início do século XIX, alguns grupos familiares tornaram-se conhecidos pela atividade profissional que exerciam.

Enquanto as sociedades subsistiam baseadas na agricultura e no comércio familiar, o exercício profissional e a relação do jovem com o trabalho eram menos flexíveis e mais duradouros, e as famílias fechadas em si, com pouca necessidade de troca (Almeida & Magalhães, 2011). Mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas no final do século XIX e início do século XX, como o intercâmbio comercial e o processo de industrialização possibilitaram a criação de novas formas de trabalho. A nova conjuntura ampliou as possibilidades de pessoas e, sobretudo, o jovem, escolherem novos ofícios. A partir de então a relação das pessoas com o trabalho mudou.

A nova realidade social que surgia em decorrência das mudanças no mundo do trabalho, fez surgir a necessidade de orientação para a escolha de uma profissão. Em 1902, a Psicologia Vocacional cria o primeiro Centro de Orientação Profissional localizado em Munique (Moura, 2004; Sparta, 2003). Nesse período a Orientação Profissional surge com o objetivo de atender as necessidades da indústria. Nesse contexto, a tarefa do orientador profissional era identificar trabalhadores aptos para realização das atividades nas indústrias e, desta forma, evitar acidentes.

A partir de então, nos anos seguintes, a Psicologia Vocacional alcança novos territórios. Em 1907 é criado o primeiro Centro de Orientação Profissional norte-americano. Na década de 1920 e 1930 houve um grande investimento no desenvolvimento de instrumentos que avaliassem características individuais, tais como inteligência, aptidão, interesses e traços de personalidade (Sparta, 2003). Nesse momento a Psicologia Vocacional, aceitava a existência de uma vocação como uma tendência inata do sujeito

para realização de determinados ofícios e, para isso, o orientador tinha a função de com base na avaliação realizada, indicar as profissões mais apropriadas para cada pessoa (Munhoz, Melo-Silva & Audibert, 2016).

A partir da década de 1950 novas abordagens se desenvolveram no campo da Orientação Profissional. Dentre elas as abordagens desenvolvimentistas que não se preocupavam apenas em avaliar diferenças nas características pessoais, mas compreendiam a escolha de uma profissão como uma etapa do processo de desenvolvimento de uma carreira, semelhante a outros aspectos do desenvolvimento, como o cognitivo, motor, afetivo e social (Munhoz et al., 2016). De acordo com essas autoras a questão que se evidenciou é que carreiras não são descobertas, mas construídas pelo sujeito e que a escolha de uma profissão é uma etapa do processo que se desenvolve ao longo da vida e permanece em desenvolvimento até a velhice, a partir da interação do sujeito com o contexto social em que está inserido.

Um dos principais expoentes da abordagem desenvolvimentista da carreira é o psicólogo britânico Donald Super, que estruturou a Teoria do Desenvolvimento Vocacional. Essa teoria compreende o desenvolvimento decarreira

(...) como um processo que se dá ao longo da vida, por meio da interação entre os diferentes papéis sociais (*life-roles*) que o indivíduo assume em diferentes contextos, tendo como base o autoconceito, que será a base do estilo de vida que as pessoas escolhem para si e que depende, em grande parte do seu contexto de trabalho (Munhoz et al., 2016, p.42).

De acordo com a Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Super, a construção de carreiras profissionais se inicia durante a infância e prolonga-se até a velhice. Super (1953, 1980) descreveu o desenvolvimento da carreira como um processo que se assemelha ao ciclo vital, composto por cinco estágios de desenvolvimento que acompanham as fases do desenvolvimento humano: crescimento, durante a infância; exploração, na adolescência; estabelecimento, no início da vida adulta; manutenção, durante a vida adulta e declínio ou desengajamento, na velhice. Para cada estágio do desenvolvimento de carreira, Super (1963, apud Neiva, 2016, p. 149) descreveu tarefas evolutivas a serem cumpridas.

São elas:

- A) Cristalização (formulação de ideias sobre as preferências ocupacionais);
- B) Especificação (tomada de uma decisão profissional);
- C) Implementação (início da vida profissional);
- D) Estabilização (na área profissional escolhida);
- E) Consolidação (dos objetivos e das experiências profissionais)

Dessa forma, a tomada de decisão acerca da escolha profissional se apresenta como uma tarefa a ser cumprida dentro de um processo maior que vem se constituindo desde a infância. Não se refere, portanto, a um ato isolado que se apresenta ao jovem em um determinado momento da vida.

Desde a infância as primeiras formulações e preferências sobre interesses profissionais começam a surgir. A inserção da criança em grupos e, sobretudo, na escola contribui para que ela amplie sua perspectiva acerca das profissões e identifique suas habilidades pessoais compatíveis com as profissões de seu interesse.

Na adolescência, o indivíduo se depara com uma série de escolhas acerca de seu futuro, ocasião em que lhes são cobradas decisões (seja pela família, pelos amigos, ou pelo grupo social em geral). Dentre essas decisões está qual profissão seguir.

Em nossa cultura, a tomada de decisão acerca da escolha profissional ocorre frequentemente durante os anos da adolescência, com o fim do Ensino Médio (Neiva, 2014). Porém, observa-se que as primeiras escolhas profissionais de alguns estudantes têm sido realizadas em períodos que antecedem o fim do ensino médio; é o caso dos estudantes que ingressam no ensino técnico profissionalizante de nível médio. Nesse grupo de estudantes tem-se observado que as primeiras escolhas dos cursos profissionalizantes que ingressarão aconteceram nas últimas séries do ensino fundamental. Possivelmente, tais escolhas serão as primeiras decisões mais significativas em relação ao seu futuro que o adolescente se vê na condição de realizar. Decidir qual profissão seguir implica uma sucessão de análises menores a serem seguidas: é preciso integrar todo o conhecimento de si, de

suas habilidades e interesses pessoais, e também de suas limitações, ao conhecimento da realidade social, econômica e educacional em que está inserido, para em seguida realizar sua escolha.

Somam-se a esse momento as diversas transformações físicas, afetivas e cognitivas pelas quais passam os adolescentes. Não é de se estranhar, que populações jovens em momento de escolha profissional apresentem altos níveis de estresse (Gonzaga & Lipp, 2015), transtornos de ansiedade, e outros quadros psiquiátricos.

Super (1955, apud Neiva, 2016, p. 149), apresenta o conceito de Maturidade Vocacional e o define como um “conjunto de atitudes e comportamentos vocacionais manifestados pelo indivíduo para lidar com tais tarefas evolutivas”. A proposta inicial do autor compreendeu o nível de maturidade vocacional alcançado pelo sujeito, como sua posição num *continuum* do desenvolvimento vocacional, que pode ser demonstrado pelas tarefas evolutivas desempenhadas pelo sujeito.

No contexto brasileiro, pesquisadores na área de orientação profissional vêm ampliando as contribuições à corrente desenvolvimentista. O conceito de Maturidade para Escolha Profissional (Neiva, 2014) foi proposto com base nos estudos de Super sobre a maturidade vocacional e compreende o estágio da exploração que está relacionado à fase da adolescência, cujas tarefas evolutivas são a cristalização, que envolve a formulação de ideias sobre as preferências profissionais; a especificação, que se relaciona a tomada de decisão por uma profissão; e o início da implementação na área escolhida. O conceito abrange duas dimensões: as Atitudes e o Conhecimento para a escolha profissional. Estas, por sua vez, apresentam subdivisões.

A dimensão das Atitudes para escolha profissional envolve a Determinação, que se refere ao nível de definição e segurança que o sujeito apresenta em relação a sua escolha; a Responsabilidade que indica o quanto o sujeito se preocupa e empreende ações para efetivar a escolha e Independência que diz respeito à autonomia da escolha realizada. A dimensão dos Conhecimentos engloba o Autoconhecimento, que indica o quanto o sujeito é conhecedor de diferentes aspectos de suas habilidades e interesses pessoais que devem ser considerados durante a escolha, e pelo

Conhecimento da Realidade educativa e socioprofissional, subdimensão que avalia o quanto o sujeito conhece da realidade socioprofissional e escolar em sua escolha (Neiva, 2014).

Dentre os autores com maior representatividade em estudos que avaliam a Maturidade para Escolha Profissional está Kathia Maria Costa Neiva, que elaborou um instrumento que avalia o nível de Maturidade para Escolha Profissional em adolescentes a partir do nono ano do Ensino Fundamental a terceira série do Ensino Médio. A Escala de Maturidade para Escolha Profissional- EMEP, atualmente em sua segunda versão (Neiva, 2014), avalia o nível de Maturidade para Escolha Profissional realizada e identifica quais aspectos da maturidade encontram-se mais ou menos desenvolvidos. Pode ser aplicada também em sujeitos que terminaram o ensino médio e estão procurando uma profissão, ou ainda em universitários que buscam reorientação profissional.

Na busca bibliográfica realizada neste estudo, foram encontrados estudos que avaliaram o nível de Maturidade para Escolha Profissional (MEP), utilizando a EMEP como instrumento de avaliação, em estudantes e participantes de serviços de orientação profissional (OP).

Um desses estudos foi conduzido por Neiva (2003) e objetivou comparar o nível de maturidade para escolha profissional de alunos, segundo o gênero e a série escolar. Participaram da pesquisa 506 estudantes, sendo 252 participantes do sexo feminino e 254 do sexo masculino, de uma escola particular em São Paulo, que cursavam a primeira, segunda e terceira séries do ensino médio. A avaliação da maturidade profissional foi realizada por meio da Escala da Maturidade para Escolha Profissional- EMEP. Os resultados mostraram que quanto ao nível de maturidade total não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre meninos e meninas. Contudo, quanto aos componentes da maturidade, as meninas se mostraram mais responsáveis e independentes em suas escolhas quando comparadas aos rapazes, enquanto que os rapazes se mostram mais conhecedores da realidade socioprofissional.

Quanto à série escolar, o nível de maturidade profissional aumentou progressivamente do primeiro ao terceiro ano do ensino

médio, de forma que os alunos da segunda série comparados aos da primeira apresentaram níveis significativamente maiores em maturidade total, determinação, responsabilidade e autoconhecimento. Por outro lado, comparações entre os alunos da segunda e terceira séries mostraram diferenças significativas em maturidade total, determinação e conhecimento da realidade. Além disso, os alunos finalistas também tomam mais em conta a opinião de terceiros (menor independência) do que os da segunda série.

Outro estudo de maior amplitude realizado por Neiva, Silva, Miranda e Esteves (2005) na cidade de Curitiba, avaliou o nível de Maturidade para Escolha Profissional, em função do sexo, do tipo escola, do nível escolar e turno frequentado. Resultados similares foram encontrados. Novamente as moças se mostraram mais responsáveis que os rapazes em relação a sua escolha e também possuem mais autoconhecimento das habilidades e características pessoais quando comparadas aos rapazes. Com relação ao tipo de escola, os alunos da rede particular de ensino se mostraram mais maduros em relação as suas escolhas profissionais, principalmente no que se refere à responsabilidade, à independência, ao autoconhecimento e ao conhecimento da realidade socioprofissional e educativa, quando comparados aos seus pares, estudantes de escolas da rede pública de ensino.

Com relação ao turno de estudos (matutino e vespertino), não foram apresentadas diferenças estatisticamente significativas com relação a essa variável. Quanto às séries, novamente os dados corroboram indicando que estudantes da terceira série do ensino médio se mostraram mais maduros, responsáveis e decididos que os alunos da primeira série do ensino médio (Neiva et al, 2005).

Um estudo mais recente (Cericatto, Alves & Patias, 2017) com 234 estudantes do ensino médio de escolas da rede pública e particular do estado do Rio Grande do Sul cujo objetivo foi avaliar a MEP em função do sexo, idade e escolaridade dos participantes, apresentou dados mais recentes acerca da avaliação da MEP. Similaridades e

diferenças foram identificadas. Quanto ao desenvolvimento do nível de maturidade total dos estudantes ao longo das séries do ensino médio, foram identificadas diferenças significativas para essa variável entre a primeira e segunda série, no entanto, tais diferenças não se mostraram estatisticamente significativas entre os alunos da segunda e terceira séries do ensino médio. Quanto ao fator idade, os alunos mais velhos se mostraram mais maduros e mais determinados em relação aos mais novos e, novamente, as meninas se mostraram mais responsáveis que os rapazes.

Conforme foi apresentado, os estudos que avaliaram a MEP tinham objetivos e características amostrais semelhantes e, portanto, os resultados esperados se assemelharam, apresentando poucas divergências que podem ser atribuídas, a outras variáveis particulares como a região geográfica em que o estudo foi realizado e a cultura em que o adolescente se desenvolveu.

O levantamento bibliográfico desta pesquisa também identificou dois estudos que avaliaram a MEP em participantes oriundos de serviços de orientação e reorientação profissional (Bordão-Alves & Melo-Silva, 2008; Junqueira & Melo-Silva, 2014). Em ambos os casos os resultados mostraram que intervenções realizadas junto a esse público em orientação profissional produzem resultados satisfatórios para o desenvolvimento do nível de maturidade das escolhas realizadas, e dos conhecimentos e atitudes envolvidos na escolha.

Mas também se observou o interesse por investigar o constructo sob uma nova perspectiva. O levantamento bibliográfico recuperou uma publicação, resultado de uma pesquisa conduzida por Colombo e Prati (2014), cujo objetivo foi identificar as possíveis relações entre MEP, as habilidades sociais e a inserção no mercado de trabalho de adolescentes trabalhadores e não trabalhadores.

Do total de participantes (n=67), 40 alunos possuíam vínculo trabalhista de acordo com a legislação, e outros 16 exerciam alguma atividade profissional por meio de estágios ou contratos de trabalho. Os demais não possuíam nenhum vínculo (formal ou informal) de trabalho,

dedicando-se exclusivamente aos estudos.

A média dos desempenhos dos participantes em maturidade total foi de 42,76 (DP=25,49), classificada como média. Na percepção de Colombo e Prati (2014) esse resultado indica a preocupação desses adolescentes com suas escolhas profissionais, contudo, tais resultados parecem indicar que o grupo ainda apresenta incertezas acerca de suas escolhas. Além disso, não foram encontradas diferenças significativas em maturidade total entre o grupo de estudantes trabalhadores e não trabalhadores, o que segundo as autoras, pode ser explicado pelo tamanho amostral reduzido. No entanto, contrariando as expectativas iniciais, o grupo de estudantes trabalhadores se mostrou menos maduro que os não trabalhadores. Assim, parece que a inserção no mercado de trabalho trouxe dificuldades para esses alunos definirem suas escolhas profissionais futuras.

Quanto às habilidades sociais (HS) foi aplicado o Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHS) (Del Prette & Del Prette, 2009). O IHS é um instrumento de autorrelato que avalia o repertório de habilidades sociais de adolescentes em diferentes contextos interpessoais (escola, trabalho, família). A avaliação é feita por meio de dois indicadores: uma medida da frequência com que agem ou se sentem de maneira socialmente habilidosa e a dificuldade com que reagem as demandas sociais as quais são expostos. O inventário também fornece avaliações para seis subescalas (empatia, autocontrole, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e desenvoltura social). De maneira geral, as autoras do estudo (Colombo & Prati, 2014) concluíram que os estudantes possuíam um bom repertório de habilidades sociais e os alunos com melhores resultados na EMEP, também apresentaram menos dificuldades em habilidades sociais.

Na comparação entre os grupos, os estudantes trabalhadores apresentaram melhores resultados na subescala da IHS abordagem afetiva, do que o grupo de estudantes que não possuíam experiências profissionais. Abordagem afetiva é uma medida da capacidade para fazer amizades, saber elaborar e responder perguntas pessoais, manter

conversações, fazer e receber elogios, oferecer ajuda e cumprimentar as pessoas, por exemplo, (Del Prette & Del Prette, 2009). Diante disso, é possível inferir que a exposição ao ambiente de trabalho e as experiências desse contexto, desenvolveram um repertório mais adequado dessas habilidades sociais no grupo de estudantes trabalhadores.

Os estudos apresentados forneceram um panorama das pesquisas que investigaram a maturidade para escolhas profissionais de estudantes do Ensino Médio e jovens em momento de decisão acerca de suas escolhas profissionais. Observamos que as pesquisas conduzidas tinham como objetivo verificar o nível de maturidade alcançado pelos participantes em função da idade, do sexo dos participantes, do nível de escolaridade e do tipo de escola frequentada. Contudo, foi encontrando na revisão bibliográfica apenas um estudo (Colombo & Prati, 2014) que investigou a MEP em outras populações e que testou a associação desse constructo a outras variáveis.

Outro ponto a ser analisado diz respeito ao tipo de ensino acessado pelas amostras investigadas. As pesquisas encontradas nesta revisão teórica investigaram as diferenças entre o ensino público e privado. Porém, o que se tem observado nos últimos anos, é um crescente interesse em fornecer ao estudante durante os anos do ensino médio uma formação técnica integrada. Diante desse cenário, novamente destacamos a relevância do estudo de Colombo e Prati (2014) para o estudo da MEP, que a nosso ver, inovou ao investigar a influência da inserção profissional para o desenvolvimento da maturidade das escolhas profissionais e das habilidades sociais. A questão da inserção profissional e da educação profissionalizante para o estudante do ensino médio é um tema atual no cenário brasileiro, cujas consequências para o desenvolvimento do adolescente têm sido pouco investigadas pela Psicologia.

No Brasil, a reforma na grade curricular do ensino médio, iniciativa que ficou conhecida como Novo Ensino Médio, prevê além das disciplinas comuns, a inclusão de conteúdos relacionados as quatro

áreas do conhecimento (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas) e ainda, existe a opção da formação técnica e profissional concomitante ao ensino médio, numa tentativa de aproximar a escola da realidade do mercado de trabalho. Nesse aspecto pelo menos duas questões podem ser consideradas nesta análise, e que em nossa percepção, a psicologia do desenvolvimento tem muito a contribuir. A primeira delas consiste no momento em que o jovem começará a realizar suas escolhas em relação ao seu futuro. No Brasil, o ensino médio regular inicia-se por volta dos 15 anos de idade, momento em que o adolescente termina o ensino fundamental e ingressa na primeira série do ensino médio. Se um adolescente decide cursar um ensino técnico integrado ao ensino médio, ele adianta em pelo menos três anos, o momento da primeira escolha profissional.

Pesquisas na área de desenvolvimento podem contribuir nas investigações que avaliem a influência dessa entrada mais precoce no mercado de trabalho para o desenvolvimento do adolescente.

As pesquisas que investigam a Maturidade da Escolha Profissional têm privilegiado amostras com participantes que cursam os dois anos finais do ensino médio regular e também foram encontrados estudos com participantes oriundos de processos de orientação profissional.

A nova conjuntura que está para se estabelecer com o crescente interesse dos jovens pelo ensino técnico profissionalizante, convida a Psicologia a caminhar na direção de investigar as consequências que essa nova realidade de ensino promoverá para o desenvolvimento dos nossos jovens e para a realidade social, econômica e trabalhista do Brasil.

Nesse contexto, a presente pesquisa de mestrado pretende contribuir com essa análise, investigando sob a perspectiva de estudantes do Ensino Técnico Profissionalizante em nível médio a questão da maturidade para escolhas profissionais realizadas e conhecendo o planejamento profissional desses alunos.

3 CONTRIBUIÇÕES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA PARA O ESTUDO DA ADOLESCÊNCIA

3.1 Epistemologia Genética: Aspectos Gerais e Conceitos Básicos

Jean Piaget (1896-1980) foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço que iniciou seus estudos interessado em explicar como ocorre a construção do conhecimento pela criança. Para isso, Piaget toma emprestado da Medicina o método clínico que era empregado no tratamento e na prevenção de anomalias e deficiências mentais e em crianças com dificuldades escolares. Nesse contexto, o termo clínico faz alusão ao estudo minucioso do doente e de sua condição clínica. Foi atribuída a Piaget a introdução do Método Clínico e as adequações feitas a ele no campo psicológico (Delval, 2002).

O Método Clínico Piagetiano consiste em entrevistas entre um experimentador e um sujeito que produz conhecimentos (sujeito epistêmico) numa interação em uma situação-problema. Neste contexto,

A essência do método consiste na intervenção constante do experimentador em resposta à atuação do sujeito, com a finalidade de descobrir os caminhos que segue seu pensamento, dos quais o sujeito não tem consciência e que, portanto, não pode tornar explícitos de maneira voluntária (Delval, 2002, p. 52).

O Método Clínico Piagetiano parte do pressuposto que o sujeito tem uma estrutura mental coerente, em que as estruturas operam em conjunto e atribuem significado às condutas realizadas. O método clínico empregado por Piaget em seus estudos o permitiu se debruçar sobre as questões epistemológicas da construção do conhecimento.

O dicionário online Aurélio define o termo Epistemologia como “um ramo da Filosofia que se ocupa dos problemas que se relacionam com o conhecimento humano, refletindo sobre sua natureza e validade”. (Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/epistemologia>). Tal terminologia também é conhecida como Teoria do Conhecimento.

Dentre as Epistemologias, Piaget distinguiu seus estudos e nomeou seu modelo teórico de Epistemologia Genética. O termo Genética faz alusão ao aspecto da gênese, do início da construção do conhecimento, e não ao

estudo genético referente aos genes, como costuma ser interpretado. Os estudos desenvolvidos por Piaget tinham o objetivo de explicar como ocorre a passagem da inteligência prática ou sensório-motora, característica dos atos de inteligência do bebê às operações formais que se iniciam na pré-adolescência e caracterizam o pensamento do adulto.

Seu modelo explicativo é baseado em inúmeros experimentos desenvolvidos por Piaget e pesquisadores do Centro Internacional de Epistemologia Genética com crianças em diferentes faixas etárias. Um aspecto importante da teoria Piagetiana é a noção de que a inteligência emerge na interação entre sujeito e seu objeto de conhecimento, e isso implica uma adaptação dinâmica do sujeito ao meio.

Do ponto de vista da motivação do sujeito para agir, toda ação visa satisfazer uma necessidade, ou seja, a resolução de um problema que pode ser de ordem fisiológica, afetiva ou intelectual. Outra característica constante da inteligência em qualquer nível que esteja, é que esta sempre procura compreender, explicar um problema que surgiu na interação do sujeito com meio. Entretanto, os interesses e o tipo de explicação e compreensão alcançado pelo sujeito variam conforme o estágio do desenvolvimento (Piaget, 1999).

Piaget compara o desenvolvimento mental ao desenvolvimento orgânico, afirmando que ambos caminham em direção a um estado de equilíbrio superior. Assim como o crescimento e maturação dos órgãos garantem ao corpo um estado de equilíbrio mais estável e flexível, o desenvolvimento mental evolui para um estado de maior equilíbrio das estruturas cognitivas.

O processo de equilibração das estruturas cognitivas se torna efetivo pela ação conjunta de quatro fatores que se influenciam reciprocamente e promovem o desenvolvimento mental: o crescimento orgânico; o exercício da atividade ativa sobre o meio; as interações e transmissões sociais e a equilibração por auto-regulação (Piaget & Inhelder, 2013).

O primeiro dos fatores, o crescimento orgânico e a hereditariedade promovem as condições biológicas para que o desenvolvimento psíquico se processe. É evidente que certas condutas só aparecem em fases posteriores do desenvolvimento da criança, quando em condições genéticas e ambientais

favoráveis, ocorre a maturação orgânica tornando possíveis a realização de certas ações pela criança.

Um segundo fator fundamental é a atividade ativa do sujeito sobre os objetos. Sobre esse aspecto, Piaget e Inhelder (2013), afirmam a existência de dois tipos de experiência: a experiência física, que consiste em agir diretamente sobre os objetos e deles extrair informações, e a experiência lógico-matemática que se refere a uma ação sobre os objetos, com o objetivo de conhecer os resultados da coordenação das ações (por exemplo, ações de ordenar ou reunir). Enquanto a experiência física pode ser observada logo nos primeiros anos de vida da criança, pois está relacionada a um registro de informações extraídas do objeto (cor, peso, forma, por exemplo), a experiencialógico-matemática implica abstração de um conhecimento que só é possível por meio da ação empregada. Logo a criança precisará esperar alguns anos até alcançar um estado de equilíbrio das estruturas cognitivas mais estáveis, que se inicia na adolescência e estabiliza-se nos anos seguintes, para alcançar esse tipo de experiência sobre os objetos.

O terceiro fator são as interações e transmissões sociais que permitem novas possibilidades de interação da criança. Apesar de necessários, a maturação orgânica, a experiência ativa sobre os objetos e as interações e transmissões sociais não são suficientes para explicar como o desenvolvimento psíquico se processa.

Existe um quarto fator, a equilíbrio progressiva, que garante o processo formador das estruturas cognitivas. Ele consiste em um jogo de compensações que envolvem múltiplos estados de desequilíbrios e reequilibrações, que são ajustados por meio dos processos de assimilação e acomodação (Piaget, 1976).

Toda ação do sujeito sobre o meio implica, em menor ou maior grau, um desequilíbrio cognitivo que é interpretado como perturbações a estabilidade das estruturas já formadas. Em outras palavras, na interação com o meio os esquemas que um sujeito dispõe sobre um objeto podem não ser suficientes para assimilação completa deste. Compreende-se que esquemas são coordenações de ações que supõem um modo de “saber fazer”, e que possibilitam ao sujeito assimilar o objeto às suas estruturas cognitivas

(Macedo, 1994).

Para lidar com essas lacunas de seu conhecimento, o sujeito reage ao objeto por meio de processos de regulação. As regulações consistem em ações corrigidas em que se observam mudanças no resultado final da ação em relação à inicial (uma ação A é alterada por A'). Ou seja, as regulações são correções feitas pelo sujeito em seus próprios atos a fim de alcançar um resultado mais adequado. Essas modificações no curso das ações possibilitam preencher as lacunas do conhecimento, sanando as perturbações e reestabelecendo o equilíbrio do sistema.

Nesse contexto, a assimilação consiste em atos do sujeito (pegar, engatinhar, andar, classificar, ordenar) sobre o objeto que o permitem incorporar as características desse objeto às suas estruturas cognitivas. Ocorre que o processo de assimilação dos objetos implica, em alguma medida, ajustar as estruturas cognitivas às características do objeto. Esse ajuste consiste em uma reorganização ou acomodação da estrutura em questão. Assim, por meio dos processos de assimilação e acomodação que as lacunas existentes no conhecimento do sujeito em relação ao objeto são superadas, o reequilíbrio do sistema (do conjunto de estruturas) é recuperado, e ao final desse processo, as estruturas são modificadas.

Mas nem sempre há regulações nas condutas do sujeito. Macedo (1994) esclarece que para Piaget, existem perturbações que conduzem a regulações e perturbações que não levam a regulações. Isso ocorre porque existem perturbações que não movimentam o sujeito a uma alteração da ação inicial (a ação cessa ou o sujeito se mobiliza em outras direções), ou ainda porque determinadas variações ambientais não são assimiladas pelo sujeito enquanto perturbadoras.

O jogo de compensações entre os processos de assimilação, acomodação e equilibração resultam em novas construções no plano cognitivo, e explicam as mudanças qualitativas que ocorrem nas estruturas cognitivas formadas.

Em cada nível do desenvolvimento intelectual, as condutas do sujeito refletem o nível das estruturas cognitivas formadas. Mas, isso não significa que o sujeito será capaz de sempre operar em um determinado nível de desenvolvimento cognitivo. À medida que o desenvolvimento se processa, as

estruturas cognitivas vão se tornando mais complexas e, isto, garante a cognição um estado de equilíbrio superior.

Na teoria Piagetiana as mudanças qualitativas pelas quais passam as estruturas cognitivas caracterizam estágios do desenvolvimento cognitivo, que se organizam da seguinte forma: estágio Sensório-motor; estágio Pré-operatório ou da inteligência intuitiva; estágio das Operações Concretas e, por último, estágio das Operações Formais.

Para a Epistemologia Genética, desde a mais tenra idade, as condutas do bebê sobre o meio garantem sua adaptação e refletem atos de inteligência que ocorrem no plano prático. Neste estágio o bebê é capaz de resolver pequenos problemas que lhe são apresentados, valendo-se de esquemas sensório-motores. Por volta do início do segundo ano de vida, a criança adquire a capacidade de representar no plano do pensamento as ações que até então realizava no plano prático. A essa capacidade de representar, dá-se o nome de função semiótica.

A função semiótica permite um salto no desenvolvimento da inteligência. A criança utilizará a representação para evocar no plano do pensamento objetos ou acontecimentos ocorridos. E até por volta dos sete anos de idade, se valerá da intuição para resolver os problemas que lhe são apresentados.

Por volta dos sete anos, a criança alcança no plano do pensamento um novo salto que é a capacidade de raciocinar por meio das operações. As operações consistem em ações interiorizáveis e reversíveis que são coordenadas em conjunto (Piaget & Inhelder, 2013). São interiorizáveis porque a criança deste estágio refletirá sobre suas ações no plano do pensamento e reversíveis porque toda ação corresponde a uma anulação da ação (por exemplo, a adição supõe uma subtração ou dissociação).

Ocorre que até por volta dos 11 anos, o pré-adolescente ainda necessitará recorrer ao plano concreto para sanar os desequilíbrios cognitivos que ocorrem. Por isso, classifica-se o desenvolvimento ocorrido dos sete aos 11 anos como estágio das operações concretas. Por volta dos 11 anos inicia-se um novo período que é caracterizado pela libertação do pensamento do plano concreto. Por volta dos 14-15 anos quando ocorre o equilíbrio das estruturas formais, o adolescente progressivamente recorrerá cada vez menos

aos objetos reais para resolver os problemas que lhe são apresentados, e conseguirá deduzir resultados de hipóteses puramente verbais, mesmo que elas não sejam possíveis. O período das operações formais do pensamento inicia-se por volta dos 11 anos de idade, coincidindo com o início da adolescência, alcança estabilidade por volta dos 14-15 anos e se estende ao longo do desenvolvimento adulto. Entretanto, cabe considerar que nem todos os sujeitos completam o desenvolvimento das operações formais.

3.2 A Adolescência

Os primeiros estudos produzidos no campo psicológico sobre a adolescência são atribuídos ao psicólogo e educador americano Stanley Hall que em 1904 publicou a obra *Adolescence*. Influenciado pelas pesquisas de Darwin sobre o desenvolvimento das espécies, Stanley Hall afirma ser a adolescência um período crítico do desenvolvimento humano, caracterizado por tensões e conflitos psicológicos que marcariam essa etapa de transição entre a infância e a vida adulta. Essa tensão seria resultado do conflito entre os impulsos do adolescente e a pressão social exercida pela comunidade em que ele está inserido (Palacios & Oliva, 2004). Essa concepção da adolescência como uma etapa evolutiva marcada por tensões e conflitos de ordem psicológica, afetiva e social foi fortemente influenciada por autores de orientação psicanalítica.

A partir da segunda década de vida o pré-adolescente passa pela puberdade, período em que ocorre um conjunto de transformações físicas que modificam completamente o corpo infantil em um corpo adulto. Enquanto a puberdade está mais intimamente ligada ao desenvolvimento biológico esperado para todos os membros da espécie humana, a adolescência refere-se a uma etapa do desenvolvimento que está mais relacionada ao aspecto psicossocial (Palacios & Oliva, 2004). Isso implica dizer que a adolescência não pode ser compreendida como um estágio com características universais, e vivenciada de forma semelhante por pessoas da mesma faixa etária. Adolescentes membros de uma mesma cultura, nascidos em uma mesma geração ou classes sociais diferentes podem vivenciar esta etapa de suas vidas de modos diferentes.

Sobre a distinção entre a puberdade e a adolescência,

É preciso começar por eliminar um equívoco possível. Consideramos como característica fundamental da adolescência a integração do indivíduo na sociedade dos adultos. O critério da adolescência não deve ser dado, portanto, pela puberdade. A puberdade aparece mais ou menos na mesma idade em todas as raças e em todas as sociedades (...). A integração na sociedade dos adultos, ao contrário, varia consideravelmente nas várias sociedades, e até em diferentes ambientes sociais (Inhelder & Piaget, 1976, p.250).

Parece não haver um consenso entre teóricos do desenvolvimento quanto ao critério que define a passagem da infância para a adolescência. Para a Epistemologia Genética o marco que identifica a entrada na adolescência é a integração do adolescente a sociedade dos adultos. Esta definição é apresentada por Inhelder e Piaget (1976) na obra intitulada *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. Nela os autores apresentam vários estudos sobre a construção das estruturas do pensamento formal e analisam como certos comportamentos característicos da adolescência, frequentemente julgados como inadequados ou sem sentido, encontram uma explicação coerente dentro da Psicologia do Desenvolvimento da criança.

Um aspecto relevante que marca a passagem da infância para adolescência, é ampliação no grupo social de pertença do adolescente. Essa expansão do ambiente social, que é uma característica do mundo adulto, se reflete sobre o desenvolvimento geral do indivíduo. Além do elemento social, o conjunto de novas experiências e atividades desafiadoras pelas quais o adolescente passará a fim de integrar-se ao mundo físico e social dos adultos, contribui no desenvolvimento do pensamento adulto.

Do ponto de vista da inteligência, a adolescência marca o início do último estágio em que ocorrem mudanças em termos da qualidade nas estruturas. Por volta dos 11 anos, as transformações pelas quais passam os pré-adolescentes, os distinguem claramente das crianças.

No estágio operatório concreto a criança consegue “lidar com as operações de classes, de relações e números, cuja estrutura não ultrapassa o nível dos agrupamentos lógicos elementares ou dos grupos numéricos aditivos e multiplicativos” (Inhelder & Piaget, 1976, p.249).

Por sua vez, o operatório formal é “um pensamento em segunda

potência ou pensamento sobre o próprio pensamento” (Inhelder& Piaget, 1976, p. 253), ou seja, é auto-reflexivo. Essa capacidade de refletir sobre o próprio pensamento permite a construção de sistemas e teorias, atividade característica da adolescência.

A construção de sistemas teóricos é resultado dessa capacidade auto-reflexiva que adquire o pensamento formal. Apesar de por vezes inadequadas, extremistas ou limitadas, as construções teóricas refletem o esforço do pensamento em assimilar a nova realidade. “Em outras palavras, ao pensar no ambiente em que procura localizar-se, pensará em sua atividade social nesse ambiente social e nos meios para transformá-lo” (Inhelder& Piaget, 1976, p. 255).

Como nos estágios anteriores em que a assimilação dos objetos implica inicialmente em uma falta de articulação entre os pontos de vista (egocentrismo), seguido pela descentração e terminando na equilibração da estrutura, o pensamento do adolescente na construção dos sistemas teóricos, nesse aspecto, é também egocêntrico.

A forte vinculação a grupos sociais pelos adolescentes contribui para a diminuição do egocentrismo inicial que caracteriza a entrada nesse estágio. Ao confrontar suas teorias no grupo, o adolescente percebe a fragilidade de suas explicações teóricas diante das críticas feitas pelos outros. Neste ponto, as teorias podem ser corroboradas ou refutadas, e o pensamento consegue adequar-se a nova realidade.

Do ponto de vista da afetividade, Piaget defendeu a tese da associação indissolúvel entre o desenvolvimento cognitivo e o afetivo, de maneira que a “afetividade representa o fator de energia das condutas, enquanto a estrutura define as funções cognitivas” (Inhelder& Piaget, 1976, p. 258).

Neste estágio observa-se o aparecimento dos primeiros sentimentos relativos a ideais, dos quais podemos citar o sentimento de justiça social, de humanidade, de liberdade, de consciência cívica e intelectual. Quanto aos sentimentos morais, o respeito unilateral característico no estágio anterior dá lugar ao sentimento de respeito mútuo; os sentimentos de interesse entre pessoas tornam-se mais fortes, assim como a formação personalidade e na

identidade individual.

4 PROBLEMA DE PESQUISA

Arevisão de literatura apresentada mostrou a importância da atenção para funcionamento e organização de toda atividade mental e que a presença de dificuldades atencionais pode impactar diferentes domínios do desenvolvimento da pessoa que apresente tais condições.

Outro ponto levantado na revisão bibliográfica envolvendo os estudos sobre atenção foi o número de publicações da última década, em áreas ligadas ao desenvolvimento humano, interessadas em descrever e explicar as dificuldades atencionais e o impacto que a presença dessas alterações pode acarretar para o desenvolvimento infantil, sobretudo em escolares durante os anos do ensino fundamental, e na relação dessas crianças com seus pais.

Entretanto, quando se compara o número de estudos conduzidos com essa temática em populações de adolescentes e jovens, com o número de estudos relacionados à infância, observa-se uma desproporcionalidade na quantidade de pesquisas conduzidas que procuraram investigar o que ocorre com esses sujeitos nas fases que seguem a infância.

Em nossa cultura, a adolescência é um período do desenvolvimento em que é apresentada ao adolescente, a necessidade de realizar escolhas acerca de seu futuro. Das escolhas mais significativas que lhes são apresentadas, está a escolha de uma profissão e as decisões sobre seu futuro profissional. Mesmo em populações não clínicas, adolescentes em momentos de escolha profissional costumam apresentar níveis elevados de estresse e ansiedade.

Em populações de adolescentes que apresentaram dificuldades relacionadas à atenção, os estudos se restringiram a descrever o processo e a importância de orientação profissional com esse público, de apresentar o impacto dessas alterações na vida da pessoa e as estratégias compensatórias empregadas por esses sujeitos para superar os déficits. Nesta revisão bibliográfica, não foram encontrados estudos que investigassem se a presença de dificuldades atencionais pode influenciar a

maturidade das escolhas profissionais realizadas por esses jovens em relação a seu futuro profissional.

A partir do que foi apresentado na literatura, este estudo se propôs a investigar se a presença de indícios de dificuldades atencionais poderia influenciar na maturidade das escolhas profissionais realizadas por estudantes do ensino técnico profissionalizante.

Espera-se que os dados e as análises apresentados nesta dissertação contribuam tanto no avanço do campo teórico, quanto na atuação prática de profissionais que trabalham orientando adolescentes e jovens em momento de escolha profissional, que em um momento ou outro de seu percurso, possam se deparar com questões que a presença de dificuldades atencionais levantam para o desenvolvimento durante os anos da adolescência.

Por fim, que os dados coletados e as análises possam ser úteis, primeiramente, a população que generosamente se prestou a participar deste estudo e, depois, a pesquisadores. Que esses resultados possam incentivar a condução de estudos futuros que investiguem a influência que a educação técnica profissionalizante tem para as escolhas profissionais e para o desenvolvimento da carreira desses estudantes.

5 OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

Investigar se a presença de indícios de dificuldades atencionais pode influenciar a maturidade das escolhas profissionais realizadas por estudantes do ensino técnico profissionalizante.

5.2 Objetivos Específicos

- a) Testar a atenção geral, concentrada, alternada e dividida de estudantes do Ensino Técnico Profissionalizante;
- b) Testar o nível de Maturidade para Escolha Profissional desses estudantes;
- c) Verificar se há associação entre atenção geral e o nível total de Maturidade para a Escolha Profissional dos estudantes;

- d) Investigar se há influência de outras variáveis no processo de escolha profissional.

6 MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo 143 estudantes, sendo 86 do sexo masculino (60,14%) e 57 do sexo feminino (39,86%), com idades entre 16 e 21 anos (média da idade 17,95 anos e mediana = 18 e desvio padrão (DP) = 0,78), de três cursos técnicos integrados com o Ensino Médio (Eletrotécnica, Estradas e Mecânica), dos turnos matutino e vespertino de uma instituição federal de Ensino Técnico e Superior do estado do Espírito Santo. Os participantes à época da coleta de dados cursavam os terceiros ou quartos anos de seus cursos. Os dados foram coletados em sete turmas sendo distribuídas da seguinte forma: no turno matutino foram contatados alunos do terceiro ano de Mecânica, e dos quartos anos de Eletrotécnica e Mecânica. Do turno vespertino participaram os alunos dos terceiros anos de Eletrotécnica e Estradas e dos quartos anos de Eletrotécnica e Estradas.

Participaram de uma entrevista com a pesquisadora, 14 estudantes selecionados da amostra total, sendo sete (7) participantes do sexo feminino e sete (7) participantes do sexo masculino. Foram estabelecidos os seguintes critérios para seleção dos participantes para a entrevista:

1º critério: Em cada turma onde foram aplicados os instrumentos, seriam recrutados dois participantes, um com o menor e outro com o maior percentil em Atenção Geral na Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção (BPA);

2º critério: Quando na ausência dos escores extremos por turma, deveriam ser recrutados os participantes que ocupassem imediatamente as posições de maior e menor percentis;

3º critério: Em função do segundo critério, caso houvesse mais de um participante com percentis iguais, seriam sorteados os nomes que estabeleceriam a ordem de recrutamento para entrevista, até ser possível entrevistar dois participantes por turma;

4º critério: Conveniência e oportunidade para realização da entrevista com os estudantes, caso não fosse possível atender os critérios anteriores

Os três primeiros critérios foram cumpridos em quatro das sete turmas participantes. Nas três turmas restantes, o não cumprimento dos critérios deveu-se a: recusa do estudante em participar da entrevista. Ele foi substituído por uma estudante de sua turma que voluntariamente se ofereceu a participar; redução da frequência dos estudantes devido ao recesso escolar no mês de dezembro. Nessa turma apenas uma participante foi localizada e a entrevista foi realizada. E, na terceira turma, não houve anuência do professor para realização das entrevistas nos dias solicitados. Apenas um participante foi localizado em um ambiente extraclasse e a entrevista foi realizada.

A fim de alcançar o mínimo de 14 entrevistas, em duas turmas foram entrevistados três participantes, empregando, assim, o critério conveniência e oportunidade para realização das entrevistas. Em ambos os casos, esses terceiros participantes eram estudantes que obtiveram pontuações classificadas entre os maiores percentis em Atenção Geral na BPA. A distribuição dos participantes por turma está representada na Tabela 1.

Tabela 1. Número de participantes entrevistados por turma de acordo com turno, curso e ano cursado.

Turno	Curso	3º Ano	4º Ano
Matutino	Eletrotécnica	-	2
	Mecânica	2	3
Vespertino	Eletrotécnica	3	2
	Estradas	1	1

Instrumentos

1) Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção(BPA)

A BPA é um instrumento que avalia a capacidade geral da atenção e fornece uma avaliação individualizada para atenção concentrada (AC), atenção dividida (AD) e para atenção alternada (AA) (Rueda, 2013) e é indicada para aplicação em participantes com idades entre seis e 82 anos de idade. A aplicação ocorreu em grupo, em salas de aula da instituição. O tempo máximo de aplicação desta bateria foi de oito minutos e trinta segundos, sendo o tempo gasto para o teste AC dois minutos, para o teste AD quatro minutos e dois minutos e 30 segundos para o teste AA.

Na parte superior da folha de respostas do teste AC, o participante encontrou um símbolo modelo. A tarefa consistia em procurar e assinalar esse símbolo que aparecia misturado a outros símbolos nas linhas que ocupavam a folha de resposta.

Na parte superior da folha de respostas do teste AD, o participante encontrou três símbolos diferentes que são os alvos que deviam ser identificados. A tarefa consistiu em assinalar esses três símbolos que apareciam misturados a outros símbolos. O participante deveria dividir sua atenção e identificar simultaneamente os três símbolos durante o tempo total desta tarefa.

Na folha de respostas do teste AA, o participante encontrou em cada linha que preenchia a folha de resposta um símbolo diferente, que deveria ser assinalado apenas na linha em que ele estivesse identificado. Dessa forma, a tarefa exigiu que participante conseguisse alternar sua atenção e assinalar em cada linha da folha de resposta o símbolo identificado.

Na correção, erros e omissões foram descontados do total de acertos em cada teste. A pontuação final foi transformada em percentil de acordo com as tabelas de normatização para cada teste conforme a faixa etária do participante. Também foi gerado um percentil e uma classificação nominal para o nível de atenção geral.

2) *Adult Self- Report Scale (ASRS-18)* – Parte A

A *Adult Self-Report Scale (ASRS-18)* (ANEXO A) é um

instrumento complementar elaborado para avaliação de dificuldades atencionais e comportamentos hiperativo-impulsivos em adultos. A versão 1.1 que foi utilizada neste estudo conta com 18 itens agrupados nas partes A e B da escala que foi traduzida para o português por Mattos et al (2006). A Parte A é composta por nove itens que avaliaram a presença de sintomas associados a dificuldades atencionais, enquanto a Parte B compreendia nove itens relacionados aos sintomas de hiperatividade e impulsividade. Todas as questões poderiam ser avaliadas pelo participante em uma escala numérica e nominal de cinco pontos (0, 1, 2, 3 e 4, perfazendo o total de 36 pontos possíveis de serem atingidos).

A tarefa consistia em responder a cada item da escala, identificando a frequência que o participante observava a ocorrência do comportamento mencionado nos últimos seis meses. A aplicação desta escala ocorreu em grupo, nas salas de aula da instituição e foi aplicada posteriormente a BPA. Os participantes levaram em média 10 minutos para finalizar o preenchimento.

Atendendo aos objetivos anteriormente enunciados, foi utilizada apenas a Parte A da *ASRS-18*, composta por nove itens que avaliaram a percepção dos participantes quanto a presença de comportamentos relacionados a dificuldades atencionais. Optou-se por utilizar essa escala visto a importância da coleta de informações durante um processo de testagem psicológica ser realizada com múltiplos recursos. Diante de tal necessidade e tendo em vista a dificuldade em encontrar instrumentos que auxiliassem na avaliação da atenção na população de adolescentes, além do teste padronizado que foi empregado, optou-se por utilizar essa escala como um instrumento complementar para a testagem da atenção. Os itens da escala se adequavam ao contexto e a realidade dos participantes deste estudo e, portanto, os resultados obtidos a partir desta escala podem contribuir auxiliando a testagem da atenção desses participantes.

Na correção foram somados os valores assinalados pelos participantes em cada um dos nove itens da escala e obtida a pontuação final. Mattos et al. (2006) sugerem que respostas positivas (considerar como positivas respostas avaliadas como frequentemente e muito

frequentemente) em pelo menos seis itens da escala, podem configurar forte indicativo da presença de dificuldades atencionais.

3) Escala de Maturidade para a Escolha Profissional (EMEP)

De acordo com o manual do instrumento, a escala pretende “avaliar o nível de maturidade para a escolha profissional e detectar quais dos aspectos que compõem a maturidade são os mais e os menos desenvolvidos” (Neiva, 2014, p.11). A escala forneceu um escore indicando o nível total de Maturidade da escolha realizada, e mais outros cinco escores referentes às subescalas: Determinação, Responsabilidade, Independência, Autoconhecimento e Conhecimento da Realidade. Dessas, Determinação, Responsabilidade e Independência se referem à dimensão das atitudes necessárias à escolha profissional, enquanto que Autoconhecimento e Conhecimento da Realidade se referem à dimensão dos conhecimentos necessários à escolhaprofissional.

A aplicação ocorreu em grupo em cada sala de aula, e o tempo médio de aplicação deste instrumento durou cerca de 20 minutos. A escala é composta por 45 itens, dos quais 23 são afirmativas que indicam maturidade para escolha profissional e 22 itens referem-se a enunciados que indicam imaturidade para a escolha profissional. A pontuação bruta obtida em cada subescala foi transformada em percentil. A classificação foi indicada conforme as tabelas de normatização por nível de escolaridade doparticipante.

4) Roteiro semiestruturado para entrevista

O roteiro semiestruturado para realização da entrevista foi elaborado pela pesquisadora com o objetivo de aprofundar a investigação acerca da percepção dos participantes em relação: aos componentes da Maturidade da Escolha Profissional realizada, da influência de características e habilidades pessoais na efetivação da escolha realizada e de outras variáveis intervenientes que possam

influenciar a escolha. (Apêndice A). As entrevistas foram baseadas no Método Clínico Piagetiano.

Segundo Delval (2002), roteiros de entrevistas baseados no Método Clínico Piagetiano contam com um conjunto de questões previamente elaboradas pelo pesquisador com base nos objetivos do estudo, que buscam esclarecer a compreensão dos sujeitos participantes acerca do tema investigado. Esse conjunto de questões básicas torna possível ao pesquisador estabelecer comparações entre os sujeitos participantes do estudo, já que essas abrangem os assuntos centrais da investigação conduzida. Um segundo grupo de perguntas complementares compõe o roteiro e são elaboradas no curso das entrevistas. Por meio delas, o pesquisador tem a liberdade de investigar mais detalhadamente a compreensão dos sujeitos acerca do fenômeno estudado. As questões complementares que surgem no curso da entrevista com um sujeito podem ser empregadas nas entrevistas realizadas com os demais sujeitos da pesquisa.

As questões referentes à maturidade da escolha foram baseadas no modelo proposto por Neiva (2014), que é composta pela dimensão das atitudes e dos conhecimentos que envolvem a Maturidade para Escolha Profissional já apresentada na descrição da EMEP.

As questões que investigaram o conhecimento da escolha profissional estão numeradas no Roteiro para entrevista de um a quatro e são apresentadas a seguir: *Você já pensou o que pretende fazer após o término do seu curso? Se sim, o que pretende fazer?; Por que você se decidiu por isso?; Se hoje você tivesse que escolher o que fazer nos próximos anos, o que você escolheria fazer? Por quê?*

Quanto à dimensão das atitudes frente à escolha profissional, as questões estão enumeradas de cinco a sete no Roteiro e são descritas a seguir: *Você tem feito algo com o objetivo de alcançar seus planos futuros para sua profissão? Descreva; Quando você pensou nesta escolha, no que se baseou para se decidir?; Você contou com a ajuda de alguém para se decidir?*

O instrumento também conta com as seguintes questões que

buscam investigar a percepção do participante no que se refere ao impacto das características pessoais na efetivação e escolha da profissão: *Quando escolheu o que gostaria de fazer profissionalmente no futuro, você considerou alguma característica ou habilidade pessoal? Quais características ou habilidades suas você acredita contribuir para efetivar essa escolha? Dê exemplos de como isso se aplica; Quais características ou habilidades suas você acredita que podem dificultar a efetivação dessa escolha? Dê exemplos de como isso se aplica.* E por fim, uma questão referente à percepção do participante acerca da relação entre as variáveis do estudo: *Você acha que existe alguma relação entre atenção e escolha profissional? Explique.*

Procedimentos e Considerações Éticas

Para iniciar a coleta de dados, a pesquisadora entrou em contato com o diretor-responsável pela instituição em que se realizou a coleta de dados e solicitou esclarecimentos quanto à tramitação do projeto. A instituição solicitou a apresentação do projeto de pesquisa que foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para avaliação e forneceu o termo de anuência institucional condicionado (disponível em http://dppg.vi.ifes.edu.br/wp-content/uploads/2016/06/TermosdeAnuenciaCondicionada_DE_Formul%C3%A1rio-3.pdf) realização da coleta de dados na instituição.

Após de liberada a anuência institucional, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, campus Goiabeiras, e ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (IFES), campus Vitória. Este estudo foi realizado em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde para realização de pesquisas com seres humanos.

Após a liberação do Parecer Final favorável do CEP- UFES para realização da coleta de dados (ANEXO B) e, posteriormente, ao Parecer Final favorável liberado pelo CEP- IFES (ANEXOC), a pesquisadora

contatou o coordenador pedagógico da instituição, solicitando a liberação do espaço e agendamento dos dias para a realização da coleta. Em um primeiro contato com os participantes, a pesquisadora se apresentou e apresentou a pesquisa, convidando àqueles que se interessassem em participar e fossem menores de 18 anos, o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ApêndiceB) pelos responsáveis.

No dia agendado para a coleta, os demais participantes com idades iguais ou superiores a 18 anos preencheram o TCLE, enquanto os participantes menores de 18 anos entregaram o TCLE preenchido pelos responsáveis, e completaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa (TALE) (ApêndiceC). Depois de respeitados os procedimentos éticos necessários, foram fornecidas as instruções sobre a formade preenchimento dos instrumentos e realizado o treino dos testes de atenção que exigiam o cumprimento dessaetapa.

A primeira etapa da coleta foi realizada em quatro dias com duração média de 60 minutos por turma, e duas horas por dia. A aplicação dos instrumentos ocorreu na seguinte ordem: a aplicação da BPA seguindo a ordem dos testes de Atenção Concentrada (AC), Atenção Dividida (AD) e Atenção Alternada (AA) e da ASRS-18(Parte A) em todos os estudantes que se disponibilizaram a participar. Após a aplicação desses instrumentos, os participantes tinham a oportunidade de sair do ambiente onde a coleta estava sendo realizada para um descanso de aproximadamentede 10 minutos e era solicitado que retornassem em seguida. Poucos participantes em cada turma optaram por sair da sala. A grande maioria se mostrou interessada em esclarecer dúvidas acerca dos instrumentos e do que os resultados significavam.

Nessa primeira etapa a pesquisadora solicitou aos participantes que assinalassem com um símbolo qualquer em suas folhas de respostas dos testes de atenção aplicados, caso houvessem usado alguma medicação ou substância, dormido poucas horas ou qualquer outra causa que pudessem alterar seus níveis atencionais naquele dia. Foi

esclarecido que não era preciso identificar o ocorrido, apenas sinalizar. Nenhum participante assinalou as folhas de respostas.

Após a correção dos instrumentos aplicados na primeira etapa da coleta, a pesquisadora realizou a entrega dos resultados aos participantes interessados. Cada participante era convidado individualmente em um ambiente reservado, onde eram apresentados seus resultados. Em todos os casos foram oferecidos todos os esclarecimentos necessários em relação à participação na pesquisa, além de explicar e apresentar os resultados dos instrumentos preenchidos na primeira fase da coleta. No caso de participantes que obtiveram resultados desvantajosos em um instrumento de avaliação psicológica, foi esclarecido que mesmo a testagem da atenção implica um contexto de avaliação muito mais amplo do que o contexto desta pesquisa. A convocação desses estudantes se prestou apenas a investigar como a presença de indícios de dificuldades de atenção e, de forma mais ampla, como características e habilidades pessoais poderiam influenciar a Maturidade para Escolha Profissional desses estudantes.

Análise dos Dados

Os dados obtidos na BPA foram corrigidos conforme as instruções fornecidas no manual do instrumento. Na EMEP, as etapas: correção dos itens da escala e o cálculo da pontuação bruta, foram realizadas conforme as instruções do manual. Na última etapa de interpretação dos resultados, a conversão da pontuação bruta em percentil, utilizou-se as tabelas de normatização conforme o nível escolar do estudante (série escolar cursada). Diante disso, foi realizado um ajuste na correção nesta etapa: os participantes que cursavam o terceiro ano do ensino técnico foram comparados aos dados de normatização para estudantes do segundo ano do ensino médio regular, enquanto que os participantes dos quartos anos do ensino técnico foram tiveram seus resultados equiparados aos dados normativos da terceira série do ensino médio regular. Optou-se por aplicar essa estratégia metodológica, visto que não foram identificados

instrumentos que medissem a MEP em estudantes da educação técnica de nível médio. Na *ASRS-18* (Parte A) foram somados os pontos de cada participante.

Após a tabulação dos dados de cada participante, procedeu-se a análise estatística. Realizou a caracterização da população e dos dados por meio de análise descritiva. Foram calculadas as médias, medianas, desvio padrão e os escores mínimos e máximos dos instrumentos. Além disso, foram realizadas análises de correlação entre as variáveis atenção e Maturidade para Escolha Profissional, utilizando o teste de correlação de Kendal, empregado em substituição à correlação de *Pearson*, quando as variáveis do estudo não seguem distribuição normal.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para se proceder a análise em categorias conforme as instruções de Delval (2002) para dados obtidos em entrevistas baseadas no Método Clínico de Piaget. Conforme orientação desse autor, a análise de dados foi iniciada ainda durante a realização das primeiras entrevistas. O Método Clínico Piagetiano pressupõe que existe uma tendência do pensamento em atribuir explicações que caracterizam o nível do desenvolvimento intelectual do participante. Por isso, observou-se logo nas entrevistas iniciais, a predominância de certos tipos de explicações dos sujeitos com da mesma faixa etária.

Após realização de algumas entrevistas, iniciou-se a transcrição das mesmas, momento em que foi possível realizar correções e fazer incrementos úteis para as próximas entrevistas. A etapa seguinte foi realizar a leitura dos primeiros três protocolos transcritos e fazer anotações das primeiras tendências de respostas dadas pelos participantes. Semelhanças e diferenças foram apontadas.

Finalizada as entrevistas e com os dados reunidos, a terceira etapa foi realizar a leitura e análise de todas as entrevistas. As primeiras impressões sobre semelhanças e diferenças puderam ser úteis na construção das categorias iniciais de análise. Neste momento foi possível perceber que algumas das primeiras categorias que surgiram com base na leitura de alguns protocolos se aplicavam aos demais participantes, outras foram reformuladas. Nesta etapa, houve a colaboração de uma

pesquisadora treinada em analisar dados oriundos de entrevistas baseadas no Método Clínico, e que conhecia os objetivos deste estudo. Esse procedimento foi útil para garantir a validade das categorias que estavam emergindo.

Formuladas as primeiras categorias, procedeu-se a quarta etapa da análise, quando houve a tentativa de situar as respostas de cada participante em relação às categorias formuladas. A partir de então, as respostas que não puderam ser agrupadas em alguma categoria, deram origem a uma categoria ampla de respostas não categorizadas. Após a finalização desta etapa, a proposta de análise em categorias foi novamente enviada a juízes que avaliaram sua validade. Novas correções foram feitas com base nas sugestões dos avaliadores. A proposta final de análise é apresentada a sessão Resultados e Discussão desta dissertação.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos esta seção retomando o objetivo geral desta dissertação: investigar se a presença de indícios de dificuldades atencionais pode influenciar a maturidade das escolhas profissionais realizadas por estudantes do ensino técnico profissionalizante. A revisão sistemática da literatura apresentada na seção um ponto quatro (1.3) desta dissertação mostrou o impacto que a presença de dificuldades atencionais pode ter ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Diante disso, partimos da hipótese de que a presença de indícios de tais dificuldades, durante a adolescência, pode influenciar a maturidade das escolhas profissionais realizadas por esses sujeitos e, de maneira mais ampla, a forma como esses adolescentes planejam e se organizam em relação a seus projetos profissionais. Os resultados e discussões dessa seção foram apresentados conforme a ordem dos objetivos específicos desta dissertação.

7.1 Testagem da Atenção de Estudantes do Ensino Técnico Profissionalizante: uma Análise Integrada

O primeiro objetivo específico apresentado foi testar a atenção geral, concentrada, alternada e dividida de estudantes do Ensino Técnico

Profissionalizante. A Tabela 2 apresenta um resumo das medidas descritivas para atenção na BPA (Rueda, 2013), sendo que os tipos atencionais avaliados por esta Bateria foram representados por $ATENÇÃO_{CONC}$, $ATENÇÃO_{DIV}$, $ATENÇÃO_{ALT}$ e $ATENÇÃO_{GERAL}$ e os valores numéricos representados na média, mediana, mínimo e máximo para essas variáveis referem-se aos percentis desse instrumento.

Tabela 2. Resumo das medidas descritivas para a variável atenção na BPA.

Variável	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
$ATENÇÃO_{CONC}$	53,0769	60	31,1109	1	99
$ATENÇÃO_{DIV}$	73,9650	80	20,7580	1	99
$ATENÇÃO_{ALT}$	76,4056	80	23,3917	10	99
$ATENÇÃO_{GERAL}$	73,0839	80	23,7903	5	99

Com relação à idade, conforme apresentado na seção Método desta pesquisa, os participantes tinham entre 16 e 21 anos, observando uma média de 17,95 e uma mediana de 18 anos. Nas tabelas de normatização da BPA, segundo o critério idade, os participantes foram localizados em dois intervalos (11-17 anos e 18-25 anos). A fim de facilitar a comparação dos dados desta pesquisa com a literatura analisada, optou-se por comparar esses resultados com o desempenho esperado para o intervalo de 18-25 anos, por se tratar do intervalo de idades em que foi localizada a maior parte dos participantes (120 estudantes, o que corresponde a 83,91% da amostra).

A média calculada em $ATENÇÃO_{CONC}$ foi de 53,07, o que representa, de acordo com as tabelas de normatização deste instrumento para o critério idade, uma classificação média. Isto significa que quando comparados a sujeitos com idades similares, esses participantes teriam um nível atencional dentro da média esperada para a população da mesma faixa etária. Por outro lado, o percentil mediano alcançado em $ATENÇÃO_{CONC}$ foi 60, classificado como médio superior.

Outro dado relevante em relação a essa variável diz respeito aos

percentis mínimo e máximo alcançados. Conforme se pode observar na Tabela 2, o percentil mínimo obtido foi um (1), enquanto que o percentil máximo alcançado foi 99; ambos os valores correspondem ao menor e ao maior percentis possíveis de serem alcançados de acordo com a tabela de normatização do instrumento para ATENÇÃO_{CONC}.

Já o DP foi calculado em 31,11 para ATENÇÃO_{CONC}, o maior encontrado dentre todos os tipos de atenção testados. O DP é uma medida que representa o nível de dispersão (para mais e para menos) dos participantes em relação à média amostral para uma variável. Diante disso, comparando ambos os dados (variação dos percentis e DP), tais resultados parecem indicar que há maior variabilidade de desempenhos dos participantes em relação à média amostral, no que se refere a suas capacidades de sustentar a atenção na tarefa. Ou seja, quanto ao tipo atencional medido, ATENÇÃO_{CONC} foi capacidade com maior variação de desempenhos dos participantes em relação à média amostral.

Um estudo conduzido por Rueda e Muniz (2012), que testou a validade convergente da BPA com três testes de atenção (concentrada, dividida e alternada) em uma amostra de 209 pessoas, com idades entre dez e 64 anos, mostrou resultados similares a esses. Novamente o que se observou foi que o DP calculado para atenção concentrada na BPA foi o maior calculado para os três tipos de atenção nesta bateria. Portanto, quanto ao tipo, a concentração ou focalização parece ser a habilidade com maior dispersão amostral, quando comparada a atenção dividida e alternada.

Por outro lado, em ATENÇÃO_{DIV} a média foi de 73,96, indicando uma tendência desta população a obter um nível atencional classificado em médio superior. Quanto ao valor mínimo e máximo alcançados, os participantes tiveram desempenhos classificados entre o mínimo (percentil um) e o máximo percentil (99) do instrumento. Entretanto, o DP calculado para ATENÇÃO_{DIV} foi de 20,75, o que corresponde ao menor valor de dispersão para todos os tipos de atenção mensurados pela BPA. Portanto, os dados calculados para ATENÇÃO_{DIV} indicam uma tendência do grupo participante em apresentar menor variação no desempenho entre os estudantes (ou seja, desempenhos individuais em ATENÇÃO_{DIV} mais

semelhantes) e também de alcançar resultados superiores à média.

Quanto ao desempenho dos participantes em ATENÇÃO_{CONC} e ATENÇÃO_{DIV} na BPA, observou-se que os resultados encontrados na presente pesquisa vão de encontro ao que está apresentado na literatura. Um estudo que investigou o desempenho atencional na BPA de 1759 participantes em diferentes faixas etárias (Rueda & Monteiro, 2013), mostrou que o menor desempenho médio para todos os tipos de atenção medidos nesta bateria foi apresentado em atenção dividida (AD). Esses autores esclareceram que a tarefa do teste de AD é a que apresenta maior grau de complexidade e, conseqüentemente, exige do respondente um custo de resposta superior, quando comparado aos testes de atenção concentrada (AC) e atenção alternada (AA).

Outro estudo conduzido por Rueda (2011) cujo objetivo foi testar a validade do Teste de Atenção Dividida-TEADI (Rueda, 2010) em função da idade, em uma amostra de 878 candidatos à Carteira Nacional de Habilitação (CNH), diferenciou três intervalos de idades em que se observou maior variação dos níveis de AD. Os grupos foram formados da seguinte forma: participantes com idades entre 18 e 25 anos de idade; 26 a 35 anos de idade e com 36 anos ou mais, sendo que as idades dos sujeitos variaram entre 18 e 72 anos. Um estudo de maior amplitude (Rueda & Monteiro, 2013) cujos participantes tinham idades entre seis (6) e 82 anos, diferenciou cinco grupos de idades. Em ambos os estudos, a maior média de desempenho em AD foi apresentada pelo grupo de participantes com idades entre 18 e 25 anos.

Diante da discrepância apresentada nos resultados em atenção dividida entre os dados da presente pesquisa e os apresentados na literatura, voltamos-nos às entrevistas realizadas com os estudantes e encontramos nas falas desses sujeitos sobre seus desempenhos nos instrumentos preenchidos, algumas explicações para tal divergência. . Ao longo desta seção, sempre que possível, serão inseridos fragmentos das falas dos participantes que sejam úteis para ilustrar o resultado discutido. A fim de preservar as identidades dos participantes, todos os nomes inseridos neste capítulo são fictícios.

Um dos estudantes entrevistados, Fábio (18 anos e um mês) era

estudante do terceiro ano do curso técnico em Mecânica integrado ao ensino médio, do turno matutino. Seu desempenho nos testes de atenção concentrada, alternada e dividida na BPA foi classificado, respectivamente, como: inferior, médio inferior e médio inferior. Em atenção geral sua pontuação foi classificada como médio inferior. Fábio se avaliou como uma pessoa atenta e disse usar como critério para essa avaliação sua atenção aos estudos, como pode ser observado no trecho a seguir: “Sim, sou uma pessoa atenta. Eu tomo como base meus estudos. Quando chego em casa consigo me concentrar nos estudos.”

Em relação a seu baixo desempenho nos testes, explicou que as tarefas têm níveis de dificuldades diferentes e que, somado a isso, a falta de percepção do tempo dificultou seu desempenho.

Foi tranquilo fazer esse primeiro teste (AC), mas eu me lembro que não finalizei porque não me atentei ao tempo. Fui fazendo no meu tempo e quando vi o tempo já tinha acabado. Pelo que me lembro neste segundo teste (AA) eu me atentei mais ao tempo, fiz mais correndo, consegui chegar até aqui, mas não finalizei. Eu não tive tempo (de finalizar) e isso me atrapalhou. Esse terceiro (AD) foi um pouco mais difícil, teve mais tempo, mas não consegui finalizar. Como são três para buscar, eu tive que fazer um pouco mais lento. (Trecho da entrevista com Fábio)

Por outro lado, Laís (18 anos e oito meses), estudante do quarto ano do ensino médio integrado ao técnico em Eletrotécnica, do turno vespertino, melhorou seu desempenho ao longo da testagem. No AC obteve classificação em inferior, em atenção dividida classificou-se como médio superior, em atenção alternada classificação superior. Em atenção geral, obteve classificação como médio inferior. Em relação a seu nível de atenção, disse apenas que costuma errar detalhes durante suas atividades: “Eu cometo muito isso em questão (errar detalhes).”

Essa participante explicou que no primeiro teste da bateria (AC) não havia se atentado para o tempo, mas conseguiu melhorar seu desempenho e executar a tarefa mais rápido nos dois outros instrumentos.

Neste primeiro teste (AC) eu achei que ia dar tempo de fazer com calma, mas não deu. Eu não tinha muita noção do tempo não. Eu comecei achando que estaria em uma velocidade boa, que daria para ir mais depressa, tanto é que depois eu fiz mais rápido (Trecho extraído da entrevista com Laís).

Já Luiz (19 anos e seis meses), estudante do quarto ano do ensino médio integrado ao técnico em Mecânica do turno matutino, alcançou desempenhos nos testes de atenção concentrada, dividida e alternada da BPA, classificados, respectivamente, como inferior, médio e inferior. Em atenção geral obteve classificação inferior. Avaliou-se como atento: “eu acho que sou atento”, e reconhece que assim como Fábio e Laís, não se atentou para o tempo. Além disso, acrescentou que mesmo sabendo que a tarefa tinha o tempo cronometrado, preferiu fazer mais devagar priorizando a qualidade no desempenho.

Faz muito tempo que preenchi esses instrumentos, mas eu acho que o tempo passou muito rápido (...). O tempo eu não tive tanta noção assim, eu não percebi que já devia estar acabando. O teste em si, eu já havia feito quando tirei carteira. Eu sempre preferi a coisa do fazer certinho, mas mais devagar. Eu sempre preferi fazer assim (Trecho retirado na entrevista com Luiz).

Retomando a divergência anteriormente apresentada para o desempenho superior de nossos participantes em AD, notou-se nas falas de Fábio, Laís e Luiz que a falta de gerenciamento do tempo foi um fator que influenciou o desempenho desses participantes, visto que não conseguiram identificar a velocidade com que precisariam responder o primeiro teste para conseguir finalizá-lo no tempo previsto. Como o teste AC foi o primeiro a ser aplicado, é possível que o treino pré-teste realizado não tenha sanado a interferência causada pelo desconhecimento da noção do tempo (dois minutos para o AC) nesses participantes e, tal condição pode ter influenciado o desempenho desses estudantes. Nas aplicações seguintes, a velocidade de resposta pode ter sido modelada em função da primeira experiência de preenchimento no AC. Foi o que se observou na fala de Laís (18 anos e oito meses), que disse ter feito mais rápido os demais testes (AD e AA).

Já a fala de Luiz (19 anos e seis meses) revelou um aspecto importante de seu pensamento ao qual não teríamos acesso se não por meio da entrevista. Esse participante disse já ter tido experiências anteriores no preenchimento de testes de atenção, na ocasião do psicotécnico, procedimento exigido aos candidatos à CNH. Apesar do

conhecimento prévio no instrumento, esse participante disse que prefere realizar suas tarefas com qualidade, mesmo que isso aumente o tempo investido na tarefa.

Por outro lado, para além da funcionalidade da estratégia empregada por esse participante no preenchimento dos instrumentos, sua fala revela um aspecto importante de seu pensamento. No contexto da entrevista foi possível perceber que a estratégia de “fazer mais devagar” está associada a uma crença desse participante anunciada por ele como “fazer as coisas certinhas”. Possivelmente, esse estudante tenha percebido que ao fazer suas tarefas mais devagar, comete menos erros e, isto, aumenta suas chances de alcançar melhores resultados. Além disso, ao falar das características e habilidades pessoais que favorecem o exercício da profissão escolhida (no caso, ser engenheiro elétrico), Luiz (19 anos e seis meses) no trecho de sua entrevista inserido a seguir, descreveu a importância da concentração e do cuidado na profissão do engenheiro elétrico: “Ah eu acho que tem que ser concentrado, porque assim, um erro por acidente elétrico pode causar um dano grave. Tem que fazer com atenção e não ser desleixado.” (Trecho retirado da entrevista com Luiz)

Comparações como as que foram feitas com os dados (dos instrumentos e da entrevista) de Luiz de outros participantes entrevistados, evidenciaram um aspecto relevante na avaliação e na testagem psicológica, que é a importância da análise integrativa dos resultados (Hutz, 2015).

Diante da complexidade do fenômeno investigado, que se deve em grande parte pela influência de variáveis relacionadas: ao estudante (por exemplo, o interesse em responder a tarefa, disposição física- cansado ou disposto, expectativa para o intervalo das aulas, uso de medicamentos ou outras substâncias, história prévia de aprendizado no preenchimento de testes psicológicos); ao ambiente (presença do grupo de amigos, professores e pesquisadores na sala de aula, ambiente com diversos estímulos visuais e auditivos concorrendo com a execução da tarefa, iluminação do ambiente, entre outros) e as relacionadas ao instrumento (tempo cronometrado para preenchimento, sequência da aplicação dos testes, tamanho dos caracteres e apresentação visual, são exemplos), os

dados providos dos testes psicológicos forneceram medidas para o constructo em questão, mas não foram suficientes para descrever a complexa relação que a função estabeleceu com outros aspectos da vida dos sujeitos. Essas outras variáveis intervenientes puderam ser acessadas neste estudo, por meio das entrevistas realizadas com os estudantes.

Retomando os dados obtidos nos testes, em ATENÇÃO_{ALT} a média dos percentis obtidos pelos participantes foi de 76,40. De acordo com o manual do instrumento para o critério idade, essa média dos percentis indica uma tendência da amostra em apresentar níveis atencionais classificados em médio superior quando comparados à população da mesma faixa etária.

Quanto aos percentis mínimo e máximo alcançados pelos participantes em ATENÇÃO_{ALT}, foi observado que o menor percentil calculado foi 10, classificado como inferior e o maior percentil foi 99, classificado como superior. O DP calculado para esta variável foi de 23,39, o que representa um valor intermediário entre os valores calculados para ATENÇÃO_{CONC} e ATENÇÃO_{DIV}. Com esse dado é possível dizer que em uma ordem crescente de variação de desempenhos, ATENÇÃO_{DIV} é a medida com menor variação de desempenhos, seguido pela ATENÇÃO_{ALT} e, por fim, ATENÇÃO_{CONC}, que apresentou maior variação de desempenhos dos participantes, em relação à média da amostra.

Dos tipos atencionais, a ATENÇÃO_{ALT} costuma aparecer com os melhores indicadores (médias) de desempenho das amostras investigadas (Rueda & Monteiro, 2013; Monteiro & Rueda, 2015). A revisão bibliográfica realizada neste estudo identificou um grupo de pesquisas cujo objetivo foi caracterizar o desempenho em atenção alternada com participantes de diferentes faixas etárias (Rueda & Castro, 2010; Rueda & Muniz, 2012; Rueda & Monteiro, 2013; Monteiro & Rueda, 2015). Em todos eles os dados evidenciaram a correlação negativa e significativa entre a idade e os níveis atencionais. Portanto, essas duas variáveis parecem se associar de maneira inversamente proporcional. Ou seja, o aumento da idade corresponderia a uma diminuição na capacidade da atenção alternada.

Por outro lado, quanto à variação dos níveis atencionais ao longo do desenvolvimento, foram identificados até cinco grupos etários com mudanças significativas em atenção alternada. Estudos com amostras reduzidas identificaram pelo menos três grupos etários: até 22 anos; 23 a 32 anos e 33 anos ou mais, sendo que o melhor desempenho foi apresentado pelo grupo com até 22 anos (Rueda & Castro, 2010).

Outro estudo conduzido por Rueda e Monteiro (2013) identificou os seguintes grupos etários em ordem crescente de desempenho: crianças até seis anos de idade; pessoas com 51 anos ou mais; pessoas de 11-17 anos; pessoas de 31-50 anos; pessoas de 26-30 anos e, por fim, pessoas de 18-25 anos. Portanto, assim como em atenção dividida, o melhor desempenho em atenção alternada foi apresentado por jovens com idades entre 18 a 25 anos.

Tal evidência foi corroborada em nossos dados. Procedeu-se a análise de correlação de Kendal (teste utilizado para variáveis que não apresentam distribuição normal em substituição a correlação de *Pearson*), entre a variável idade e ATENÇÃO_{CONC}, ATENÇÃO_{ALT} e ATENÇÃO_{DIV} e ATENÇÃO_{GERAL} e para o *ASRS-18*. Para $\alpha=0,05$, há correlações significativas entre idade e: ATENÇÃO_{CONC} (valor $-p=0,0002$), ATENÇÃO_{ALT} (0,0002), ATENÇÃO_{DIV} (0,0001) e ATENÇÃO_{GERAL} ($<0,0001$). Portanto, espera-se que quanto maior a idade dos estudantes, menor o escore em ATENÇÃO_{CONC}, ATENÇÃO_{ALT}, ATENÇÃO_{DIV} e ATENÇÃO_{GERAL}, pois essas variáveis possuem correlação negativa com a idade.

Em relação à ATENÇÃO_{GERAL}, cabe esclarecer que o valor do percentil calculado é resultado da soma das pontuações brutas obtidas em cada tipo de atenção medida, representado pela fórmula: $ATENÇÃO_{GERAL} = ATENÇÃO_{CONC} + ATENÇÃO_{DIV} + ATENÇÃO_{ALT}$, que transformado em percentil, gera uma classificação. A média dos percentis alcançados pelos participantes em ATENÇÃO_{GERAL} foi 73,08 e o DP= 23,79. Quanto à média em ATENÇÃO_{GERAL}, observou-se a tendência desta amostra em obter desempenhos que se classificaram em médio superior. Com exceção da média calculada para a variável ATENÇÃO_{CONC}, classificada como um percentil médio, as médias

calculadas em $ATENÇÃO_{DIV}$, $ATENÇÃO_{ALT}$ e $ATENÇÃO_{GERAL}$ classificam-se como médio superior. Além disso, observou-se que o desempenho dos participantes desta amostra tende a se manter, não apresentando discrepâncias significativas quanto às médias e medianas (todas calculadas em 80, com exceção de $ATENÇÃO_{CONC}$) alcançadas em cada um dos tipos de atenção avaliados. Portanto, com base nesses dados, observou-se uma tendência geral da amostra a não apresentar indícios de dificuldades relacionadas a esta função.

Considerando a há correlação entre $ATENÇÃO_{GERAL}$ e os demais tipos atencionais (observe a Figura 1) procedeu-se a análise de regressão em que se obteve a fórmula apresentada a seguir e o seguinte modelo explicativo para a variação dos tipos atencionais em relação à $ATENÇÃO_{GERAL}$.

$$ATENÇÃO_{GERAL} = \beta_1 ATENÇÃO_{CONC} + \beta_2 ATENÇÃO_{DIV} + \beta_3 ATENÇÃO_{ALT} + \epsilon$$

Interpretando o modelo, concluiu-se que $ATENÇÃO_{CONC}$ representou 40,3394% de $ATENÇÃO_{GERAL}$. Além disso, $ATENÇÃO_{DIV}$ representou 36,4038% de $ATENÇÃO_{GERAL}$ e, por último, $ATENÇÃO_{ALT}$ representou 23,2566% de $ATENÇÃO_{GERAL}$.

Outra interpretação para o modelo estimado é que o aumento de uma (1) unidade e $ATENÇÃO_{CONC}$ aumenta 0,44858 em $ATENÇÃO_{GERAL}$. E o aumento de 1 ponto em $ATENÇÃO_{DIV}$ e $ATENÇÃO_{ALT}$, causa aumento respectivo de 0,40482 e 0,25862 em $ATENÇÃO_{GERAL}$. Ressalta-se que o modelo de regressão apresentado diz respeito aos dados analisados na presente pesquisa. Não foram identificadas na literatura evidências de que tais valores correspondem à variação prevista no instrumento.

De acordo com o modelo, $ATENÇÃO_{CONC}$ representa mais de 40% da variação em $ATENÇÃO_{GERAL}$. Esse modelo pode explicar o desempenho de alguns participantes que em $ATENÇÃO_{GERAL}$ alcançaram desempenhos em médio inferior e inferior, mesmo tendo melhorado seus desempenhos ao longo da testagem. Laís (18 anos e oito meses), por exemplo, estudante do curso de Eletrotécnica, obteve classificação inferior no teste AC. Nos testes

AD e AA, a participante alcançou resultados acima da média. Entretanto, mesmo tendo aumentado seu desempenho obteve em ATENÇÃO_{GERAL} classificação como médio inferior.

Em síntese, a revisão bibliográfica mostrou que, independentemente do tipo, os maiores níveis atencionais foram apresentados por jovens entre 18 a 25 anos, seguidos por adultos com até 35 anos. Portanto, para a idade parece haver um consenso na literatura quanto à evidência da associação dessa variável com a capacidade atencional. Além disso, há fortes evidências de que essa associação aconteça de forma negativa, ou seja, quanto maior a idade, menor é o desempenho atencional esperado, de forma que a partir dos 51 anos, com o processo de envelhecimento, observa-se um declínio acentuado dos níveis atencionais (Rueda & Castro, 2010; Fernandes & Santos, 2015).

Além da idade, o nível de escolaridade foi outra variável que parece influenciar significativamente a atenção. Um estudo realizado (Gascón et al, 2010) com 20 mulheres adultas saudáveis, com idades entre 30 e 44 anos, que não possuíam histórico anterior indicativo da presença de transtornos psiquiátricos, neurodegenerativos, tratamento neurológico para alterações cognitivas ou terem passado por processo de institucionalização, e que possuíam pelo menos 17 anos de escolarização, submeteram-se a uma avaliação neuropsicológica de suas habilidades atencionais. A análise dos resultados mostrou que os melhores desempenhos atencionais foram apresentados por participantes mais novas e com maior grau de escolarização.

De forma geral, o desempenho dos participantes da presente pesquisa na BPA está em conformidade com o que vem sendo apresentado na literatura, com amostras que não apresentam indícios de dificuldades relacionadas à atenção.

Entretanto, em uma análise mais minuciosa da amostra que compôs esse estudo (N=143), foram identificados 24 participantes (16,8% da amostra) que alcançaram desempenhos classificados em médio inferior e inferior (percentis ≤ 40) em ATENÇÃO_{GERAL} na BPA, o que sugere indícios da presença de dificuldades atencionais nessa parcela da amostra. Desses, sete participantes eram do sexo feminino, enquanto 17 participantes eram do

sexo masculino. A Tabela 3 apresenta as medidas descritivas do desempenho na BPA do grupo que apresentou indícios de dificuldades de atenção.

Tabela 3. Resumo das medidas descritivas para atençãoa BPA no grupo com indícios de dificuldades atencionais.

Variável	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
ATENÇÃO _{CONC}	12,29	10	17,5416	1	50
ATENÇÃO _{DIV}	49	50	20,2093	1	80
ATENÇÃO _{ALT}	47,25	40	23,4027	10	99
ATENÇÃO _{GERAL}	31,66	37,5	12,3883	5	45

Consultando a Tabela 3, novamente notou-se que a média alcançada em ATENÇÃO_{CONC} foi a menor calculada para todos os tipos de atenção (média = 12,29 e DP = 17,54). Quanto aos percentis mínimo e máximo, os resultados mostraram desempenhos classificados entre inferior (percentil um) e médio (percentil 50), o que indica que quanto aos tipos de atenção medidos, o prejuízo mais significativo no grupo que apresentou indícios de dificuldades atencionais parece estar associado à capacidade de manterem-se concentrados na realização das tarefas propostas.

A capacidade da mente de manter-se focada sob um estímulo ou grupo de estímulos foi descrita desde as primeiras tentativas de definição do constructo, como mecanismo básico do funcionamento atencional (James, 1890) e, ainda hoje, é reconhecida pelo seu papel fundamental na organização de toda atividade mental (Lima, 2005).

Atualmente, no campo médico e psicológico sabe-se que a redução na capacidade de concentração está presente em diferentes condições clínicas (Dalgarrondo, 2008) e, somado a isso, existe a diversidade de apresentação dos sintomas relacionados às dificuldades de atenção. Apesar de não haver um consenso quanto ao perfil neuropsicológico de pessoas com dificuldades atencionais (Costa, Medeiros, Alvim-Soares, Géó & Miranda, 2014; Mattos, 2015; Wagner, Rohde & Trentini, 2016), existem evidências de que, do ponto de vista cognitivo, o prejuízo não está associado apenas à capacidade atencional, mas também compromete aspectos fundamentais da

autorregulação (Costa et al, 2014). Capovilla, Assef e Cozza (2007) afirmaram que, de forma geral, a presença de dificuldades atencionais parece comprometer as funções executivas.

Assim, a tarefa realizada no teste de atenção concentrada da BPA requer do participante não apenas a capacidade de sustentar a atenção, mas também a capacidade de autorregular-se, inibindo respostas inadequadas e selecionando respostas adequadas e de planejar a execução da tarefa distribuindo o tempo para a finalização do teste. Baseados na literatura (Capovilla et al., 2007), resultados desvantajosos em atenção concentrada, controle inibitório e planejamento indicam a presença de dificuldades atencionais.

Outro dado que fortalece a hipótese da presença de alterações atencionais neste grupo de participantes pode ser encontrado retomando o modelo anteriormente apresentado para variação de $ATENÇÃO_{GERAL}$ em função dos tipos atencionais. Foi visto que $ATENÇÃO_{CONC}$ representa mais de 40% da variação de desempenho em $ATENÇÃO_{GERAL}$. Portanto, os baixos escores em atenção concentrada podem ser indicativos da presença de alterações nos níveis gerais de atenção.

Na ocasião das entrevistas, os participantes também mencionaram outras variáveis que em suas percepções, alteram seus níveis atencionais. A motivação, o tipo de tarefa, o ambiente e o uso de medicamentos ou outras substâncias, na percepção dos participantes influenciam seus níveis atencionais.

Felipe (18 anos e oito meses), estudante do terceiro ano do curso de Eletrotécnica integrada com o ensino médio, do turno vespertino, foi um dos participantes com menor desempenho na BPA. Classificou-se em todos os instrumentos dessa bateria como inferior. Seu nível de atenção geral também recebeu classificação inferior. O fragmento a seguir foi retirado da entrevista com esse participante. Na ocasião, Felipe disse que frequentemente faz uso de medicações para controlar a alergia que tem na pele e que, por vezes, essas medicações diminuem seu nível atencional: “Às vezes quando eu não estou muito bem da alergia eu tomo muitos remédios e eles dificultam a atenção, dão sono. Mas no geral acho que mais atento do que mais desatento.”

Já Lucas (19 anos e oito meses), estudante do quarto ano do técnico em

Eletrotécnica integrado ao ensino médio do turno vespertino, foi um dos participantes com maior pontuação em todos os instrumentos desta bateria. Em todos os tipos atencionais medidos pela BPA obteve classificação superior. Esse participante alcançou desempenho máximo em dois dos três testes do instrumento ($ATENÇÃO_{CONC}$ e $ATENÇÃO_{ALT}$); em $ATENÇÃO_{DIV}$ dos 120 acertos do teste fez 117, cometendo três omissões. Durante a entrevista, Lucas esclareceu que apesar do seu alto desempenho nos instrumentos, percebe que seu nível atencional é influenciado por algumas condições esclarecidas por ele durante a entrevista:

Se eu sou atento? Depende do que eu estou fazendo. Se eu estou conversando com alguém eu até consigo. Se for algo que me interessa, sim. Mas às vezes o que interfere essa atenção é (interrompe a fala)... Tudo se resume em prova. Aí eu tô fazendo uma prova e preciso decidir para passar em alguma coisa, eu justamente perco meu foco por causa dessa minha falta de segurança, e ao mesmo tempo é... (pensando), parece que eu perco a segurança de tudo que eu faço. Ah eu estou lá fazendo uma prova e sei lá, eu vejo uma palavra que é só pra resolver a questão. Aí eu penso na palavra assim, com uma coisa nada a ver, eu meio que desvio a atenção. Essa perda de foco que eu tenho, eu acho né, que é porque o que eu estou fazendo naquela hora não é muito interessante, sabe? A motivação para a tarefa. O que vem depois vai ser sempre a mesma coisa. Por exemplo, eu estou fazendo uma prova, para passar em alguma coisa, para seguir o mesmo que toda pessoa faz, não ter nada diferente. Isso que acontece depois... (interrompe a fala), eu estou falando aqui que eu vou trabalhar para ter dinheiro que é o que todas as pessoas fazem para ter dinheiro, entendeu? Porque na verdade não é interessante, ficar fazendo provas e coisas que não são interessantes (Trecho extraído da entrevista com Lucas).

A explicação dada por Lucas (19 anos e oito meses) mostra que mesmo em sujeitos que não apresentaram indícios de dificuldades atencionais, a habilidade de manter-se concentrado parece ser influenciada por outras condições individuais.

Retomando a análise da Tabela 3, em $ATENÇÃO_{DIV}$ e $ATENÇÃO_{ALT}$ as médias calculadas foram 49 e 47,25, ambas classificados como médio inferior, enquanto que os DP para ambos os tipos de atenção foram 20,20 e 23,40, respectivamente. Quanto aos percentis mínimo e máximo alcançados pelo grupo com indícios de dificuldades atencionais, foi possível encontrar participantes com percentis máximos para $ATENÇÃO_{DIV}$ e $ATENÇÃO_{ALT}$ que foram classificados como superior (80 e 99). Em $ATENÇÃO_{ALT}$ um

participante alcançou o valor máximo possível no instrumento e dois participantes alcançaram percentil 80.

Em ATENÇÃO_{GERAL} a média obtida por esse grupo foi de 31,66, classificada em médio inferior e DP = 12,38. Os percentis mínimo e máximo alcançados variaram entre cinco (inferior) e 45 (médio inferior).

Além dos resultados dos testes da BPA, a atenção dos participantes também foi medida por meio da *ASRS-18*(Parte A) cujos resultados foram apresentados na Tabela 4. A *ASRS-18*- (Parte A) é uma escala de autoavaliação formada por nove itens em que o participante deve julgar a frequência que percebe a presença de comportamentos desatentos em si. A Tabela 4 apresentou o desempenho individual dos participantes que compuseram o grupo com indícios de dificuldades atencionais.

Para interpretação da Tabela 4, considere as seguintes informações: localizados na coluna à esquerda, encontram-se os números de identificação (ID) dos 24 estudantes alocados no grupo com indícios de dificuldades atencionais. Na parte superior da tabela, seguindo a ID dos participantes, foram localizadas as cinco frequências e seus respectivos valores na escala *Likert* (Nunca, Raramente, Algumas Vezes, Frequentemente e Muito Frequentemente) assinaladas pelos participantes na *ASRS-18* (Parte A). Assim sendo, interprete que: Nunca equivale à zero (0); Raramente a um (1); Algumas Vezes a dois (2); Frequentemente a três (3) e, por fim, Muito Frequentemente corresponde ao valor quatro (4).

Já os números localizados nas cinco colunas das frequências correspondem à quantidade de vezes que aquele item foi assinalado pelo estudante. Por último, os Pontos Totais (PT) representam a soma das multiplicações entre a quantidade de vezes que a frequência foi assinalada pelo participante e seu valor correspondente na escala *Likert* (zero, um, dois, três, ou quatro).

Para melhor compreensão, considere o exemplo. O estudante identificado pelo número um (ID 1) não assinalou a frequência Nunca; marcou duas vezes a frequência Raramente; quatro vezes a Algumas Vezes; duas vezes a Frequentemente e nenhuma vez a Muito Frequentemente. Sua pontuação total foi calculada pela seguinte fórmula:

$$PT = (0 \times 0) + (2 \times 1) + (4 \times 2) + (2 \times 3) + (0 \times 4) = 16.$$

Tabela 4. Frequência das respostas e pontuação total do grupo com indícios de dificuldades atencionais na ASRS-18- (Parte A).

ID	Nunca	Raramente	Algumas	Frequentemente	Muito	Pontos
	(0)	(1)	Vezes (2)	(3)	Frequentemente (4)	
1	0	2	4	2	0	16
24	3	4	2	0	0	8
25	1	3	2	2	0	13
26	0	4	4	1	0	15
38	0	1	2	3	3	26
39	2	3	3	0	1	13
40	2	1	6	0	0	13
41	0	3	3	2	1	19
64	3	3	1	2	0	11
65	0	6	2	1	0	13
66	1	4	4	0	0	12
67	0	4	4	1	0	15
68	2	2	5	0	0	12
69	2	1	3	3	0	16
87	0	3	1	2	3	23
88	0	1	5	2	1	21
89	1	0	3	3	2	23
90	1	2	3	1	2	19
91	0	1	1	2	5	29
92	3	2	2	1	1	13
119	0	2	4	1	2	25
120	3	3	3	0	0	9
121	1	3	2	3	0	16
137	1	4	4	1	0	13

Analisando a Tabela 4, observou-se que a frequência mais assinalada pelos participantes foi Algumas Vezes, que corresponde ao valor mediano dos itens da *ASRS-18*. Novamente nota-se a tendência do grupo em assinalar alternativas que tendem a média. Poucos alunos marcaram a opção Muito

Frequentemente. A menor pontuação total foi apresentada pelo participante 24 que pontuou oito (8) pontos. Por outro lado, a maior pontuação total nesta escala foi alcançada pelo participante 91 que marcou 29 pontos (do máximo possível de 36 pontos). Nesta escala quanto mais elevada a pontuação total, mais o participante se percebe com comportamentos desatentos.

Acerca da utilização de escalas *Likert*, Dalmoro e Vieira (2013) mostraram evidências de que há relação entre a construção da escala *likert* (número de itens da escala, a utilização de pontos neutros, ou não, uso de âncoras verbais extremas ou âncoras médias, por exemplo) e as respostas dadas pelos indivíduos.

No caso das escalas ímpares como a de cinco pontos, o ponto neutro (medida central na escala) torna a escolha do item mais confortável para o respondente e simplifica a análise realizada. No entanto, a escolha do ponto neutro pode gerar ambivalência e indiferença no resultado, destoando da verdadeira opinião do participante. A opção pelo uso do ponto neutro da escala pode se intensificar quando a pessoa não tem uma opinião formada ou experiência no tocante ao conteúdo dos itens e na análise proposta pela escala. Assim, os resultados medianos dos estudantes da presente pesquisa, podem estar de acordo com a análise feita por Dalmoro e Vieira (2013). Esses autores acrescentam que apesar do uso do ponto neutro nas escalas ser uma recomendação da literatura, porque garante ao respondente a possibilidade de expressar sua opinião de forma confortável, a inclusão do item “sem condições de opinar” pode amenizar o viés de resultados que não refletem a verdadeira opinião dos participantes.

Em síntese, a amostra acessada neste estudo apresentou desempenhos acima da média populacional para todos os tipos de atenção testados, com exceção da variável $ATENÇÃO_{CONC}$ em que se notou um desempenho dentro da média populacional. Nesse sentido, o comprometimento atencional dos participantes da presente pesquisa, parece estar relacionado à habilidade de manterem seus níveis de concentração por um período de tempo, visto que as menores médias foram encontradas em $ATENÇÃO_{CONC}$. Considerando os resultados do modelo explicativo obtido na análise de regressão, esse dado pode ser um indicativo da presença de alterações atencionais em um subgrupo da amostra, cujos resultados abaixo da média em $ATENÇÃO_{CONC}$

sinalizam alterações nos níveis gerais de atenção.

Outro dado relevante diz respeito à dispersão amostral para a variável atenção nos instrumentos que mediram atenção concentrada, dividida e alternada da BPA. Em todos eles, os DP calculados foram superiores a 20, o que representa um alto nível de variação de desempenhos individuais em relação à média amostral. Esses dados também foram identificados em outros estudos da literatura sobre avaliação atencional.

Diante desses dados, cabe ressaltar que a opção por contatar estudantes de uma mesma instituição fazia parte do esforço de equiparar a amostra a que teríamos acesso em relação a algumas variáveis, dentre as quais está o tipo de escola, o nível de escolaridade, a qualidade do ensino prestado e a idade. Acreditamos ter conseguido alcançar esse objetivo.

No entanto, essas variações revelam que mesmo em indivíduos semelhantes quanto às essas condições, outras variáveis individuais parecem ter influenciado o desempenho de cada participante. Essas variações já eram esperadas. Estudos encontrados na revisão da literatura alertaram para a importância de considerar as variáveis individuais durante o processo de avaliação e testagem da atenção (Coutinho et al, 2010; Carreiro & Teixeira, 2012).

Seguindo a análise, o item 7.2 apresentará os resultados e discussões referentes ao desempenho dos participantes na Escala de Maturidade para a Escolha Profissional e a percepção do grupo de participantes entrevistados acerca de seus desempenhos neste instrumento.

7.2 Testagem da Maturidade para Escolha Profissional de Estudantes do Ensino Técnico Profissionalizante

O segundo objetivo específico da presente dissertação foi testar o nível de Maturidade para Escolha Profissional dos estudantes. A Tabela 5 apresenta um resumo das medidas descritivas para cada componente da Maturidade para Escolha Profissional (MEP), avaliadas pela EMEP (Neiva, 2014).

Tabela 5. Resumo das medidas descritivas para cada componente da MEP, avaliados pela EMEP.

Variável	Média	Mediana	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
<i>EMEP_{DET}</i>	48,4965	50	26,4620	1	99
<i>EMEP_{RESP}</i>	44,3077	40	28,7714	1	99
<i>EMEP_{IND}</i>	48,2168	50	28,0977	1	99
<i>EMEP_{AUTOC}</i>	44,2098	40	29,1596	1	99
<i>EMEP_{CN_{REAL}}</i>	53,6923	50	28,2851	1	100
<i>EMEP_{TOTAL}</i>	46,2797	50	24,6883	1	99

A testagem da Maturidade para Escolha Profissional foi realizada por meio da Escala de Maturidade para Escolha Profissional – 2º edição (Neiva, 2014). Posteriormente, na ocasião da entrevista, os participantes explicaram suas respostas à EMEP e falaram mais detalhadamente sobre o que haviam feito ou estavam fazendo para alcançarem seus planos para sua futura profissão.

A Tabela 5 apresentou as medidas descritivas para cada subescala da EMEP. Com exceção dos DP calculados, as demais medidas correspondem aos percentis da escala. Cabe destacar que o manual do instrumento apresenta a padronização dos dados para o ensino médio regular (primeiro, segundo e terceiro anos). Em decorrência da ênfase técnica dos cursos, a previsão de conclusão é de pelo menos quatro anos, sendo que os dois primeiros anos são dedicados exclusivamente às matérias do ensino regular, e nos dois últimos anos são inseridas no currículo as matérias técnicas correspondentes de cada curso.

De acordo com o manual da escala, a correção e análise dos resultados da EMEP devem ser realizadas conforme as tabelas de normatização apresentadas no manual do instrumento, conforme a série escolar (primeira, segunda ou terceira série do ensino médio regular) cursada pelo estudante. Em virtude da formação técnica integrada aos anos do ensino médio, os participantes desta pesquisa cursam esse nível de ensino em pelo menos quatro anos, e não três. Diante disso, para fins de comparação entre a amostra deste estudo e os dados populacionais, os estudantes que cursavam

os terceiros anos do ensino técnico profissionalizante tiveram seus resultados comparados na correção e análise dos dados com estudantes do segundo ano do ensino médio regular, enquanto que os estudantes do quarto ano do ensino técnico profissionalizante foram comparados aos estudantes do terceiro ano do ensino médio regular.

Retomando a análise da Tabela 5, de forma geral, o desempenho dos participantes para todas as subescalas da EMEP e para o nível de Maturidade Total (EMEP_{TOTAL}) variou dentro do intervalo de percentis médios esperados (30 a 70); sendo que a menor e a maior médias foram apresentadas, respectivamente, nas subescalas Autoconhecimento (EMEP_{AUTO}) e Conhecimento da Realidade (EMEP_{CN_{REAL}}).

Quanto às subescalas que compõem o nível de maturidade, de acordo com o manual da EMEP (Neiva, 2014), a subescala autoconhecimento “indica o quanto o indivíduo avalia que conhece os diferentes aspectos de sua pessoa que devem ser considerados no processo de escolha profissional, tais como: características pessoais, interesses, habilidades, valores etc” (p.21).

Já o conhecimento da realidade educativa e socioprofissional “indica o quanto o indivíduo avalia que conhece os diferentes aspectos da realidade socioprofissional e escolar, tais como: profissões, mercado de trabalho, níveis salariais, instituições de ensino, cursos etc” (Neiva, 2014, p. 21).

Ambas as subescalas pertencem à dimensão dos Conhecimentos necessários à escolha profissional. Diante desses resultados, os participantes demonstraram apresentar menor autoconhecimento de características e habilidades pessoais necessárias à escolha profissional. Em contrapartida, se mostraram mais conhecedores dos diferentes aspectos da realidade das profissões escolhidas.

Quanto ao nível de maturidade total (EMEP_{TOTAL}) o desempenho dos participantes esteve dentro da média (46,27), apresentando percentis mínimo e máximo que variaram entre um (1) e 99. Tais valores correspondem respectivamente, ao menor e maior percentis possíveis de serem alcançados nesta escala. O DP foi calculado em 24,68 e o percentil mediano 50. Esses resultados indicam uma tendência da amostra em apresentar níveis de maturidade total classificados como médio, e variação de desempenhos entre o menor e maior percentis do instrumento.

Resultados médios em maturidade total também foram encontrados em um estudo conduzido por Colombo e Prati (2014), com 67 estudantes trabalhadores e não trabalhadores que cursavam o Ensino Médio em escolas públicas e privadas. Para essas autoras, esses resultados indicam que os participantes estavam preocupados e envolvidos com a escolha de suas profissões, entretanto, pareciam apresentar dúvidas e incertezas acerca de suas decisões profissionais. O acompanhamento realizado junto a esse público, com serviços especializados em orientação profissional, combinado com a colaboração e acompanhamento familiar e escolar, pode ajudar o adolescente a se perceber mais determinado, responsável e independente em relação a sua escolha profissional, além de mais conhecedor de si e da realidade socioeducacional em que está inserido (Neiva, 2003; Colombo & Prati, 2014).

Um dos participantes entrevistados, Paulo (17 anos e oito meses) era estudante do curso técnico integrado em Mecânica, do turno matutino, cursava o terceiro ano do curso e pretende concluir seu curso em dezembro de 2018. Paulo era um dos estudantes entrevistados que não havia decidido qual curso de graduação pretende cursar. Durante a entrevista explicou que conseguiu definir mais aspectos de sua escolha profissional desde a primeira aplicação dos instrumentos, quando preencheu a EMEP. Além disso, a entrevista realizada com Paulo foi útil para levá-lo a identificar que aspectos de suas atitudes e conhecimentos acerca de sua escolha profissional precisariam ser desenvolvidos, como pode ser observado no trecho da entrevista com esse participante:

(Os resultados) estão condizentes, mas estão melhorando. Eu diria que eu caminhei mais, que já fiz mais coisas. Quando eu fiz os testes eu ainda estava indeciso, agora eu já me decidi melhor. Quando eu fiz isso eu não sabia que eu ia para a militar, só pra você saber o quanto eu estou pesquisando. Agora eu sei que é disso que preciso: achar alguém que está se formando agora, que está por dentro do mercado. Quero conversar com um estudante também, porque eu também quero saber não só no que ele trabalha, mas nas disciplinas que eu vou ter. Então eu vou precisar dos dois (...). Isso (olhar a grade curricular dos cursos) eu já fiz várias vezes, mas eu não consigo decidir. Agora o que eu preciso é ver no que cada um pode atuar, ter mais conhecimento daquilo, e eu não acho muito isso na internet; quais aplicações e acho que isso vai ajudar a me decidir (Trecho extraído da entrevista com Paulo).

O trecho citado ilustra como a entrevista ajudou este adolescente a perceber que aspectos de sua maturidade para escolha profissional precisariam ainda ser desenvolvidos. Além disso, esse dado é mais um elemento que sustenta a validade do Método Clínico Piagetiano na investigação do pensamento da criança e do adolescente. Souza (2014) defende a aplicação da teoria e dos métodos de investigação piagetianos como fundamentação para elaboração de novas questões contemporâneas em Psicologia do Desenvolvimento. A presente pesquisa é um esforço nesse sentido, à medida que se propõe a analisar a luz da Epistemologia Genética a questão da escolha e planejamento dos projetos profissionais de adolescentes. Tal análise será apresentada adiante na seção 7.4 deste capítulo de Resultados e Discussão.

Os estudos encontrados nessa revisão bibliográfica mostraram divergências quanto aos resultados para a MEP e seus componentes em estudantes do ensino médio. Acreditamos que tais diferenças possam ser explicadas, em parte, por características particulares da amostra acessada nos estudos. Variáveis como idade, sexo, nível de escolaridade, tipo de escola, turno de estudos, região demográfica, nível socioeconômico, influência familiar e cultural, experiências profissionais prévias, parecem influenciar distintamente o nível de maturidade e seus componentes nesses estudantes. Entretanto, um grupo de estudos identificados (Neiva, 2003; Neiva et al, 2005; Neiva, 2014; Cericatto et al, 2017) afirmaram que é esperado um aumento do nível de maturidade total ($EMEP_{TOTAL}$) ao longo dos anos do ensino médio, de maneira que os alunos finalistas do ensino médio se apresentam mais maduros em relação a suas escolhas, do que os alunos das séries anteriores.

Por outro lado, o desenvolvimento dos outros componentes da MEP não ocorre de forma linear. Por exemplo, Neiva (2003) mostrou que enquanto a determinação evolui gradativamente da primeira à terceira série do ensino médio, a responsabilidade e o autoconhecimento aumentam da primeira para segunda, e o conhecimento da realidade cresce da segunda para a terceira série. Para a subescala independência observou-se um decréscimo na segunda para a terceira série.

Diante dessa hipótese, foram calculadas as medidas descritivas para o nível de Maturidade Total (EMEP_{TOTAL}) de acordo com a série dos participantes. Os dados dessa análise foram apresentados na Tabela 6.

Tabela 6. Resumo das medidas descritivas para variável EMEP_{TOTAL} de acordo com o ano escolar.

Ano	Média	Mediana	Desvio- Padrão	Mínimo	Máximo
3º ano	51,1111	50	25,2675	10	95
4º ano	45,3675	50	24,4633	10	95

Analisando a Tabela 6, observou-se que a média do desempenho em EMEP_{TOTAL} para os terceiros anos foi maior do que as médias alcançadas pelos quartos anos. Portanto, os estudantes dos terceiros anos se descreveram mais maduros em relação a suas escolhas profissionais, do que os alunos dos quartos anos. Hipóteses foram levantadas para compreender esse resultado.

Verificando as características dos participantes das pesquisas cujos resultados evidenciaram tal crescimento, notou-se que em todas elas, as amostras foram compostas por estudantes do ensino médio regular ou participantes oriundos de processos de orientação e reorientação profissional. Nesse grupo de pesquisas não foram investigados outros perfis de estudantes.

Por outro lado, um estudo recentemente conduzido por Colombo e Prati (2014) apresenta dados que fortalecem essa hipótese. Os participantes eram estudantes dos segundos e terceiros anos do Ensino Médio regular de escolas públicas e particulares. Além de estudantes, os participantes também eram trabalhadores (estudantes que possuíam algum vínculo empregatício ou experiência de trabalho) e não trabalhadores (estudantes que não possuíam vínculo empregatício). Os resultados mostraram que os estudantes não trabalhadores alcançaram desempenho superior em EMEP_{TOTAL} quando comparados aos trabalhadores. Ou seja, se mostraram mais maduros em relação as suas escolhas profissionais do que os trabalhadores, independente da série escolar cursada.

Os participantes da presente pesquisa, no terceiro ano de seus cursos começam a ter experiências profissionais, seja por meio das matérias

específicas de seus cursos ou por meio de visitas técnicas às empresas e instituições especializadas. No quarto ano ampliam e consolidam essas experiências profissionais. Nesse sentido, como afirma Colombo e Prati (2014), “é possível que a maior inserção no mundo do trabalho possa ter trazido dificuldades para pensar o futuro profissional entre jovens trabalhadores” (p.207). Portanto, além da série escolar, a presença ou ausência da experiência profissional parece diferenciar o nível de maturidade total desses alunos.

A segunda hipótese para a redução do nível de MEP entre os estudantes dos quartos anos foi levantada por uma profissional da instituição onde a coleta foi realizada. Em uma conversa com a psicóloga da instituição, a mesma esclareceu que grande parte dos alunos que cursam o ensino técnico profissionalizante integrado ao ensino médio opta por encerrar seus cursos no terceiro ano. Nesses casos o estudante já realizou sua escolha profissionalizante e encerra sua formação na instituição após realizar uma prova que certifica sua conclusão no ensino médio. Nesse caso, o estudante opta por receber o diploma com a certificação de conclusão do ensino médio, sem o diploma do curso técnico. Aqueles estudantes que não decidiram seu futuro profissional ou desejam concluir o ensino médio com a certificação do ensino técnico profissionalizante permanecem nos quartos anos. Possivelmente, as dúvidas e incertezas quanto às escolhas profissionais a serem feitas após a conclusão do curso no IFES, refletiu sobre o nível de MEP dos estudantes dos quartos anos.

Ambos os dados apontam para a possível influência que experiências profissionais têm sobre o nível de maturidade. É possível que a maior exposição ao mundo do trabalho possa gerar maiores dúvidas e incertezas nesses adolescentes, do que em seus pares que não foram expostos a tais experiências. No entanto, os dados aqui apresentados não permitem fazer conclusões categóricas acerca dessa hipótese. Indicam apenas a necessidade de futuras pesquisas que investiguem os efeitos dessa exposição ao mundo do trabalho sobre o nível de maturidade de nossos adolescentes e jovens.

Além das análises descritivas apresentadas na Tabela 5, foram realizadas análises de significância entre as subescalas da EMEP e o sexo dos participantes. Esses resultados mostraram que a única subescala que

apresentou diferenças significativas entre os sexos foi $EMEP_{RESP}$. A média de desempenho nesta subescala para as meninas foi de 52,17, enquanto que os meninos apresentaram um desempenho médio de 39,09, o que corresponde a 33,46% maior para as meninas do que para os meninos, tal diferença mostrou-se estatisticamente significativa ($p= 0,0071$).

Resultados semelhantes foram achados em um estudo conduzido por Cericatto et al (2017) que investigou o nível de maturidade para escolha profissional em 234 estudantes do ensino médio de escolas públicas e particulares, com idades entre 14 a 19 anos. Nesse estudo a subescala com menor média apresentada foi autoconhecimento. Além disso, as meninas novamente se apresentaram mais responsáveis que os meninos. Esse dado está em conformidade com os estudos conduzido por Neiva (2003) e Colombo e Prati (2014).

Neiva (2003) acredita que, em nossa cultura, as mulheres são mais reforçadas a assumirem responsabilidades e tomarem decisões acerca de seu presente e futuro em um período mais precoce do que os meninos. Por exemplo, desde muito novas, as meninas costumam assumir responsabilidades no cuidado com a casa, com os irmãos mais novos, e isso pode contribuir para torná-las mais responsáveis em um período mais precoce do desenvolvimento do que os meninos.

Sintetizando os resultados encontrados neste subtítulo, observou-se que os desempenhos médios apresentados pelos participantes deste estudo em todas as subescalas do instrumento indicaram a preocupação dos estudantes com as questões referentes às suas escolhas para suas futuras profissões. As pesquisas recuperadas nesta revisão de literatura que se propuseram a intervir e acompanhar grupos de participantes em momento de escolha profissional alcançaram resultados satisfatórios relacionados ao desenvolvimento dos aspectos que compõem a MEP que se encontravam pouco desenvolvidos; favoreceram a diminuição das dúvidas e incertezas em relação à escolha profissional e também aumentaram nos estudantes a emissão de comportamentos exploratórios relacionados a decisão da escolha profissional.

7.3 Análises da Associação entre Atenção e Maturidade para Escolha Profissional

As análises que serão apresentadas nesta seção correspondem ao seguinte objetivo específico da presente dissertação de mestrado: verificar se há associação entre atenção geral e o nível de Maturidade para Escolha Profissional (MEP) dos estudantes.

A verificação da associação entre atenção geral e o nível geral de Maturidade para Escolha Profissional foi realizada por meio da análise estatística de correlação entre essas variáveis e, posteriormente, na ocasião das entrevistas, os participantes falaram acerca de suas percepções sobre essa possível associação. Dessa forma, quando possível, serão apresentados trechos das entrevistas entre a pesquisadora e os participantes, em que esses estudantes explicaram suas percepções sobre do tema investigado.

Também foram acrescentados neste subtítulo elementos que respondem ao objetivo específico que investigou a influência de outras variáveis no processo de escolha profissional. O item 7.4 desta dissertação apresenta a proposta de categorização dos dados obtidos nas entrevistas por meio do Roteiro semiestruturado. Na ocasião será analisada detalhadamente a presença dessas outras variáveis que podem influenciar as escolhas profissionais.

A verificação da associação entre as variáveis foi feita por meio do teste de correlação de Kendal, visto que as variáveis deste estudo não apresentaram distribuição normal, requisito fundamental para utilização do teste de *Pearson*. Optou-se por verificar a associação entre atenção e nível de maturidade para escolha profissional utilizando os percentis gerais obtidos na BPA e na EMEP. Ambos os instrumentos ofereceram um percentil geral para atenção e para o nível de maturidade total, respectivamente, e ambos os instrumentos apresentaram requisitos adequados de validade de fidedignidade.

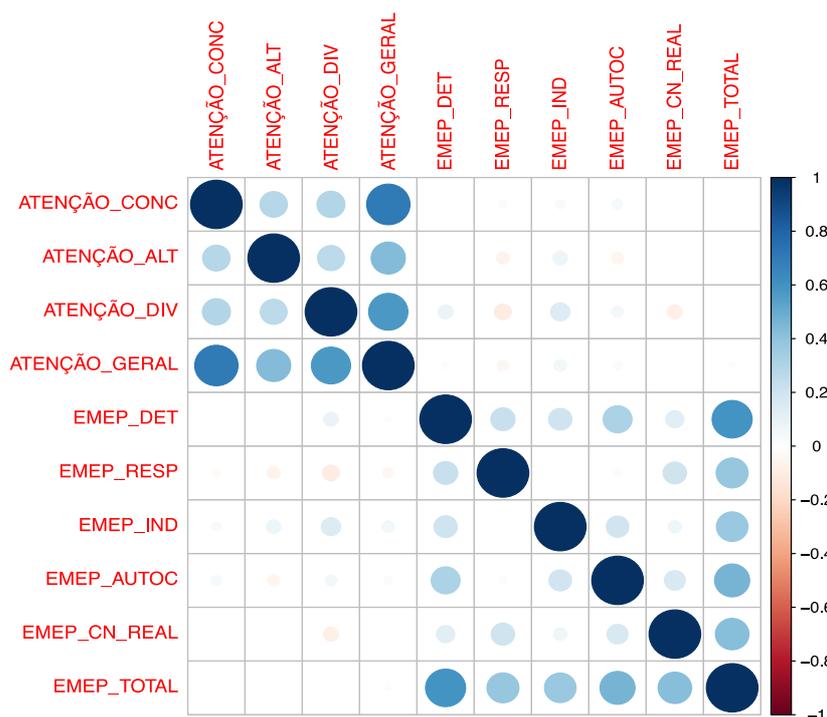


Figura 1 Gráfico de correlação entre as variáveis Atenção e Maturidade para Escolha Profissional (MEP)

A Figura 1 apresenta o gráfico de correlação entre os tipos atencionais medidos pela BPA e a MEP (medidos pela EMEP). As cores mais fortes indicam forte correlação entre as variáveis e as cores mais claras, fraca correlação. Além disso, o tamanho do círculo também está diretamente relacionado com a correlação, de forma que quanto maior o círculo maior a correlação entre as variáveis. E, por último, as cores mais frias (tom azul) indicam correlação positiva, enquanto as cores mais quentes (tom vermelho) indicam correlação negativa.

Analisando e inferindo as correlações encontradas, foi notado que os dados não evidenciaram correlação significativa entre as variáveis $ATENÇÃO_{GERAL}$ e $EMEP_{TOTAL}$, tendo encontrado valor $p = 0,8665$. Esse resultado indica que há forte evidência de que a correlação entre tais variáveis seja estatisticamente nula.

Diante desse dado, retomamos a hipótese inicial da qual partimos fundamentados na literatura: que a presença de indícios de dificuldades atencionais, durante a adolescência, pode influenciar a maturidade das escolhas profissionais realizadas por esses participantes. Baseado na hipótese e na

literatura analisada procedeu-se nova análise, dessa vez, restringindo a estatística de correlação apenas ao grupo com sintomas de dificuldades atencionais.

Novamente, observou-se que não foram identificadas correlações significativas neste subgrupo entre as variáveis ATENÇÃO_{GERAL} e EMEP_{TOTAL}, sendo encontrado um valor $-p= 0,0906$.

Na ocasião das entrevistas à medida que a pesquisadora ia propondo as questões do Roteiro, alguns participantes tentaram formular hipóteses sobre a questão principal desta pesquisa. Ao longo da entrevista com Lucas (19 anos e oito meses), por exemplo, aluno finalista do curso de Eletrotécnica, do turno vespertino, o participante ia analisando as perguntas e formulando hipóteses acerca do problema de pesquisa investigado. O fragmento a seguir, refere-se a um dos momentos da entrevista em que o participante diz a pesquisadora sua hipótese sobre o problema de pesquisa. As respostas dadas pelo participante estão grifadas em itálico e as perguntas da entrevistadora grifadas sem qualquer efeito.

Lucas, eu percebi que quando eu estava perguntando, você parecia estar tentando descobrir o porquê eu estava fazendo essas perguntas. Certo? *Lógico*. E por que você acha que eu fiz essas perguntas, Lucas? *Porque você está fazendo uma pesquisa com jovens que estão entrando na vida adulta e precisam fazer decisões. Você está tentando criar uma análise para ver como os jovens estão, se eles estão perdidos ou se eles estão (...). Não sei.* (Trecho da entrevista com Lucas).

A partir da entrevista com Lucas foram inseridas no Roteiro questões que investigassem a percepção do participante acerca das possíveis associações entre atenção e a MEP.

As respostas dos entrevistados foram distribuídas da seguinte forma: quatro estudantes percebiam alguma associação ou influência da atenção na Maturidade para as Escolhas Profissionais e, de forma mais ampla, ao longo do processo de escolha profissional; três estudantes não percebiam nenhuma associação entre as variáveis ou acreditavam que outras variáveis influenciariam mais significativamente a escolha e o planejamento profissional do que a atenção e, por último, cinco estudantes não possuíam uma opinião formada sobre o tema. A uma participante não foram feitas tais questões.

Os quatro participantes que disseram perceber alguma associação entre atenção e MEP, descreveram essa possível relação das seguintes formas: primeiro, como a importância de ser atento na profissão escolhida. Para esses participantes ser atento é característica fundamental para o exercício de algumas atividades profissionais, como por exemplo, do médico cirurgião, do engenheiro elétrico, do bombeiro, e que comportamentos desatentos resultariam em prejuízos no exercício da atividade profissional. Segundo, refere-se à percepção de que pessoas atentas/concentradas seriam mais investigativas acerca das questões profissionais (buscam mais informações acerca do tema, empreendem mais ações para alcançar os objetivos profissionais almejados). Para esses participantes, indivíduos desatentos tendem a não se engajarem ou se engajarem com menos frequência em ações para alcançar seus projetos (buscam menos informações, mudam frequentemente as escolhas profissionais, não consideram a questão profissional com a atenção devida).

Paulo (17 anos e oito meses), estudante do terceiro ano do curso técnico em Mecânica, do turno matutino, foi um dos participantes que disse perceber a influência da atenção nas escolhas profissionais realizadas. No fragmento de sua entrevista apresentando a seguir, ele explicou sua percepção acerca dessa relação. As respostas do participante foram grifadas em itálico.

Paulo, você preencheu instrumentos de atenção e outro de escolhas profissionais. Você acha que essas duas coisas têm algo a ver? *Atenção e escolha profissional... Acho que você precisa ser atento para escolher. Você pode me explicar o que você pensa sobre isso? Eu penso assim: que uma pessoa mais atenta, ela vai tentar ver... (pensando). Eu por exemplo, sou atento em uns pontos e desatento em outros, mas eu vou para os lados que sou mais atento. Mas geralmente quanto mais atento você é, mais você vai se informando, vai ficando por dentro das coisas, investiga mais. O desatento ele esquece, ele quer fazer aquilo, mas ele não está muito (gesticula com as mãos) focado nisso. E isso acaba por ser um fator que vai atrapalhar ele na escolha profissional* (Trecho da entrevista com Paulo).

Por outro lado, três participantes reconhecem as possíveis influências que a atenção pode ter sobre as escolhas profissionais, de forma que a presença ou ausência de tais dificuldades podem diferenciar o percurso dos

indivíduos. Entretanto, reafirmam que outra característica, como a motivação para a escolha, se apresenta como uma variável mais significativa no processo de escolha profissional, como pode ser observado no trecho a seguir:

Você acha que existe alguma relação entre atenção e escolha profissional? Não acredito, porque eu acho que vai da sua vontade e não da sua capacidade a escolha que você faz. Você pode explicar como entende isso? Olha eu não sou tão boa em Biologia, mas eu gosto muito de aprender Biologia, então é o que eu te falei. Me fascina entrar na Medicina, aprender mais... Eu acho que tipo, tanto para mim que posso não ter um problema de atenção, quanto para a pessoa que tem um problema de atenção, ela vai levar em conta o que ela quer fazer. Ela vai perceber que tem mais dificuldade, mas ela vai considerar fazer aquilo. Então eu acredito que o motivacional tem o efeito sobre os dois do mesmo modo. Uma vai ter mais dificuldade para seguir (por conta da dificuldade de atenção) e outra menos, mas importa mais a vontade dela (Trecho extraído da entrevista com Laís).

Na percepção de Laís (18 anos e oito meses) a presença de dificuldades atencionais pode diferenciar o percurso para a escolha e planejamento profissional realizado por pessoas que apresentem tais sintomas. Esse elemento do pensamento da participante fica evidente nas falas “ela vai perceber que tem mais dificuldades” e “uma vai ter mais dificuldade para seguir e outra menos”. Entretanto, essa estudante utiliza de um elemento de sua experiência pessoal (a escolha do curso de Medicina e o aprendizado da Biologia) para explicar o argumento que o elemento mais significativo da escolha é o que a participante chama de vontade e não a limitação de alguma capacidade pessoal (representada pela presença de dificuldades atencionais ou, no caso dessa participante, do aprendizado da Biologia).

Em síntese, as análises estatísticas mostraram que não há evidências para se afirmar a associação entre as variáveis $ATENÇÃO_{GERAL}$ e $EMEP_{TOTAL}$ e, portanto, a hipótese inicial deste estudo de que a presença de indícios de dificuldades atencionais, durante a adolescência, pode influenciar a maturidade das escolhas profissionais realizadas por esses participantes não é válida.

A nulidade dessa hipótese para o adolescente que apresenta dificuldades atencionais apresenta um aspecto positivo. Se não há indícios

suficientes para afirmar a influência que a presença de dificuldades atencionais pode ter para a maturidade das escolhas profissionais realizadas por adolescentes, é possível inferir que a questão da escolha profissional e da maturidade com que essas escolhas são realizadas, assemelham-se tanto em adolescentes que apresentam ou não dificuldades atencionais. Nesse sentido, esse dado aproxima ambos os grupos: adolescentes sem e com indícios de dificuldades atencionais e, coloca esse último em uma posição menos estigmatizada em comparação com aquele.

Em uma perspectiva qualitativa de análise dos dados, as entrevistas realizadas mostraram alguns elementos que podem diferenciar um grupo de adolescentes em comparação com outro. Do ponto de vista de quatro estudantes, ser atento, focado é uma característica fundamental de algumas atividades profissionais, de forma que, a falta de atenção poderia inviabilizar o exercício de algumas atividades profissionais. Um segundo argumento encontrado referiu-se à percepção desses participantes que pessoas mais atentas seriam mais investigativas acerca das questões profissionais (buscariam mais informações acerca do tema, empreenderiam mais ações para alcançar os objetivos profissionais almejados). Não foram encontradas evidências suficientes na literatura que permitam afirmar essa relação tal qual apresentada por nossos participantes. Entretanto, há indícios de que a presença de dificuldades atencionais em indivíduos de diferentes grupos etários está frequentemente associada a disfunções executivas, mais especificamente prejuízos relacionados à ativação independente para tarefas, persistência, planejamento, organização, automonitoramento, controle de impulsos, estabelecimento de prioridades, tomada de decisão, integração de diferentes atividades mentais, entre outros (Mattos, Palmira, Salgado, Segenreich, Grevet, Oliveira, Rohde, Romano, Louzã, Abreu & Lima, 2006). Tais habilidades estão diretamente relacionadas ao momento da escolha profissional do adolescente.

Desse modo, não foram encontradas evidências estatísticas para a associação entre a presença de dificuldades atencionais e a maturidade das escolhas profissionais realizadas, mas prejuízos nas funções executivas em indivíduos que apresentam dificuldades atencionais, sobretudo nas funções de planejamento, organização e tomada de decisão, podem refletir

negativamente nas escolhas e no exercício profissional de pessoas que apresentam tais dificuldades. Tais argumentos configuram-se apenas como hipóteses levantadas neste estudo que carecem de maiores investigações.

7.4 Uma Proposta Piagetiana de Análise para a Questão Profissional na Adolescência

Neste último tópico da seção de Resultados e Discussão, nos empenhamos em analisar a questão da escolha e planejamento profissional realizada por adolescentes sob a ótica da Psicologia do Adolescente. Nesse sentido, optamos por utilizar as contribuições da teoria de Piaget sobre o estudo da adolescência para analisar esse conjunto de dados.

Piaget consagrou-se como um dos autores de maior representatividade no campo psicológico ao debruçar-se sobre o estudo da psicologia da criança. Souza (2014) ao discutir a aplicação da teoria piagetiana na atualidade ressaltou que o grande desafio do pesquisador piagetiano no momento atual do desenvolvimento da ciência psicológica, está em aplicar a teoria a novos temas de investigação, a fim de “avaliar o alcance da abordagem para a construção de explicações psicológicas sobre temas que não foram objetos de estudo de Piaget” (Souza, 2014, p.136).

De antemão, informamos que utilizamos como principal referência o último capítulo da obra *Da lógica da criança à lógica do adolescente* (Inhelder & Piaget, 1976), intitulado *O Pensamento do Adolescente*, cujo conteúdo apareceu explícito nas argumentações de nossos sujeitos. A análise qualitativa dos dados resultou em uma proposta de análise organizada em seis categorias primárias: *Primeiras ideias, Apoio ou influências emocionais e financeiras à escolha, O Projeto profissional, Autoconhecimento, Conhecimento da realidade* e *Dados não categorizados*. As categorias primárias são temáticas estreitamente relacionadas à questão da escolha e planejamento profissional. Essas categorias agrupam outro conjunto de dados organizados, as categorias secundárias, que são elementos que compõem ou explicam os temas das categorias primárias. Dessa organização resultaram 19 categorias secundárias organizadas nas seis categorias primárias apresentadas. A Tabela 7 apresenta a organização das categorias primárias e

secundárias.

Tabela 7: Relação entre as seis categorias primárias e suas respectivas categorias secundárias.

Primeiras Ideias
O IFES
Critérios para a escolha da graduação
Apoio/influência emocional e financeira à escolha
Familiares
Amigos
Outros
Escolha Pessoal
O Projeto Profissional
Planejamento
A motivação para a escolha
Universidade
O tempo presente
Autoconhecimento
Autopercepção e profissionalização
Habilidades e competências
Desenvolvimento Pessoal
Conhecimento da Realidade
Mercado de trabalho e oportunidades de emprego
Competências profissionais
Dificuldades
Dados não categorizados
Outras influências da desatenção
O ITA
Profissão dos pais

Iniciando a análise dos dados, notamos que havia nas explicações dadas por nossos participantes sobre o tema investigado, um conjunto de

argumentos que se referiam *aprimeiras ideias*. Tratava-se de formulações iniciais dos estudantes acerca de seu futuro profissional. Foram encontradas respostas que descreveram o interesse desses participantes pelas primeiras profissões, como ocorreu o conhecimento dos cursos técnicos e superiores e a motivação para escolha de cursar o ensino técnico no IFES, além de explicações sobre os *critérios de escolha da graduação* que esses alunos pretendiam cursar.

Na categoria secundária IFES, foram agrupadas as percepções dos estudantes acerca de diferentes aspectos do ensino ofertado neste Instituto. Foram identificadas falas referentes à: motivação para a escolha de cursar o ensino técnico profissionalizante de nível médio em uma instituição técnica federal; como se deu o processo de escolha do curso e o processo de preparo para ingresso nesta instituição, ressaltando a influência da família em ambas as escolhas; a percepção dos participantes acerca de seu próprio desempenho acadêmico; as possibilidades de aprendizagem e outras oportunidades de colocação profissional que o ingresso nesta instituição possibilitou e a percepção acerca do curso frequentado e dos docentes do instituto.

Destacamos as respostas de duas participantes, ambas eram estudantes finalistas do Ensino Médio integrado ao técnico em Eletrotécnica. Aline (18 anos e 10 meses) explicou como decidiu tentar a prova de ingresso no instituto:

Eu decidi tentar a prova do IFES foi na metade do meu último ano do fundamental. Eu nem queria vir para cá, tanto que eu nem conhecia o IFES direito. E aí uma vez a minha escola fez uma visita aqui e eu gostei e achei que seria bom se eu fizesse mesmo que eu não gostasse do curso, e foi o que aconteceu. Eu fiz pelo ensino que é muito bom; aí eu comecei a fazer cursinho e passei. Eu acho que escolhi Eletrotécnica porque eu nem conhecia o que fazia cada curso. Quando você entra no site para ver o que faz cada curso, você vê que... Mas não dá pra entender muito bem, ainda mais uma pessoa do nono ano. Aí eu escolhi o curso que me interessou mais na época. Eu acho que foi mais por eliminação, porque tinha Edificações, Estradas, Mecânica e Eletrotécnica. Edificações eu não queria fazer porque não gosto muito de desenho, aí eu já descartei... Eu até sou boa, mas eu não gosto muito. Mecânica eu achei que ia ser uma coisa muito bruta... Que exige força, mas hoje eu vejo que teria sido a melhor escolha. Estradas eu não queria porque eu queria estudar de manhã, e também eu achava que não tinha nada a ver comigo; e aí por eliminação eu escolhi Eletrotécnica, que não tinha nada a ver com

desenho (Trecho extraído da entrevista com Aline).

No trecho retirado da entrevista com Aline, observamos que as primeiras decisões relacionadas ao futuro profissional dessa participante foram realizadas por ela quando cursava a metade do nono ano do ensino fundamental, por volta dos 14 anos. Inhelder e Piaget (1976) explicam que, em uma análise mais geral, o pensamento do adolescente alcança um patamar de equilíbrio mais estável por volta dos 14-15 anos.

Se por um lado espera-se que um sujeito de 14-15 anos alcance no plano do pensamento um desenvolvimento melhor do que o da criança de estágios anteriores, por outro lado, a tomada de decisão acerca das primeiras escolhas profissionais parece exigir um nível de desenvolvimento superior ao alcançado por alguns de nossos participantes.

Vimos que a decisão acerca de qual profissão seguir é resultado de um processo que compreende sucessivas análises menores que envolvem habilidades de autoavaliação e de conhecimento da realidade social, profissional e educativa, por exemplo. No caso de Aline, a estudante afirmou que escolheu ingressar no IFES pela qualidade do ensino ofertado, entretanto reconheceu que desconhecia a área do curso que escolheu (Eletrotécnica), e que as informações fornecidas no site da instituição não foram suficientemente esclarecedoras para tomar uma decisão na qual ela pudesse se identificar mais com o curso escolhido.

Nas expressões “eu nem conhecia o que fazia cada curso” e “ainda mais pra uma pessoa do nono ano”, tornam evidente que na percepção dessa participante, a decisão de qual o curso técnico mais adequado ao perfil de cada estudante, exigia um nível de reflexão e análise que não era o alcançado por ela, e nem o que pode ser esperado de outros estudantes do nível escolar. Encontramos nas explicações de outros entrevistados que a decisão de ingressar no instituto federal era a expectativa da qualidade do ensino ofertado e de melhores oportunidades de ingresso no mercado, de forma que a escolha do curso técnico em si acontecia mais por tentativa e erro do estudante, do que em uma decisão que refletia uma análise mais aprofundada de suas expectativas profissionais futuras.

Cabe ainda considerar que na concepção piagetiana as lacunas no

conhecimento de um sujeito sobre um objeto são preenchidas por meio de ações individuais chamadas de regulações. Essas últimas implicam processos de assimilação e acomodação que garantem a reestruturação do equilíbrio do pensamento, e também um estado de equilíbrio superior ao fim do processo.

Ocorre, entretanto, que nem sempre as regulações do sujeito são capazes de sanar as perturbações que se apresentam, ou seja, existem perturbações que não conduzem a regulações, e também regulações que não são suficientes para sanar um determinado problema (Macedo, 1994). No caso de Aline, podemos afirmar que houve por parte da estudante um conjunto de ações individuais cujo objetivo era corrigir seu desconhecimento acerca dos cursos ofertados no IFES. Contudo, a questão da escolha do curso técnico como uma etapa do planejamento profissional de sua carreira, pareceu exigir um grau de assimilação superior não alcançado por essa estudante tal qual era necessário para que sua escolha fosse realizada dentro de uma programação que ultrapassava o momento da escolha do curso técnico.

Outra estudante, Amanda (18 anos e três meses) assim como Aline, explicou que não tinha interesse em estudar no IFES. Entretanto, sabia que ingressar no instituto era algo valorizado pela família, e esse se constituiu o motivo principal dessa estudante se inscrever no processo seletivo.

Até o nono ano eu não gostava de estudar, não fazia nenhuma tarefa de casa, não mesmo, nenhuma. Eu estudava no colégio SJ e eu tinha muita facilidade em todas as matérias, então eu passava de ano direto, e eu gostava era de dançar, só dançar. Então eu fazia ginástica rítmica, não sei se você conhece, e quando chegou no nono ano, minha mãe e todo mundo da minha família estudaram no IFES, então eu tinha que entrar também... Todo mundo, meus tios, meus primos, minha irmã, todo mundo (estudou no IFES). Ai eu tinha que entrar, era tradição, e eu ia fazer Medicina, não tinha interesse de vir para cá, mas eu sabia que tinha que vir (Trecho extraído da entrevista com Amanda).

Enquanto Aline escolheu ingressar no IFES considerando a qualidade da formação e as oportunidades que tal ingresso lhe daria acesso, Amanda reconheceu a influência familiar como principal motivo de sua escolha por ingressar no instituto. A literatura (Almeida & Pinho, 2008; Santos, 2005) aponta a família como o principal grupo que pode facilitar ou dificultar as escolhas profissionais realizadas por adolescentes. Sua influência também se

estende na construção de uma identidade ocupacional e dos projetos de vida desses estudantes.

A segunda categoria secundária que compõe as *primeiras ideias* acerca das escolhas profissionais dos participantes são os *critérios para a escolha da graduação*, categoria em que foram agrupadas respostas sobre aos critérios empregados por cada participante na escolha do curso de graduação. Abrange respostas referentes à: possibilidade de alcançar por meio da graduação os objetivos profissionais almejados; a busca pela estabilidade econômica rápida; a possibilidade de ajudar a sociedade e as pessoas; interesse pela área de estudo do curso escolhido, interesse pelo exercício profissional que determinada graduação possibilita e possibilidade de alcançar por meio do curso de graduação escolhido, determinado estilo de vida.

Nessa categoria destacamos os critérios de escolha profissional de Vitor (18 anos), estudante do terceiro ano do curso técnico em Eletrotécnica. O projeto profissional desse estudante ultrapassava a escolha de um curso de graduação e consistia em ser aprovado em concursos para Cursos de Formação de Oficiais (CFO), cuja missão envolvesse a prestação de serviços em que ele pudesse “servir a sociedade”, “ajudar ao próximo”. Para alcançar tal objetivo, Vitor (18 anos) disse se preparar para concursos públicos na área de segurança pública em profissões como bombeiros ou policiais.

Tipo eu gostaria de fazer um concurso desses que é uma coisa que eu gostaria de trabalhar, assim na minha cabeça se eu trabalhasse com uma coisa que servia a sociedade, de servir ao próximo, de ajudar ao próximo, como bombeiro, como policial, eu poderia ajudar a sociedade diretamente, como também o médico, mas eu não sei se eu teria vocação pra ser médico; engenharia eu não sei se eu ajudaria diretamente na sociedade (...) (Trecho extraído da entrevista com Vitor).

Já Amanda (18 anos e três meses), estudante finalista do curso de Eletrotécnica, disse que o critério de escolha para cursar uma graduação em Direito foi o estilo de vida que e gostaria de alcançar:

(Eu decidi fazer Direito) foi pensando no estilo de vida que eu quero ter, quando eu decidi procurar uma profissão foi assim: eu quero ter certo estilo de vida. (...) que não seja monótona, que eu me surpreenda com meu próprio trabalho, e isso implica a meu ver em ter desafios, né? e poder constituir isso daí com uma vida que

seja ao mesmo tempo familiar, assim sabe? Porque eu quero ter muitos filhos, quero casa cheia, se eu conseguir conciliar isso daí pra mim vai ser perfeito. E aí quando eu fui procurar uma profissão eu procurei uma que se encaixasse nesse estilo de vida que eu quisesse, entendeu? (Trecho extraído da entrevista com Amanda).

Inhelder e Piaget (1976) afirmam que a lógica das estruturas formais não é tudo no pensamento do adolescente. Existem ainda outras transformações de ordem social que caracterizam esse período. Para esses autores a característica fundamental que marca o início da adolescência é a integração dos indivíduos na sociedade dos adultos.

O adolescente é o indivíduo ainda em formação, mas que buscando inserir-se na sociedade dos adultos começa a pensar no futuro, na forma como integrar seu trabalho atual e futuro dentro da sociedade. Para isso junta as suas atividades atuais um programa de vida. Desse modo, procurando integrar-se a essa sociedade, o adolescente procura reformá-la em algum aspecto específico ou em sua totalidade. Para Inhelder e Piaget (1976, p. 252)

Enquanto a criança procura uma solução dos conflitos nas suas compensações atuais (lúdicas ou reais), o adolescente acrescenta a essas compensações limitadas a compensação mais geral que é uma vontade de reformas, ou até um plano para executá-las.

Assim sendo, os ideais reformistas e teorias que caracterizam a adolescência são na concepção piagetiana, um esforço individual para inserir-se na sociedade dos adultos. Nisso se distingue o adolescente da criança: na capacidade de alcançar por meio da reflexão um planejamento futuro que ultrapassa a experiência do presente.

Em nossa sociedade, esse planejamento futuro envolve o que Piaget nomeia como programa de vida, que a nosso ver, pode ser compreendido como expectativas individuais acerca de realizações profissionais, como ingressar em um curso superior de interesse, trabalhar e se estabilizar profissionalmente em sua área de formação, e conquistas pessoais como a formação de uma família, aquisição de bens materiais e estabilização das finanças pessoais, por exemplo.

Seguindo a análise das categorias, observamos que depois de organizadas as *primeiras ideias* acerca das expectativas para o futuro profissional, nossos participantes buscaram *apoio ou influências emocionais*

e financeiras às suas escolhas. Nesta segunda categoria primária foram agrupadas respostas relacionadas ao apoio emocional e financeiro e as influências recebidas pelos participantes referentes à escolha da profissão e do curso de graduação. As categorias secundárias aqui organizadas remetem aos grupos descritos pelos participantes cuja influência contribuiu em algum aspecto da escolha. Foram citados os *familiares, amigos e outros*. Alguns estudantes apesar de reconhecerem a contribuição desses grupos, dizem que sua decisão é resultado de uma *escolha pessoal*.

Vitor (18 anos), por exemplo, explicou que sua escolha de tentar aprovação em concursos públicos é resultado da influência de seus pais que sempre o incentivou a seguir esse percurso. O estudante disse que:

Não sei, posso mudar minha cabeça (sobre a escolha de prestar concursos), mas isso tem influência assim dos meus pais, eles me apoiam em tudo, o que eu quiser eles vão me apoiar, e desde novo eles me diziam assim: Vitor, concurso público é uma coisa muito boa, se você quiser fazer você faz. (...) Eu converso com minha mãe e com meu pai, e eles me apoiam, entendeu? não é que eles me forcem a isso, mas eles me ajudam. Por exemplo, desde pequeno eles têm me dado oportunidade de estudo, então isso já é muita ajuda, além de toda base familiar que é muito boa (Trecho extraído da entrevista com Vitor).

Já Paulo (17 anos e oito meses) disse que apesar de ainda não haver feito sua escolha, tem contado com a colaboração dos amigos da escola, como se notou no trecho de sua entrevista a seguir:

Eu não me decidi ainda (risos), mas (eu considero) a opinião dos meus amigos da escola que também estão cursando. Como eles estão cursando a escola eles também estão tendo ideias, não como as minhas porque todo mundo tem ideias diferentes, mas eles estão por dentro de como funciona as escolas. Porque meus parentes, tios, eles não estudam a um tempão porque eles já estão trabalhando a muito tempo. Meu primo é engenheiro mecânico. Mas eles não estudam a muito tempo, e não sabem como está o mundo de hoje. Então eu estou me baseando mais na opinião dos meus amigos. Eles estão me falando: “ah vai atrás do que você quer.” Então eu vou... Ah e meus pais tem me dito para eu ir atrás porque a gente não entende muito do assunto. Então pesquise bastante, procure seus colegas (Trecho extraído da entrevista com Paulo).

Também foram citadas *outros* que contribuíram em algum aspecto na escolha dos participantes. Nesse grupo foram citados psicólogos, professores, estudantes do IFES, vizinhos e outros. Daniel (18 anos e sete meses),

estudante finalista do curso técnico integrado em Estradas, relatou durante a entrevista que seu projeto profissional é ser admitido em uma escola de engenharia nos Estados Unidos da América (EUA) ou no Canadá. Durante o preparo disse ter contado com a ajuda de muitas pessoas, como se observa a seguir:

Demais, um milhão de pessoas porque isso não tem um preparatório pra te ensinar, não tem um professor que te diz: olha isso aqui que você vai fazer, que te diz tudo certinho, o passo a passo para o sucesso, entendeu? Então você precisa da ajuda de muita gente; se eu conseguir isso aqui é uma lista de duas, três, quatro, cinco páginas de agradecimentos, valeu você porque me ajudou nessa parte, me deu a ideia disso. Teve um aluno aqui que foi essencial, ele foi aprovado em Harvard, e ele deu duas palestras sobre como ir pra lá. Então foi ele que me mostrou que é possível, que eu não era doido de querer isso, e que isso acontece. Aí ele foi quem impulsionou; depois cada um ajudou um pouquinho, muito você e internet, mas muita ajuda com certeza (Trecho extraído da entrevista com Daniel).

A última categoria secundária que compõe os grupos de *apoio ou influências emocionais e financeiras às escolhas* foi a categoria *escolha pessoal*. Dois participantes apesar de reconhecerem que contaram com a colaboração de algumas pessoas, afirmaram que suas decisões resultaram de uma escolha pessoal e não da influência ou colaboração de alguém.

Fábio (18 anos e um mês), estudante do terceiro ano técnico integrado em Mecânica disse: “inicialmente partiu de mim, eu queria saber qual caminho eu gostaria de seguir na minha vida.” Já Bianca (16 anos e 10 meses), estudante do terceiro ano do técnico integrado em Estradas, disse que os pais são “bem abertos” para suas escolhas, e que “a pressão é para ser bem-sucedida, mais do que para a escolha em si” e, por conta disso, sua escolha em cursar uma graduação em Arquitetura é resultado de uma decisão pessoal.

Sobre o papel da família e dos pares na escolha profissional, Santos (2005) afirma que mesmo que o adolescente planeje seu futuro, ele tende a buscar na família o primeiro apoio, pois “é na família que o adolescente encontra suporte emocional e financeiro para a realização do seu projeto” (p. 63). Na maioria das vezes, são os pais que irão custear os gastos do adolescente durante a faculdade e até que ele possa assumir as próprias despesas. Contudo, quando a posição da família é contraditória às escolhas

do adolescente, os sentimentos e opiniões podem ser controversos em ambos os lados. A partir daí o adolescente (e a família) pode procurar ajuda de outros profissionais ou mesmo do grupo de amigos para auxiliar sua escolha. Mas a procura pela colaboração de terceiros não ocorre necessariamente nessas circunstâncias. É o caso de Paulo (17 anos e oito meses) que sob sugestão dos familiares tem procurado ajuda com amigos da escola, que lhe fornecem dicas de possíveis profissões com as quais esse estudante possa se identificar.

A terceira categoria primária de análise, o *Projeto Profissional*, representa o núcleo do projeto profissional, representado pelo que o participante deseja ser profissionalmente e os elementos que justificam e compõem essa escolha. Abrange as categorias secundárias referentes *ao planejamento futuro e a motivação* para o curso escolhido, como primeira etapa para alcançar o objetivo profissional. Também envolve a escolha de uma *universidade* como etapa fundamental para uma boa colocação profissional e *o tempo presente* que abrange as descrições dos participantes acerca dos comportamentos emitidos naquele momento para efetivar seus projetos profissionais.

A categoria *planejamento futuro* contém falas dos participantes referentes à ideias que possuem para seu futuro profissional. Está fortemente relacionada com a escolha da graduação. Quatro participantes entrevistados não haviam definido suas escolhas profissionais, mas todos já haviam decidido ingressar em cursos de graduação. Foram citadas: Engenharias, Economia, Curso de Formação de Oficiais (CFO) e outros concursos para oficiais, Direito, Medicina, Arquitetura, Fisioterapia, Música, Psicologia, Publicidade e Propaganda, Comunicação Social e Licenciaturas duplas em letras. Na ocasião da entrevista era solicitado ao participante que explicasse como a escolha da graduação se relacionava com cada plano futuro. Em alguns casos, os estudantes descreveram um planejamento de ações que pretendem executar durante os anos da graduação, com o propósito de alcançar seus objetivos para sua profissão. As falas envolveram descrições de planos mais simples, com efetivação imediata, até planos mais ousados que exigem maior custo de resposta para sua efetivação. Os planos envolveram: concluir o curso no instituto federal; ingressar em cursos preparatórios para

vestibulares; ingressarem em universidades/ faculdades escolhidas; iniciar um curso de graduação como forma de preparo antes de tentar o vestibular do curso que deseja cursar; fazer estágios durante a graduação na área que desejam trabalhar; juntar dinheiro durante o estágio para fazer investimentos em ações; juntar dinheiro para investir em formação pessoal (pagar cursos na área que deseja trabalhar); trabalhar após a conclusão da graduação; trabalhar em empresas específicas do setor privado; fazer especializações, MBA's; fazer uma residência após a conclusão do curso de Medicina; tentar concursos públicos; estudar para o exame da classe em que se formará (estudar para o exame da OAB) e trabalhar com o curso técnico.

Um participante, Lucas (19 anos e oito meses), disse que pretende trabalhar com ações e se tornar um investidor. Para tanto explicou seus planos:

Os meus planos são os seguintes: enquanto eu estiver cursando Economia, eu gostaria de estagiar em alguma empresa que aceite estágio para estudantes de Economia. Acontece que a maior parte das faculdades não tem dentro do curso de Economia áreas que ensinem a investir em ações, e é essa parte da Economia que eu quero fazer, entende? Aí eu vou estudar por fora da faculdade, por conta própria, com livros e tudo mais. Eu pretendo fazer isso de forma autônoma, por conta própria (...). Com o dinheiro que eu ganhar com o estágio, talvez né? Eu posso ganhar um emprego definitivo depois, mas também eu posso usar meu conhecimento sobre investimento para investir e, depois disso, eu posso usar esse dinheiro para fazer outros cursos sobre investimento e poder trabalhar com isso (Trecho extraído da entrevista com Lucas).

Já Laís (18 anos e oito meses) diz que o “plano inicial seria faculdade”, mas também pensa em trabalhar com o pai ou em outro lugar para poder ter meu dinheiro e poder comprar as coisas que gosta de comprar. Em ambos os casos o curso de graduação escolhido tornou-se uma etapa necessária para alcançar um planejamento profissional maior. No caso de Lucas (19 anos e oito meses), tornar-se investidor em ações, de Laís (18 anos e oito meses), médica.

Escolher uma profissão implica, ao mesmo tempo, decidir e abdicar-se. Logo, a escolha é parte da construção de uma identidade ocupacional e uma opção que, na perspectiva do adolescente, norteará os caminhos a serem seguidos e as escolhas futuras (Santos, 2005). Inhelder e Piaget (1976)

completam essa ideia afirmando que as modificações pelas quais passa o adolescente, resultam em uma profunda transformação de suas personalidades. Assim, espera-se que as sucessivas mudanças as quais se submetem os adolescentes ao procurarem se inserir na sociedade adulta causar-lhe-ão profundas transformações em sua personalidade e a formação de um novo aspecto de sua identidade vinculada a uma atividade ocupacional.

Além das mudanças no plano cognitivo, Piaget também estudou as transformações que ocorrem ao longo do desenvolvimento no campo afetivo. Nas argumentações de nossos entrevistados, o aspecto afetivo apareceu como *motivação para a escolha* cujo conteúdo refere-se a elementos que motivaram a escolha da graduação e, conseqüentemente, da profissão. Os elementos motivacionais envolvidos na escolha foram: afinidade com área e com o conteúdo aprendido durante a graduação; possibilidade de trabalhar com algo que ajude as pessoas; perspectiva de desafio profissional presente na profissão escolhida; possibilidade de agregar *hobbies* com a profissão escolhida e pressão social e interesse familiar para cursar uma graduação.

Destacamos a fala de Daniel (18 anos e sete meses) que explicou como ocorreu o processo de escolha de ingressar em uma Escola de Engenharia:

Eu sempre gostei de construir coisas, achava muito massa ser engenheiro. Eu estou até escrevendo sobre isso, por isso eu tenho tudo na ponta da língua, porque estou escrevendo sobre isso pras redações que é o que eles perguntam. Eu tava lá no RJ, tava acontecendo Copa e essas coisas assim, quando começaram a ter muitas construções, e eu vi uma ponte enorme sendo construída. “E eu disse: mãe que irado, quem constrói pontes? Aí ela disse: engenheiro. Aí eu disse: nossa que irado. A primeira vez que andei de avião, perguntei ao meu pai: como esse negócio voa? quem constrói aviões? Aí ele disse: engenheiro. Aí eu tomei a decisão crucial em 2014 quando estava passando a Copa e um tetraplégico levantou e chutou uma bola dentro de campo sustentado por um esqueleto mecânico. Aí eu falei: Caramba! E eu nem precisei perguntar pro meu pai, eu sabia que era um engenheiro que tinha construído aquilo. Aí eu falei: eu quero fazer isso. Eu quero ajudar as pessoas desse jeito; eu quero criar coisas possíveis pra fazer uma pessoa que não mexe nenhum braço, só o olho, levantar e chutar uma bola. Ajudar a vida dela de algum jeito, entendeu? (Trecho extraído da entrevista com Daniel)

Na fala de Daniel (18 anos e sete meses), o estudante explica que desde a infância percebia sua identificação com as áreas tecnológicas e as escolas de engenharias refletida em seu interesse por construir coisas e entender seu funcionamento. Sua decisão acerca do que ser profissionalmente no futuro ocorreu quando o participante associou sua habilidade em construir coisas a seu interesse em ajudar as pessoas. Propor uma análise sobre os aspectos afetivos envolvidos na escolha profissional sob a ótica piagetiana ultrapassa os objetivos desta pesquisa. Contudo, encontramos em Inhelder e Piaget (1976, p. 255) a compreensão de que o adolescente, procurando localizar-se, “pensará em sua atividade social nesse ambiente social e nos meios de transformá-lo.” Essa tentativa de inserção, resulta em uma indiferenciação do ponto de vista pessoal e do ponto de vista do grupo ao qual pretende se inserir. Esse fenômeno caracteriza um egocentrismo típico da adolescência que, na concepção piagetiana, aparece sob a forma de um messianismo reformador cujas concepções teóricas, mesmo que inadequadas, ingênuas ou muitas vezes desmedidas, refletem o esforço do sujeito para adequar-se à realidade. Na adolescência, o egocentrismo manifesta-se com a construção de teorias e atividades reformadoras, em um sistema que inclui um programa de ações definidas cuja finalidade é a transformação da sociedade pela atividade que o adolescente desempenhará no futuro.

A *universidade* é a terceira categoria secundária que compõe o *projeto profissional*. Nela foram reunidas as falas dos participantes relacionadas às universidades escolhidas para cursarem suas graduações. Os estudantes ressaltaram a importância da aprovação em instituições com reconhecimento nacional e mundial, o que segundo eles, aumenta a probabilidade de conseguir melhores colocações no mercado após a finalização de seus cursos e de melhores programas de incentivo estudantil. Dos critérios para a escolha da graduação estão: busca de melhores oportunidades de ensino e financiamento estudantil; melhores universidades colocadas no *ranking* mundial para o curso escolhido; possibilidade de cursar a graduação sem intercorrências que atrapalhem o percurso (greves, paralisações, por exemplo), proximidade da localização em que reside atualmente e predominante interesse por aprovação em instituições federais e militares.

Um dos estudantes entrevistados, Lucas (19 anos e oito meses), disse ter escolhido tentar o vestibular em três universidades públicas federais do país: a Universidade São Paulo (USP), a Universidade de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Segundo esse participante seu critério de escolha foi a representatividade e a qualidade do ensino ofertado nessas instituições. Também considerou em sua procura por uma universidade “encontrar mais oportunidades não só aqui dentro do Brasil, mas fora também”. Lucas (19 anos e oito meses) acredita que ingressar em uma instituição cuja qualidade do ensino ofertado tem reconhecimento no *ranking* mundial é o primeiro passo alcançar seus projetos profissionais.

Um estudo conduzido por Peralta e Oliveira (2017) analisou as ideias de crianças e adolescentes acerca da relação entre as noções de escola e trabalho. As explicações dadas pelos participantes foram classificadas em três níveis de análise, conforme a proposta de Delval (2002). No nível I ambas as noções (de escola e de trabalho) resultam de uma compreensão da realidade social baseada em aspectos aparentes, desconsiderando outros processos e relações não visíveis. Nesse nível ambos os conceitos são interpretados como necessários a vida diária, sem uma diferenciação explícita dos diferentes tipos de trabalho e não apresentam relações explicativas ou causais entre as noções de escola e trabalho.

No nível II os sujeitos começam a notar as relações subjacentes a essas noções. Percebem “a importância da preparação escolar para ter um bom trabalho. Além disso, relaciona o conhecimento adquirido, às demais atividades da vida, o que evidencia uma visão de conjunto capaz de compreender que os elementos de uma dada realidade se afetam” (Peralta & Oliveira, 2017, p. 216). Ainda no nível II os sujeitos conseguem perceber a existência de papéis sociais com funções distintas e específicas, e as interrelações que se estabelecem entre eles.

Comparando essas análises às explicações dadas por Lucas (19 anos e oito meses), o estudante que planeja ser investidor de ações e cursar Economia em uma universidade pública notou-se que suas explicações acerca da relação entre a universidade e seu planejamento profissional pode ser classificado no nível II. Ele percebe a importância de cursar uma

universidade como etapa necessária para a concretização de seu projeto, e também consegue identificar as oportunidades a que terá acesso caso seja aprovado em uma dessas instituições. Por exemplo, conseguir um estágio, juntar dinheiro para trabalhar com ações, conseguir auxílios estudantis. No entanto, como citado por Peralta e Oliveira (2017) essa relação parece ser compreendida em uma relação de via única, representada pelo esquema: universidade > profissão > interação com outras pessoas e contextos.

Em contrapartida, o nível III caracteriza-se pela capacidade de articular diferentes pontos de vista, refletindo sobre diferentes possibilidades, mesmo as não aparentes. O conhecimento da realidade do funcionamento social também se amplia, o que facilita a integração da análise das relações entre os elementos que compõem o sistema.

Retomando a análise das explicações dadas por Lucas (19 anos e oito meses), parecem faltar na análise desse estudante outras possibilidades para a relação entre a sua entrada na universidade e a profissão que procura se inserir, o que pode ser representado pelo esquema: universidade <> profissão <> interação com diferentes estilos de pessoas e contextos. Em outras palavras, parece faltar à compreensão desse estudante como sua formação em Economia poderia lhe fornecer outras possibilidades de inserção profissional no mercado de trabalho, como por exemplo, onde procurar estágios e empregos como Economista, quais as formações necessárias para ser um investidor, quais os recursos necessários para se tornar um investidor. Em nossa percepção, acreditamos que a inserção de Lucas (19 anos e oito meses) na universidade lhe possibilitará uma maior compreensão da realidade da profissão escolhida por ele.

Quanto ao que tem sido feito no *tempo presente*, foram identificadas descrições dos participantes sobre como eles tem se comportado a fim de alcançar seus projetos futuros. Foram descritos os seguintes comportamentos: ingresso em cursos preparatórios para o vestibular; dedicação aos estudos como forma de preparo para os exames; continuação dos estudos mesmo após a realização do ENEM; realização de exame que verifica nível de conhecimento e fornece uma certificação para conclusão do Ensino Médio, independente do fornecido pelo instituto (ENSEJA); dedicação a atividades extracurriculares a fim de construir um currículo para ingressar em

instituições de ensino superior (IES) fora do Brasil. Aqueles participantes que ainda não definiram suas escolhas, foram listados os seguintes comportamentos: não fazer nada em relação à escolha profissional enquanto não definir o curso de graduação; participação em orientações profissionais com psicólogos e por orientações com profissionais formados nas áreas que possuem interesse, a fim de conversar acerca das possibilidades do curso e da profissão.

Daniel (18 anos e sete meses), o estudante que pretende estudar Engenharia fora do Brasil, disse que os processos seletivos para ingresso nessas universidades exigem além de total dedicação as aulas e bom desempenho, é preciso demonstrar interesse em outras atividades extracurriculares. Esse estudante disse ter interesse na prática de esportes, ter aprendido cálculo aos 16 anos, e ter noções de Robótica, Programação e Empreendedorismo.

Outra participante, Lúcia (18 anos e dois meses), aluna do terceiro ano de Eletrotécnica, ainda não realizou sua escolha. Disse que não tem feito nada para alcançar seus planos, e justifica seu comportamento dizendo que sua indecisão é o que dificulta se empenhar em algo. Acrescenta que quando se decidir saberá como seguir adiante. Assim, na visão do adolescente, a escolha profissional é o primeiro passo que norteará os caminhos a serem percorridos e as escolhas futuras (Santos, 2005).

A próxima categoria primária que emergiu no processo de análise diz respeito ao *Autoconhecimento*, e envolve descrições dos participantes sobre características, habilidades ou outras variáveis pessoais que influenciaram ou que podem influenciar as escolhas profissionais e a efetivação desses projetos profissionais. Nesse tema foram agrupadas três categorias secundárias: *Autopercepção e profissionalização*; *Habilidades e competências atuais* e *Desenvolvimento pessoal*.

Autopercepção e profissionalização é uma categoria secundária envolvida no autoconhecimento, cujo conteúdo relaciona-se a características e habilidades pessoais que foram consideradas pelos estudantes em suas escolhas profissionais realizadas. Foram encontradas respostas acerca do interesse e facilidade em trabalhar com números, fazer cálculos e resolver problemas; ao interesse pela área profissional em que a profissão se dedica,

por exemplo, robótica e programação; a possibilidade de interagir e cuidar de pessoas; a satisfação pessoal em ajudar o próximo; agir em conformidade com valores éticos e morais aceitos e bem-vistos pela sociedade; características pessoais como: persistência, clareza de opinião, centrada nos estudos, e habilidades com canto, em manusear objetos e com desenhos.

Para ilustrar esta categoria, destacamos o trecho extraído da entrevista com o estudante Vitor (18 anos). No fragmento em destaque a seguir, Vitor explicou sua percepção acerca de suas características consideradas em sua escolha de ser aprovado e ingressar no serviço público:

Assim é... Eu não gosto de me julgar, eu não gosto de colocar, de falar sobre mim, eu não sei se eu seria desumilde ou uma parada assim, mas eu acho que essa questão de ser organizado e de ter... Eu procuro muito fazer as coisas de acordo com certa ética, sabe? Eu sou cristão, eu sigo valores e princípios e assim eu não me apego muito à religião, a coisas religiosas, mas, por exemplo, na minha base com valores éticos e morais de Cristo, eu tento seguir isso, de fazer ao máximo as coisas certas, mas óbvio que eu não vou conseguir sempre, mas eu gosto de trabalhar nessa questão, eu gosto muito de observar, sou muito observador, então eu fico pensando várias coisas (...). Eu me considero organizado, eu gosto de planejar as coisas, entendeu? Se eu vou fazer alguma coisa eu quero terminar ela, se eu não terminar ela eu não me sinto bem. Por exemplo, se eu não tivesse te mandado mensagem (para marcar a entrevista) eu ia me sentir mal (risos), isso é meu dever como cidadão (ajudar as pessoas) (...) (Trecho extraído da entrevista com Vitor).

Ultrapassa os objetivos desta pesquisa realizar uma análise detalhada dos aspectos afetivos e morais envolvidos na questão da escolha profissional. Contudo, encontramos em Inhelder e Piaget (1976, p.260) que:

Um plano de vida é, em primeiro lugar, uma escala de valores que colocará alguns ideais como subordinados a outros e subordinará os valores meios aos fins considerados como permanentes. Ora, essa escala de valores é a organização afetiva correspondente à organização intelectual da obra que o recém-chegado ao universo social pretende realizar.

Retomando a fala do participante, acreditamos ter encontrado nas explicações de Vitor (18 anos) um exemplo que ilustra o que Piaget definiu como “uma escala de valores que colocará alguns ideais como subordinados a outros e subordinará os valores meios aos fins considerados como permanentes.” De maneira que, as escolhas de vida, dentre as quais está a

escolha e o planejamento profissional desse estudante, parecem estar subordinadas ao que ele descreveu como “valores éticos e morais de Cristo”, ou seja, aos princípios e normas de sua religião que norteiam seu plano de vida. Além disso, na concepção piagetiana, um plano de vida é também uma afirmação da autonomia moral conquistada pelo adolescente, em relação ao adulto. Essa autonomia constitui-se como mais um elemento afetivo essencial na construção da personalidade nascente do adolescente que se prepara a vida.

A segunda categoria secundária, *Habilidades e competências atuais*, envolvem descrições acerca de características e habilidades pessoais que acreditam contribuir para ajudá-los a efetivar seus planos em relação a suas profissões: Foram citadas as seguintes características: ser observador; ser dedicado; ser disciplinado; ser responsável; ser planejado; ser organizado; ser criativo; ser focado/ atento; ser “conectado ao momento” (no sentido de uma pessoa conectada às mídias sociais e à tecnologia), gostar de estudar e habilidades como: facilidade com cálculos e em exatas; habilidades sociais para manter bom relacionamento com as pessoas; capacidade de perceber problemas como desafios (ver problemas de forma positiva, não se frustrar diante de um problema) e habilidade em memorizar conteúdos.

Arthur (18 anos e oito meses), estudante do terceiro ano do técnico integrado em Eletrotécnica, disse que seu foco (determinação) é o que contribuirá para conquistar seu objetivo, superando as dificuldades e tornando-se um bom profissional.

Por outro lado, Daniel (18 anos e sete meses), acredita que sua característica que mais contribuirá para alcançar seus planos é sua capacidade de perceber problemas como desafios. Acerca disso, o estudante disse que:

Com o tempo eu comecei a ver, por exemplo, engenheiro é o cara que resolve problemas. E muita gente vê um problema e ignora, ou tem medo e não resolve; e no IFES em muitos projetos extras eu vi que isso era uma coisa normal e que eu tinha que aprender a vencer isso. Então eu comecei a enxergar problemas de uma forma diferente, como eu vou ter que lidar com eles no meu dia a dia eu vou enxergá-los como um desafio e não como um problema, e esquece, deixa quieto, muito isso, entendeu? Pensar logicamente. (Trecho extraído da entrevista com Daniel).

A última categoria secundária relacionada ao *autoconhecimento* foi

nomeada *Desenvolvimento Pessoal*. Nesta categoria foram organizadas as percepções dos estudantes de características pessoais que precisariam ser superadas/trabalhadas para que eles conseguissem efetivar suas escolhas e alcançar seus objetivos profissionais. Foram mencionadas as seguintes características: insegurança para tomar decisões, ansiedade, medo de errar, medo de tentar coisas novas e medo de iniciar conversações, distração (falta de foco), desanimar frente às dificuldades (falta de perseverança), indecisão, perfil controlador, dependência financeira dos pais, irritabilidade, timidez, falta de esforço/dedicação, dificuldade em desenvolver ideias, perfeccionista e querer mudar no “meio do caminho” (as escolhas realizadas).

Alguns dos estudantes entrevistados, como a estudante Amanda (18 anos e três meses), disse que sua principal dificuldade está relacionada a falta de atenção que, às vezes, a faz perder o foco de seus objetivos. Na seção 7.3 deste capítulo foram apresentadas as relações entre atenção e a maturidade para escolha profissional, ocasião em que foram discutidos os argumentos de alguns estudantes entrevistados. Para esses alunos, o comprometimento atencional, principalmente relacionado a dificuldades em sustentar a atenção poderia ocasionar prejuízos significativos para o exercício de algumas profissões.

Dando seguimento a análise, a última categoria primária que envolve a questão da escolha e planejamento profissional foi nomeada *Conhecimento da Realidade*, e inclui descrições dos participantes sobre seus conhecimentos da realidade das profissões escolhidas. Foram incluídas aqui, descrições referentes às oportunidades de atividades a serem desenvolvidas no *mercado de trabalho e oportunidades de emprego* e as percepções dos participantes acerca das *competências profissionais* exigidas dos trabalhadores no mercado, e outras *dificuldades* para colocação no mercado de trabalho.

Na ocasião das entrevistas, os estudantes puderam mostrar seus conhecimentos sobre as oportunidades de emprego e colocação profissional das carreiras que escolheram. Organizamos essas descrições sob o título: *mercado de trabalho e oportunidades de emprego*. A lista compreendeu oportunidades no mercado de trabalho capixaba, nacional e internacional, e constaram os seguintes itens: oportunidades de estágio e de trabalho como professor, trabalhos em empresas ligadas à aviação, em institutos militares e

empresas ligadas a engenharia, serviços ligados à segurança pública (policial, bombeiro), gerir/trabalhar em empresas públicas e privadas, trabalhar em consultório/ hospitais (clínica), consultoria de projetos, trabalhar como autônomo, trabalhar em telejornais, editoração, fazer publicidade e propaganda.

Uma participante, estudante finalista do curso de técnico em Mecânica, Helena (17 anos e 10 meses) pretende ingressar em um curso de Medicina em uma universidade pública no Brasil. Seu plano futuro é ser médica. Não descreveu outros planos, mas argumentou que o mercado de trabalho para a profissão de médicos é amplo e isso a deixa confortável. Durante a entrevista, a estudante disse que “médicos podem estar trabalhando com clínica, com cirurgia, com radiografia, você pode ser professor, tem várias opções; então isso é meio confortável, você pode entrar e se achar na Medicina.”

Outro estudante, Paulo (17 anos e oito meses), apesar de não ter tomado sua decisão acerca de qual graduação seguir, disse saber que quer ser engenheiro, e assim como Helena (17 anos e 10 meses), disse que existem muitas opções de inserção profissional para o engenheiro. Além disso, Paulo explicou que:

Os engenheiros nunca trabalham sozinhos, sempre juntos. Então eles podem fazer o mesmo equipamento. Por exemplo, no caso do avião, pode ter um engenheiro de computação lá para fazer a parte da programação do GPS, pode ter o engenheiro mecânico para fazer as asas, o engenheiro elétrico para cuidar da parte elétrica, da eletricidade do avião. Eles vão trabalhar em partes diferentes, mas em conjunto. Então mesmo que eu “errar” eu não vou... (pensando), eu sei que vou poder trabalhar na área que outro engenheiro trabalha, mas na minha área (Trecho extraído da entrevista com Paulo).

Outras duas categorias secundárias compõem o *conhecimento da realidade* das profissões escolhidas pelos participantes: *competências profissionais e dificuldades*. A primeira, *competências profissionais* envolve as características e habilidades pessoais que os participantes percebem em si e que são favoráveis a efetivação de seus planos profissionais nas carreiras escolhidas por eles. Foram listadas as seguintes características: ambicioso, convicto, observador, inteligente, esforçado/determinado, honesto, otimista, disciplinado, focado/concentrado, responsável, não cometer erros, trabalhar

com excelência (dando o melhor de si), agir conforme valores éticos e morais, cuidar dos outros, lidar bem com pessoas, gostar do que faz, ter vontade de mudar e melhorar, ser ligado as mídias sociais (antenado), ser criativo, saber fazer cálculos, ter “visão de mundo” (compreender como funciona o serviço) e saber trabalhar em grupo.

Destacamos as características que Daniela (18 anos e sete meses), estudante finalista do curso técnico integrado em Mecânica, que gostaria de ingressar em um curso superior em áreas que envolvam comunicação social (Jornalismo ou Publicidade e Propaganda): ser criativa e comunicativa, “ser ligada” as mídias sociais e “ter capacidade para se adaptar ao novo”. Na percepção dessa estudante, além do conhecimento técnico, é preciso que o profissional que procura se inserir no mercado atualmente tenha outras habilidades que facilitem sua inserção, como explica a participante no trecho a seguir:

Atualmente é a mídia social que é o que está acontecendo, que é dali que você vai tirar o que as pessoas gostam. Então se você não tem a capacidade de se adaptar ao novo, você tem que saber o que as pessoas acham engraçado, o que as pessoas gostam pra você se adaptar, então eu acho essas características importantes (Trecho extraído da entrevista com Daniela).

Em contrapartida, as *dificuldades* são reflexões dos participantes a respeito de características ou outras variáveis que dificultariam os profissionais das áreas escolhidas por eles, serem bem-sucedidos e efetivarem suas escolhas. Oito estudantes listaram características pessoais que poderiam dificultar a concretização da escolha (insegurança, desorganização, desleixo, falta de foco/desatento, falta de maturidade, não ser criativo, não ser aberto a mudanças e a novas ideias, ser mecânico/fazer por fazer, não fazer o que gosta, resolver tudo sozinho, ser preguiçoso, desanimar das coisas/deixar de lado e desinteresse), enquanto que apenas dois alunos consideraram a falta de oportunidades como um fator que poderia dificultar a efetivação dos projetos profissionais. Esse dado parece indicar que na percepção desses estudantes, o insucesso profissional estaria mais relacionado a uma dificuldade nas habilidades pessoais do que relacionado a outras causas. Três participantes não souberam dizer que fatores poderiam ser dificultadores da efetivação de seus projetos profissionais.

No trecho destacado a seguir, observamos a explicação de Daniel (18 anos e sete meses) sobre sua percepção de como a falta de oportunidades pode dificultar a concretização dos projetos profissionais:

Eu acho que falta de oportunidade. Eu vejo que tem muitas pessoas com muita capacidade... Igual eu falei, eu acho que não tem ninguém mais inteligente que ninguém. Esse garoto que foi para Harvard, eu acho que ele foi e tem muitos que não vão, porque ele fez escolhas diferentes, nem melhor, nem pior, ele tomou um caminho diferente, e eu, graças a Deus, pude estudar em uma escola muito boa, meus pais tiveram a possibilidade de pagar uma escola maneira pra me preparar pra essa, e eu acho que tem gente lá fora que não teve isso, que não teve incentivo dos pais, mas que poderiam estar aqui fazendo a mesma coisa que eu faço, ou melhor, entendeu? Então eu acho que são (a falta de) oportunidades que dificultariam. Muita gente consegue ir para os EUA, ou pra muitas faculdades aqui porque já nasceu em uma família mais preparada pra dar essas oportunidades pra ele e tem gente que não (Trecho extraído da entrevista com Daniel).

Finalmente, em *Dados não categorizados* foram agrupadas falas dos participantes sobre temas que não puderam ser incluídos em outras categorias. Quatro categorias secundárias foram incluídas nesse item: *Outras influências da desatenção*; *O ITA*; *Profissão dos pais* e *Provas de concursos*.

Em síntese, a proposta desta última seção foi analisar sob a ótica da teoria piagetiana a questão da escolha profissional de adolescentes. Para tanto utilizamos como referencial teórico principal na discussão desse conjunto de dados, o último capítulo da obra *Da lógica da criança à lógica do adolescente*, intitulado *O Pensamento do Adolescente*.

Foram identificadas nas explicações dadas por nossos sujeitos elementos que, a nosso ver, encontram na Epistemologia Genética possíveis caminhos para a compreensão da questão investigada. Também sabemos que as discussões apresentadas neste subtítulo não esgotaram toda a análise. Queremos dar destaque aos aspectos afetivos e morais envolvidos no processo de escolha e planejamento profissional que apareceram neste estudo, e que não foram mais bem discutidos neste capítulo por ultrapassarem os objetivos da análise proposta nesta pesquisa. No entanto, esperamos ter caminhado no sentido de ampliar e validar o alcance da aplicação da teoria piagetiana na atualidade, a novos temas de pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos as considerações finais retomando o objetivo geral desta dissertação: investigar se a presença de indícios de dificuldades atencionais pode influenciar a maturidade das escolhas profissionais realizadas por estudantes do ensino técnico profissionalizante. Partimos da hipótese de que a presença de dificuldades atencionais poderia influenciar a maturidade das escolhas profissionais realizadas por adolescentes.

De maneira geral, as análises estatísticas de correlação dos resultados de atenção geral e maturidade total mostraram que não há elementos suficientes para afirmar que a presença de indícios de dificuldades atencionais poderia influenciar a maturidade das escolhas profissionais realizadas por adolescentes. A análise qualitativa dos dados coletados nas entrevistas mostrou que, na percepção dos estudantes entrevistados, a presença de alterações atencionais, principalmente prejuízos associados à capacidade de sustentar a atenção na realização da tarefa, poderia inviabilizar o exercício de algumas profissões, já que algumas atividades exigem do profissional a capacidade de manter-se atento durante todo trabalho, a fim de evitar possíveis acidentes. Além disso, na percepção de nossos estudantes, adolescentes que apresentem tais dificuldades parecem diferenciarem-se de seus pares que não apresentam alterações atencionais, quanto à organização e ao planejamento das escolhas profissionais futuras.

Ainda em relação à avaliação da atenção, os resultados mostraram que quanto ao tipo atencional, a atenção concentrada foi a medida com a menor média de desempenho encontrado e, no grupo com indícios de dificuldades atencionais, tal condição parece estar mais associada à capacidade de sustentar a atenção por esses participantes. Por outro lado, atenção dividida foi o tipo atencional com a maior média no grupo com indícios de dificuldades atencionais e a segunda maior média alcançada nas análises descritivas da amostra. Os resultados encontrados nesta pesquisa na testagem da atenção dividida vão de encontro ao que tem sido apresentado na literatura (menor média em atenção dividida entre os três tipos atencionais avaliados). Mas, a nosso ver, a capacidade de dividir a atenção em várias atividades,

parece ser uma característica da vida atual, enquanto que a capacidade de manter-se focado a um único objetivo é uma habilidade cada vez menos exercitada. Assim, tais resultados parecem refletir a realidade em que nos encontramos inseridos.

Quanto à testagem da Maturidade para as escolhas profissionais, de forma geral, encontramos resultados que tendem à média no grupo testado. Vimos também que o desenvolvimento dos aspectos que compõem a maturidade não ocorre de forma linear ao longo dos anos do Ensino Médio. Além disso, no nível de maturidade total identificamos resultados decrescentes entre os terceiros e quartos anos da educação profissionalizante.

Baseados em pesquisas encontradas na revisão bibliográfica, pensamos que é possível que essa redução no nível de maturidade total possa ser explicada pela diferença entre as experiências profissionalizantes nos grupos investigados. Em outras palavras, em nossa percepção, a inserção profissional durante os anos do Ensino Médio parece influenciar o nível de MEP e a confiança na escolha profissional realizada por alunos com experiências profissionais, de forma que a inserção profissionalizante parece gerar dúvidas e incertezas quanto à escolha profissional realizada.

No que concerne aos instrumentos utilizados, em uma análise geral, os testes e escalas aplicados forneceram resultados que atenderam aos objetivos desta pesquisa e responderam o problema de pesquisa levantado neste estudo. No entanto, julgamos necessário tecer algumas considerações sobre a testagem da atenção e da MEP que foi realizada.

Em primeiro lugar, tivemos dificuldades em encontrar instrumentos padronizados em amostras brasileiras para a avaliação da atenção em adolescentes. Mais especificamente, procurávamos por instrumentos de autoavaliação do participante (questionários, escalas e inventários, por exemplo) sobre seu desempenho atencional. O objetivo era realizar uma análise comparativa entre os resultados de uma bateria de desempenho para avaliação da atenção e uma escala de autorrelato. Nessa busca localizamos a *ASRS-18*, uma escala de autoavaliação destinada à investigação da presença de sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, frequentemente utilizada no diagnóstico do transtorno de desatenção e hiperatividade/impulsividade em adultos. Não foram encontrados outros

instrumentos de autorrelato destinados a avaliação exclusiva da atenção em populações de adolescentes, e que tivessem sido traduzidas e padronizadas em amostras brasileiras. Em contrapartida, recuperamos na busca outros instrumentos destinados a avaliação da atenção em crianças e adultos no Brasil. Diante desse cenário, optamos por ajustar a aplicação da *ASRS-18*, utilizando apenas a Parte A desta escala.

Semelhantemente ao ocorrido na avaliação da atenção, a busca bibliográfica realizada não identificou outros instrumentos que avaliassem a MEP em populações de estudantes do Ensino Médio Técnico, mesmo no contexto internacional.

Esse cenário levanta duas questões cabíveis a nossa análise. Primeiro, notamos que o estudo das questões das dificuldades de atenção e suas repercussões para o desenvolvimento do indivíduo se concentram na infância, havendo um número menor de pesquisas que investigaram seu curso na adolescência e idade adulta. No entanto, as pesquisas consultadas apontam para o impacto que a presença de alterações atencionais tem para o desenvolvimento geral desses indivíduos, nas fases da vida que seguem a infância.

Um segundo aspecto, agora relacionado à avaliação da MEP levantada e discutida nesta dissertação, refere-se à extensiva análise da maturidade para as escolhas profissionais em estudantes do Ensino Médio Regular, e uma escassez no estudo desse constructo em outras populações. No contexto brasileiro a educação técnica e profissionalizante incluída nos anos da educação básica tem sido a opção de muitos adolescentes brasileiros que desejam se preparar mais precocemente para o mercado de trabalho. Além disso, notamos um crescente interesse da educação brasileira em aproximar a educação profissionalizante e a realidade do mercado de trabalho à educação básica obrigatória, sobretudo nos anos finais desta.

Sendo assim, essas lacunas na testagem psicológica da atenção e da MEP surgidas no curso deste estudo foram contornadas aplicando uma parte da *ASRS-18* e comparando os resultados dos participantes desta pesquisa com os dados normativos do instrumento conforme a série escolar. Em nossa percepção, acreditamos que tais contornos metodológicos não comprometeram o resultado final do estudo, visto que os resultados de nossas

análises estão em conformidade com a literatura da área.

Finalmente, avaliamos como pertinentes algumas alterações metodológicas em pesquisas futuras que se interessem pelo objeto de estudo desta dissertação de mestrado. Em primeiro lugar, sugerimos um estudo com grupos comparativos cuja característica fundamental de distinção entre ambos fosse a presença e ausência de dificuldades atencionais e, então, procedessem a avaliação da maturidade das escolhas profissionais. Contudo, alertamos a futuros pesquisadores para a importância de uniformizar variáveis individuais, sobretudo, a procedência do diagnóstico da presença de dificuldades atencionais.

Por uma questão de viabilidade na condução do presente estudo, optamos por contatar estudantes de uma única instituição escolar, o que garantiu uma maior uniformidade de variáveis individuais como, por exemplo, idade, nível escolar, tipo de escola, nível de desempenho acadêmico, qualidade do ensino acessado e o nível socioeconômico. Dessa amostra, extraímos um subgrupo composto por 24 estudantes cujos resultados na avaliação da atenção pelos instrumentos empregados, eram indicativos da presença de alterações no nível atencional e ampliamos a análise.

Por fim, retomamos a contribuição da última seção do capítulo de resultados que discutiu a questão das escolhas profissionais sob a ótica da teoria piagetiana. Acreditamos ter caminhado na direção de mostrar a utilidade da ciência do desenvolvimento humano na explicação de muitos dos aspectos pelos quais passam os adolescentes em momento de escolha e planejamento profissional. Do ponto de vista da Epistemologia Genética Piagetiana, acreditamos ter dado mais um passo na direção de expandir a aplicação desta teoria a novos problemas e questões de pesquisa.

9 REFERÊNCIAS

- Almeida, M.E. G. G. de; Magalhães, A. S. (2011). Escolha Profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 205-214. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v12n2/08.pdf>
- Almeida, M. L. G. G. de, & Pinho, L. V. (2008). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, 20(2), 173-184. doi: 10.1590/S0103-56652008000200013.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais (DSM-V)*. Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, A. P. Q. C (2002). Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. *Jornal de Pediatria*, 78(1), 104-110. doi 10.1590/S0021-75572002000700013.
- Broadbent, D. E. (1958). *Perception and Communication*. Oxford: Pergamon.
- Capovilla, A. G. S., Assef, E. C. dos S. & Cozza, H. F. P. (2007). Avaliação neuropsicológica das funções executivas e relação com desatenção e hiperatividade. *Avaliação Psicológica*, 6(1), 51-60. Recuperado em 2 de julho de 2018 de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v6n1/v6n1a07.pdf>
- Carreiro, L. R. R. & Teixeira, M. C. T. V. (2012). Avaliação da Atenção. In: C. S. Hutz (Org.). *Avanços em Avaliação Psicológica e Neuropsicológica de Crianças e Adolescentes II* (pp. 57-92). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cericatto, C; Alves, C. F. & Patias, N. D. (2017). A Maturidade para Escolha Profissional em Adolescentes do Ensino Médio. *Revista de Psicologia da IMED*, 9(1), pp. 22-37. doi 10.18256/2175-5027.2017.v9i1.1487
- Cherry, E. C. (1953). Some experiments on the recognition of speech with one and two ears. *Journal of the Acoustical Society of America*, 25(5), pp.975-979. Recuperado de: <https://www.ee.columbia.edu/~dpwe/papers/Cherry53-cpe.pdf>
- Colombo, G; & Prati, L. E. (2014). Maturidade para Escolha Profissional, Habilidades Sociais e Inserção no Mercado de Trabalho. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), pp. 201-212. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n2/10.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia (2013). *Cartilha Avaliação Psicológica*. Brasília; DF.

- Conselho Federal de Psicologia (2019). Orientações sobre a elaboração de documentos escritos produzidos pela(o) psicóloga(o) no exercício profissional. Resolução nº 006/2019.
- Costa, N. S.; Barros, D. T. R. (2012) Orientação profissional com portadores de TDAH: informações e adaptações necessárias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2),245-252. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v13n2/11.pdf>
- Costa, D. de S., Medeiros, D. G. de M. S., Alvim-Soares, A., Géó, L. A. L. & Miranda, D. M. de. (2014). Neuropsicologia do déficit de atenção/hiperatividade e outros transtornos externalizantes. In: D. Fuentes; L. F. Malloy-Diniz; C. H. P. de Camargo, R. M. Cosenza, (Orgs). *Neuropsicologia: teoria e prática- 2º Ed.* (pp. 165-182) Porto Alegre, RS: Artmed.
- Coutinho, G.; Mattos, P. & Abreu, N. (2010). Atenção. In. L. F. Malloy-Diniz; D. Fuentes; P. Mattos & N. Abreu (e cols). *Avaliação Neuropsicológica* (pp. 86-93). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Dalgalarondo, P. (2008). A atenção e suas alterações. In. P. Dalgalarondo, *Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais* (pp. 102-108). Porto Alegre: Artmed.
- Del Prette, A; & Del Prette, Z. A. P. (2009). *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes(IHSA-Del-Prette): manual de aplicação, apuração e interpretação.*São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Delval, J (2002). *Introdução à Prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças.* (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Deutsch, J. A.; Deutsch, D. (1963). Attention: Some theoretical considerations. *Psychological Review*,70, 80-90. Recuperado de: http://deutsch.ucsd.edu/pdf/Psych_Rev-1963_70_80-90.pdf
- Eysenck, M. W. & Keane, M. T (2007). *Manual de Psicologia Cognitiva.* Porto Alegre, RS: Artmed.
- Fernandes, E. C. de O. & Santos, A. P. A (2015). Testes de atenção para idosos: relações com idade, escolaridade e moradia. *Psico*, 46(1), 110-119. Recuperado em 2 de julho de 2018 de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/17281/12952>
- Fiori, N. (2008). A atenção. In. N. Fiori. *As neurociências cognitivas*(pp. 153-

- 167).Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Gascón, M. R. P.; Adda, C. C.; Miotto, E. C.; Lúcia, M. C. de & Scaff, M. (2010).Desempenho de uma amostra da população adulta saudável com alta escolaridade em testes atencionais. *Psicologia Hospitalar*, 8(1), 77-92. Recuperado em 2 de julho de 2018 de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ph/v8n1/v8n1a06.pdf>
- Guilford, J. P. (1950). *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. Nova York: McGrawhill Book.
- Gonzaga, L. R. V. & Lipp, M. E. N. (2015). *O estresse da escolha profissional em estudantes*. Jundiaí, SP: Paco Editorial.
- Hamdan, A. C. & Pereira, A. P. de A. (2009). Avaliação Neuropsicológica das Funções Executivas: Considerações Metodológicas. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 22(3), 386-393. Recuperado em 2 de julho de 2018 de: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n3/v22n3a09.pdf>.
- Helene, A. F. & Xavier, G. F (2003). A construção da atenção a partir da memória.*Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25(2), 12-20. Recuperado em 2 de julho de 2018 de <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v25s2/a04v25s2.pdf>.
- Hutz, C. S. (2015). O que é avaliação psicológica: métodos,técnicas etestes. In:C. S. Hutz, D. R. Bandeira & C. M. Trentini (Orgs.),*Psicometria*. (pp. 11-21). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Gonzaga, L. R. V. & Lipp, M. E. N. (2015). *O estresse da escolha profissional em estudantes*. Jundiaí, SP: Paco Editorial.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Nova York: Holt.
- Junqueira, M. L. & Melo-Silva L. L (2014). Maturidade para Escolha de Carreira: Estudo comAdolescentes de um Serviço Escola. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*,15(2), 187-199. Recuperado em 2 de julho de 2018 de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n2/09.pdf>
- Landine, J.; McLuckie, A. (2006). Preparing the ADHD client for the world of work.*Manotoba Journal of Couselling*, 32(3), 11-14. Recuperado de:https://www.researchgate.net/publication/274391032_Landine_J_McLuckie_A_2006_Preparing_the_ADHD_client_for_the_world_of_work_Manitoba_Journal_of_Couselling_323_11-14.
- Leite, H. A. & Rebello, M. P. (2014). O desenvolvimento da atenção como objeto de estudo: contribuições do enfoque histórico-cultural. *Nuances: estudos sobre educação*, 25(1),

- 57-77. doi10.14572.
- Lopes, R. M. F; Nascimento, R. F. L. do; Bandeira, D. R. (2005). Avaliação do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade em adultos (TDAH): uma revisão de literatura. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 65-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/3350/335027178008/>
- Lima, R. F. de (2005). Compreendendo os mecanismos atencionais. *Ciência & Cognição*, 6(1), 113-122. Recuperado de: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/537/307>
- Luria, A. R (1981). Atenção. In. Luria, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*(pp. 223-244). Rio de Janeiro, RJ: Editora da Universidade de São Paulo.
- Macedo, L. de (1994). *Ensaio Construtivistas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Malloy- Diniz, L. F; Paula, J. J de; Loschiavo- Alvares, F. Q; Fuentes, D. & Leite, W.B. (2010). Exame das Funções Executivas. In. L. F. Malloy-Diniz,; D. Fuentes;P. Mattos & N. Abreu (e cols). *Avaliação Neuropsicológica* (pp. 86-93). Porto Alegre:Artmed.
- Mattos, P., Palmira, A., Salgado, C. A., Segenreich, D., Grevet, E.,Oliveira, I. R. de, Rohde, L.A., Romano, M., Louzã, M., Abreu, P. B.de & Lima, P. P. (2006). Pannel brasileiro de especialistas sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) em adultos. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 28(1), 50-60. doi:10.1590/S0101-8108200600010000
- Mattos, P.; Segenreich, D.; Saboya, E.; Louzã, M.; Dias, G. & Romanos, M. (2006). Adaptação transcultural para o português da escala Adult Self- Report Scale para avaliação do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) em adultos. *Revista Psiquiatria Clínica*, 33(4), 188-194. doi 10.1590/S0101-60832006000400004
- Monteiro, R. de M. & Rueda, F. J. M. (2015). Teste de atenção alternada (TEALT): diferenças entre estados brasileiros e faixas etárias.*Revista de Psicologia da IMED*, 7(2), 7-15. doi 10.18256/2175-5027
- Moura, C. B. (2004). *Orientação Profissional sob enfoque da Análise do Comportamento*. Campinas: Alínea Editora.
- Munhoz, I. M. S.; Melo- Silva, L. L. & Audibert, A. (2016). Educação para a Carreira. Pistas para intervenções na Educação Básica. In. R. S. Levenfus (Org.). *Orientação Vocacional e de Carreira em Contextos Clínicos e Educativos* (pp. 41-63). São Paulo, SP:Artmed.

- Nadeau, K. G. (2005). Career choices and workplace challenges for individuals with ADHD. *Wiley InterScience*, 61(5), 549-563. doi 10.1002/jdp.20119.
- Nahas, T. R. & Xavier, G. F. (2006). Atenção: Mecanismos e Desenvolvimento. In. C. B. Mello; M. C. Miranda & M. Muszkat (orgs.). *Neuropsicologia do Desenvolvimento Conceitos e Abordagens* (pp. 46-77). São Paulo: Memnon Edições Científicas.
- Neiva, K. M. C. (2003). A maturidade para a escolha profissional: uma comparação entre alunos do Ensino Médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 97-103. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v4n1-2/v4n1-2a09.pdf>.
- Neiva, K. M. C.; Silva, M. B.; Miranda, V. R.; Esteves, C. (2005). Um estudo sobre a maturidade para a escolha profissional de alunos do Ensino Médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 1-14. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v6n1/v6n1a02.pdf>
- Neiva, K. M. C. (2014). Escala de Maturidade para Escolha Profissional- EMEP. Manual. São Paulo: Vetor.
- Neiva, K. M. C. (2016). Escala de Maturidade para Escolha Profissional – EMEP. 2º Edição com estudos atualizados. In. R. S. Levenfus (Org.). *Orientação Vocacional e de Carreira em Contextos Clínicos e Educativos* (pp.148-154). São Paulo, SP: Artmed.
- Palacios, J.; Oliva, A. (2004). A adolescência e seu significado evolutivo. In.: C. Coll; A. Marchesi & J. Palácios. *Desenvolvimento psicológico e educação: Vol I. Psicologia Evolutiva - 2º Ed.* (D. V. Moraes, Trad.) (pp. 309-322). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Palmini, A. (2008). Professionally successful adults with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Dementia & Neuropsychologia*, 2(1), pp. 63-70. doi 10.1590/S1980-57642009DN20100013
- Pastura, G. M. C; Mattos, P. & Araújo, A. P. Q. C. (2005). Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Revista Psiquiatria Clínica*, 36(2), 324-329. doi 10.1590/S0101-60832005000600003.
- Peralta, T. P., Oliveira, F. N. de (2017). A relação entre escola e trabalho: a realidade social na perspectiva de crianças e adolescentes. *Revista Educação em Questão*, 55(44), 200-226. doi: 10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12751.
- Piaget, J. (1976). *A Equilibração das Estruturas Cognitivas. Problema Central do Desenvolvimento.* (M. M. dos S. Penna, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

- Inhelder, B. & Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. (D. M. Leite, Trad.). São Paulo, SP: Pioneira.
- Piaget, J. (1999). *Seis Estudos de Psicologia- 24º Ed.* (M. A. M. D'Amorim; P. S. L. Silva Trad.). São Paulo: Forense Universitária.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (2013). *Psicologia da Criança- 7º Ed.* (O. M. Cajado, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Difel.
- Pylro, S. C. (2012). *Avaliação das noções operatórias em adolescentes com e sem indícios do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade* (Tese de Doutorado). Recuperado de <http://repositorio.ufes.br/handle/10/3133>
- Rangel Júnior, E. B.; Loss, H. (2011). Escola e desenvolvimento psicossocial segundo percepções de jovens com TDAH. *Paidéia*, 21(50), 373-382. doi: 10.1590/S0103-863X2011000300010
- Rappold, C. T.; Serafini, A. J.; Gurgel, L. G. & Kaizer, V. (2017). Avaliação de aspectos cognitivos em adultos: análise de manuais de instrumentos aprovados. *Avaliação Psicológica*, 16(2), 137-144. doi 10.15689/AP.2017.1602.03
- Rueda, F. J. M. (2010). Teste de Atenção Dividida (TEADI) e Teste de Atenção Alternada (TEALT). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rueda, F. J. M. & Castro, N. R. de (2010). Capacidade Atencional: há decréscimo com o passar da idade? *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(3), 572-587. doi 10.1590/S1414-98932010000300010.
- Rueda, F. J. M. (2011). Desempenho no teste de atenção dividida como resultado da idade das pessoas. *Estudos de Psicologia*, 28(2), 251-259. doi 10.1590/S0103-166X201100020001.
- Rueda, F. J. M. (2013). Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rueda, F. J. M. & Monteiro, R. de M. (2013). Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção (BPA): desempenho de diferentes faixas etárias. *Psico-USF*, 18(1), 99-108. doi 10.1590/S1413-82712013000100011
- Rueda, F. J. M. & Muniz, M. (2012). Evidência de validade convergente da Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção BPA. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 3(2), 162-181. Recuperado de: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/13744/11925>
- Rueda, F. J. M.; Sisto, F. F. (2009). Teste de Atenção Concentrada (TEACO- FF). São

Paulo: Casa do Psicólogo.

- Santos, L. M. M. dos. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 57-66. doi: 10.1590/S1413-73722005000100008.
- Simões, P. M. U (2014). Análise de estudos sobre atenção publicados em periódicos brasileiros. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 321-330. doi10.1590.
- Sohlberg, M. M.; Mateer, C. A. (2009). *Reabilitação Cognitiva: Uma abordagem Neuropsicológica Integrativa*. São Paulo: Santos Editora.
- Souza, M. T. C. C. de. (2014). Construção do conhecimento e psicologia do desenvolvimento: contribuições da teoria de Piaget. [Edição especial] *Schème*, 6, 129-140. Recuperado em 2 de junho de 2018 de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/viewFile/4277/3106>
- Sparta, M. (2003). O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), pp.1-11. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v4n1-2/v4n1-2a02.pdf>
- Sternberg, R. J. (2000). Atenção e Consciência. In. R. J. Sternberg. *Psicologia Cognitiva* (pp. 77-108). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *The American Psychologist*, 8(5), pp. 185-190. doi 10.1037/h0056046.
- Super, D. E. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 57, 151-163.
- Super, D. E. (1963). Vocational development in adolescence and early adulthood: Tasks and behaviors. In D. E. Super; R. Starishevsky & N. Matlin (Eds). *Career development: Self- concept theory* (79-94). New York, NY: College Entrance Examination Board.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298. doi 10.1016/0001-8791(80)90056-1.
- Treisman, A. M. (1964). Verbal cues, language, and meaning in selective attention. *American Journal of Psychology*, 77, 206-219. doi 10.2307/1420127
- Uehara, E.; Charchat-Fichman, H. & Landeira-Fernandez, J. (2013). Funções executivas: Um retrato integrativo dos principais modelos e teorias desse conceito. *Revista Neuropsicologia Latino americana*, 5(3),25-37. doi 10.5579/rnl.2013.145
- Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do Comportamento*.

Símios, homem primitivo e criança.(L. L. de. Oliveira, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.Wagner, F., Rohde, L. G. de. & Trentini, C. M. (2016). Neuropsicologia do Transtorno do Déficit de Atenção: modelos neuropsicológicos e resultados de estudos empíricos. *Psico-USF*, 21(3), 573-582.doi:10.1590/1413-8271201621031

APÊNDICE A

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA QUALITATIVA

Dados de identificação geral

Nome do participante

Idade ou data de nascimento

Turno

Curso

Previsão de conclusão do curso

Dimensão do Conhecimento para a escolha profissional futura

“Eu vou lhe fazer algumas perguntas sobre seus planos para seu futuro profissional.”

1. Você já pensou o que pretende fazer após o término do seu curso? Se sim, o que pretende fazer? (**Em caso de resposta negativa pular para a pergunta 3**)
2. Por que você se decidiu por isso? (**Após essa pergunta pular para a quatro**)
3. Se hoje você tivesse que escolher o que fazer nos próximos anos, o que você escolheria fazer? Porque?
4. Quais as atividades possíveis de serem desempenhadas, por aquelas que fazem essa escolha?

Dimensão das Atitudes para escolha profissional futura

5. Você tem feito algo com o objetivo de alcançar seus planos futuros para sua profissão? Descreva.
6. Quando você pensou nesta escolha, no que se baseou para se decidir?
7. Você contou com a ajuda de alguém para se decidir?

Avalia o impacto das características pessoais na escolha profissional

8. Quando escolheu o que gostaria de fazer profissionalmente no futuro, você

considerou alguma característica ou habilidade pessoal?

9. Quais das suas características ou habilidades, você acredita contribuir para efetivar essa escolha? Dê exemplos de como isso se aplica.
10. Quais características ou habilidades suas você acredita que podem dificultar a efetivação dessa escolha? Dê exemplos de como isso se aplica

Avalia a percepção do participante quanto as variáveis do estudo

11. Você acha que existe alguma relação entre atenção e escolha profissional?

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a) participante ou responsável,

Este é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participação na pesquisa intitulada “Relações entre Atenção e Maturidade para Escolha Profissional de estudantes do ensino profissionalizante”. Gostaríamos convidá-lo a participar deste estudo. Sua participação é fundamental para a realização deste projeto. Para isso, pedimos que leia com atenção as informações a seguir referentes à pesquisa acima mencionada. Em caso de dúvidas durante a leitura deste termo, solicite ajuda da pesquisadora.

Título da pesquisa: Relações entre Atenção e Maturidade para a Escolha Profissional de estudantes do ensino profissionalizante.

Objetivos da pesquisa: verificar se há associação entre atenção e o nível de maturidade para escolha profissional, e investigar se a presença de indícios de dificuldades atencionais podem influenciar a maturidade das escolhas profissionais realizadas por estudantes do ensino profissionalizante.

Justificativa: De acordo com a literatura analisada a atenção é uma importante função cognitiva que pode influenciar diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Tendo em vista a possível influência que a presença ou ausência de dificuldades atencionais têm para o desenvolvimento das escolhas profissionais e para o nível de Maturidade das Escolhas Profissionais realizadas, justifica-se sua importância.

Forma de participação na pesquisa (Metodologia): o estudante que se disponibilizar voluntariamente a participar deste estudo, participará da etapa de coleta de dados que ocorrerá em pelo menos dois dias previamente agendados entre a pesquisadora e o participante. A participação somente ocorrerá após a assinatura dos termos de consentimento e assentimento (este último, em caso de menores de 18 anos).

A coleta de dados ocorrerá da seguinte forma: em um primeiro dia todos os estudantes

preencherão três instrumentos: dois de avaliação da atenção e um que avalia o nível de maturidade da escolha profissional realizada. Em um segundo dia, serão recrutados cinco estudantes do total de participantes da pesquisa para realização de uma entrevista com a pesquisadora. Portanto, só serão recrutados para o segundo dia de coleta, cinco participantes do total de respondentes deste estudo.

Confidencialidade: os dados fornecidos pelos participantes não possibilitarão suas identificações, mesmo após o fim da pesquisa, sendo garantido aos mesmos, completo sigilo dos dados fornecidos, e a garantia de que em caso de divulgação dos resultados desse estudo, não será possível suas identificações.

Desconfortos e/ou riscos: a participação neste projeto pode gerar desconfortos aos participantes como: constrangimento ao tratar do tema deste estudo, cansaço decorrente do tempo dispendido no preenchimento dos instrumentos empregados durante a coleta dos dados, descontentamento com o resultado da pesquisa, e outros. Como medidas para evitar ou amenizar os possíveis desconfortos e/ou riscos serão adotadas medidas como : pausas para descanso entre a aplicação dos instrumentos, esclarecimentos quanto aos objetivos dos instrumentos empregados e quanto aos resultados obtidos, e caso necessário, a pesquisadora se compromete a encaminhar o participante aos serviços de atendimento psicológico gratuitos deste município ou vizinhos a este. Cabe ressaltar que conforme o Código de Ética que rege a profissão do Psicólogo e o uso de instrumentos psicológicos restritos a esse profissional, não cabe ao psicólogo fazer ou emitir qualquer diagnóstico, mesmo com a utilização de resultados de instrumentos psicológicos. Além disso, os resultados desses instrumentos se referem a uma avaliação das habilidades atencionais e da maturidade para escolha profissional num momento pontual do ciclo de vida de cada participante. Portanto, os resultados obtidos nesses instrumentos não possuem um caráter estático e inflexível, e não refletem completamente as habilidades de cada participante.

Benefícios: este estudo enriquecerá o campo de pesquisa e discussões, e a prática de profissionais que trabalham com a temática da escolha profissional de estudantes. Além disso, fornecerá dados acerca da influência da atenção no processo de escolha e desenvolvimento profissional.

Critérios de inclusão e exclusão: serão recrutados pelo menos 30 participantes que voluntariamente se disponibilizarem a colaborar com a pesquisa, podendo se estender o recrutamento dos estudantes até se alcançar 194 participantes ou até encerrar o prazo previsto para realização da coleta de dados (dezembro/2017).

Posteriormente, serão recrutados cinco estudantes do total de respondentes para participação na segunda etapa da coleta de dados. A escolha dos cinco estudantes para participação desta etapa se dará em virtude da pontuação obtida pelo estudante no item Atenção Geral da Bateria Psicológica de Avaliação da Atenção (BPA) aplicado no

primeiro dia de coleta.

Formas de ressarcimento ou indenização: a pesquisadora se compromete a fornecer todos os esclarecimentos necessários. Em caso de despesas com a participação na pesquisa ou eventual dano decorrente da participação do estudante neste estudo é garantido o ressarcimento.

Liberdade para participação na pesquisa: a participação neste estudo é voluntária, e o participante pode retirar sua participação a qualquer momento sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Além disso, é assegurado a cada participante o direito de entrar em contato com a pesquisadora, em qualquer dos meios fornecidos, para possíveis esclarecimentos em relação à pesquisa.

Informações para contato (esclarecimento de dúvidas ou pedido de exclusão da participação):

Nome do pesquisador-responsável: Izabel Cristina de Oliveira, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da prof. Dr^a Claudia Broetto Rossetti.

Em caso de dúvidas ou outros esclarecimentos sobre a pesquisa, entrar em contato com a pesquisadora por meio do telefone (27) 4009-2505, pelo celular (27) 9 9979-8015, no endereço: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Av. Fernando Ferrari, nº 514, Campus Universitário, Prédio Professor Lídio de Souza, Centro de Ciências Humanas e Naturais, ou pelo email oliveirac.izabel@gmail.com.

Denúncias e/ou intercorrências na pesquisa:

Universidade Federal do Espírito Santo- UFES, Campus Goiabeiras. Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP Av. Fernando Ferrari, nº 514 – Goiabeiras – Vitória – ES – CEP: 29075-910 -Tel:(27)3145-9820.E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

Consentimento do participante ou responsável

Eu, _____, declaro que recebi todas as informações necessárias que me fizeram entender, sem dificuldades e sem dúvidas, todos os aspectos apresentados neste termo. Assinamos em duas vias, sendo uma do participante e outra do pesquisador.

Local, data e assinatura do participante ou responsável.

Consentimento da pesquisadora

Eu, _____, declaro que na condição de pesquisadora, ter apresentado o estudo ao participante da pesquisa, explicando seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Local, data e assinatura da pesquisadora.

APÊNDICE C

Page 1 of 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Prezado (a) participante,

Este é o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para participação na pesquisa intitulada “Relações entre Atenção e Maturidade para Escolha Profissional de estudantes do ensino profissionalizante”. Gostaríamos de convidá-lo a participar deste estudo. Sua participação é fundamental para a realização deste projeto. Para isso, pedimos que leia com atenção as informações a seguir referentes à pesquisa acima mencionada. Em caso de dúvidas durante a leitura deste termo, solicite ajuda da pesquisadora.

Título da pesquisa: Relações entre Atenção e Maturidade para a Escolha Profissional de estudantes do ensino profissionalizante.

Objetivos da pesquisa: verificar se há associação entre atenção e o nível de maturidade para escolha profissional, e investigar se a presença de indícios de dificuldades atencionais podem influenciar a maturidade das escolhas profissionais realizadas por estudantes do ensino profissionalizante.

Justificativa: De acordo com a literatura analisada a atenção é uma importante função cognitiva que pode influenciar diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Tendo em vista a possível influência que a presença ou ausência de dificuldades atencionais têm para o desenvolvimento das escolhas profissionais e para o nível de Maturidade das Escolhas Profissionais realizadas, justifica-se sua importância.

Forma de participação na pesquisa (Metodologia): o estudante que se disponibilizar voluntariamente a participar deste estudo, participará da etapa de coleta de dados que ocorrerá em pelo menos dois dias previamente agendados entre a pesquisadora e o participante. A participação somente ocorrerá após a assinatura dos termos de consentimento e assentimento (este último, em caso de menores de 18 anos).

A coleta de dados ocorrerá da seguinte forma: em um primeiro dia todos os estudantes

preencherão três instrumentos: dois de avaliação da atenção e um que avalia o nível de Maturidade da escolha profissional realizada. Em um segundo dia, serão recrutados cinco estudantes do total de participantes da pesquisa para realização de uma entrevista com a pesquisadora. Portanto, só serão recrutados para o segundo dia de coleta, cinco participantes do total de respondentes deste estudo.

Confidencialidade: os dados fornecidos pelos participantes não possibilitarão suas identificações, mesmo após o fim da pesquisa, sendo garantido aos mesmos, completo sigilo dos dados fornecidos, e a garantia de que em caso de divulgação dos resultados desse estudo, não será possível suas identificações.

Desconfortos e/ou riscos: a participação neste projeto pode gerar desconfortos aos participantes como: constrangimento ao tratar do tema deste estudo, cansaço decorrente do tempo dispendido no preenchimento dos instrumentos empregados durante a coleta dos dados, descontentamento com o resultado da pesquisa, e outros. Como medidas para evitar ou amenizar os possíveis desconfortos e/ou riscos serão adotadas medidas como : pausas para descanso entre a aplicação dos instrumentos, esclarecimentos quanto aos objetivos dos instrumentos empregados e quanto aos resultados obtidos, e caso necessário, a pesquisadora se compromete a encaminhar o participante aos serviços de atendimento psicológico gratuitos deste município ou vizinhos a este. Cabe ressaltar que conforme o Código de Ética que rege a profissão do Psicólogo e o uso de instrumentos psicológicos restritos a esse profissional, não cabe ao psicólogo fazer ou emitir qualquer diagnóstico, mesmo com a utilização de resultados de instrumentos psicológicos. Além disso, os resultados desses instrumentos se referem a uma avaliação das habilidades atencionais e da maturidade para escolha profissional num momento pontual do ciclo de vida de cada participante. Portanto, os resultados obtidos nesses instrumentos não possuem um caráter estático e inflexível, e não refletem completamente as habilidades de cada participante.

Benefícios: este estudo enriquecerá o campo de pesquisa e discussões, e a prática de profissionais que trabalham com a temática da escolha profissional de estudantes. Além disso, fornecerá dados acerca da influência da atenção no processo de escolha e desenvolvimento profissional.

Critérios de inclusão e exclusão: serão recrutados pelo menos 30 participantes que voluntariamente se disponibilizarem a colaborar com a pesquisa, podendo se estender o recrutamento dos estudantes até se alcançar 194 participantes ou até encerrar o prazo previsto para realização da coleta de dados (dezembro/2017).

Posteriormente, serão recrutados cinco estudantes do total de respondentes para participação na segunda etapa da coleta de dados. A escolha dos cinco estudantes para participação desta etapa se dará em virtude da pontuação obtida pelo estudante no item Atenção Geral da Bateria Psicológica de Avaliação da Atenção (BPA) aplicado no primeiro dia de coleta.

Formas de ressarcimento ou indenização: a pesquisadora se compromete a fornecer todos os esclarecimentos necessários. Em caso de despesas com a participação na pesquisa ou eventual dano decorrente da participação do estudante neste estudo é garantido o ressarcimento.

Liberdade para participação na pesquisa: a participação neste estudo é voluntária, e o participante pode retirar sua participação a qualquer momento sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Além disso, é assegurado a cada participante o direito de entrar em contato com a pesquisadora, em qualquer dos meios fornecidos, para possíveis esclarecimentos em relação à pesquisa.

Informações para contato (esclarecimento de dúvidas ou pedido de exclusão da participação):

Nome do pesquisador-responsável: Izabel Cristina de Oliveira, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da prof. Dr^a Cláudia Broetto Rossetti.

Em caso de dúvidas ou outros esclarecimentos sobre a pesquisa, entrar em contato com a pesquisadora por meio do telefone (27) 4009-2505, pelo celular (27) 9 9979-8015, no endereço: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Av. Fernando Ferrari, nº 514, Campus Universitário, Prédio Professor Lídio de Souza, Centro de Ciências Humanas e Naturais, ou pelo email oliveirac.izabel@gmail.com.

Denúncias e/ou intercorrências na pesquisa:

Universidade Federal do Espírito Santo- UFES, Campus Goiabeiras. Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP Av. Fernando Ferrari, nº 514 – Goiabeiras – Vitória – ES – CEP: 29075-910 -Tel: (27)3145-9820. E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

Consentimentos do participante ou responsável

Eu, _____, declaro que recebi todas as informações necessárias que me fizeram entender, sem dificuldades e sem dúvidas, todos os aspectos apresentados neste termo. Assinamos em duas vias, sendo uma do participante e outra do pesquisador.

Local, data e assinatura do participante ou responsável.

Consentimento da pesquisadora

Eu, _____, declaro que na condição de pesquisadora, ter apresentado o estudo ao participante da pesquisa, explicando seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Local, data e assinatura da pesquisadora.

ANEXO A

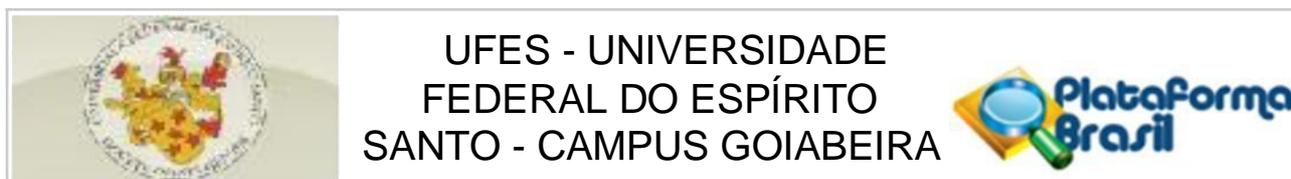
ASRS-18 (Adult Self-ReportScale) – PARTE A

Esta escala é denominada ASRS-18 - Parte A. Esta é a versão adaptada para o português e validada no Brasil.

Responda a **TODAS AS PERGUNTAS ABAIXO**. Em cada item, circule o número que em sua opinião melhor descreve a forma como você se comportou nos últimos seis meses.

ASRS-18-PARTE A					
Nome:	Idade:				
Por favor, responda as perguntas abaixo se avaliando de acordo com os critérios do lado direito da página. Após responder cada uma das perguntas, circule o número que corresponde a como você se sentiu e se comportou nos últimos seis meses.	NUNCA	RARAMENTE	ALGUMAS VEZES	FREQUENTEMENTE	MUITO FREQUENTEMENTE
1.Com que frequência você comete erros por falta de atenção quando tem que trabalhar num projeto chato ou difícil?	0	1	2	3	4
2.Com que frequência você tem dificuldade para manter a atenção quando está fazendo um trabalho chato ou repetitivo?	0	1	2	3	4
3.Com que frequência você tem dificuldade para se concentrar no que as pessoas dizem, mesmo quando elas estão falando diretamente com você?	0	1	2	3	4
4.Com que frequência você deixa um projeto pela metade depois de já ter feito as partes mais difíceis?	0	1	2	3	4
5.Com que frequência você tem dificuldade para fazer um trabalho que exige organização?	0	1	2	3	4
6.Quando você precisa fazer algo que exige muita concentração, com que frequência você evita ou adia o início?	0	1	2	3	4
7.Com que frequência você coloca as coisas fora do lugar ou tem dificuldade para encontrar as coisas em casa ou no trabalho?	0	1	2	3	4
8.Com que frequência você se distrai com atividades ou barulho a sua volta?	0	1	2	3	4
9.Com que frequência você tem dificuldade para lembrar de compromissos ou obrigações?	0	1	2	3	4
TOTAL:					

ANEXO B


PARECER CONSUBSTANCIADO DOCEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÕES ENTRE ATENÇÃO E MATURIDADE PARA ESCOLHA PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Pesquisador: IZABEL CRISTINA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71633417.8.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.279.874

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa investigará os processos atencionais de adolescentes em importante momento que envolve a tomada de decisão para a escolha profissional. A atenção é uma função cognitiva relevante por sua função adaptativa do indivíduo em relação com os diferentes estímulos do ambiente. Tendo em vista o objetivo de verificar relações entre as variáveis atenção e maturidade para escolha profissional, o delineamento compreenderá análise inferencial acrescida de análise descritiva. Na primeira etapa a amostra será composta por um número mínimo de 30 estudantes de um curso profissionalizante de uma escola da rede pública federal de ensino do estado, podendo ser ampliada para um número máximo de 194 participantes no decorrer da etapa de coleta de dados, o que permitiria a aplicação de análises estatísticas mais amplas para a confirmação de hipóteses. Os participantes serão avaliados por meio da Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção (BPA), da Adult Self-ReportScale (ASRS-18) Parte A e pela Escala de Maturidade para Escolha Profissional (EMEP). Em uma segunda etapa serão realizadas entrevistas com 5 participantes da amostra inicial que obtiverem os menores escores no teste de atenção (BPA), adotando uma análise qualitativa de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa envolve verificar se há associação entre a atenção e o nível de

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

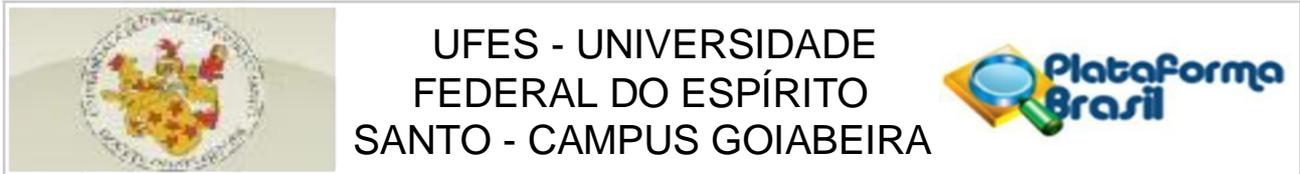
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.279.874

Maturidade para Escolha Profissional, e investigar se a presença de indícios de dificuldades atencionais pode influenciar a maturidade das escolhas profissionais realizadas por estudantes do ensino profissionalizante.

Entre os objetivos específicos estão:

É Avaliar a atenção geral, concentrada, alternada e dividida amostra; b) Avaliar o nível de Maturidade para Escolha Profissional desses estudantes; c) Verificar se há associação entre os tipos de atenção e o nível de Maturidade para a Escolha Profissional dos estudantes; e d) Investigar a influência de indícios de dificuldades de atenção na Maturidade para Escolha Profissional dos estudantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os itens riscos e benefícios foram especificados no Projeto, também no Termo de Assentimento (para menores de 18 anos) e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a ser preenchido pelo participante ou responsável, em conformidade com os critérios estabelecidos pela Resolução 466/2012. Esses documentos especificam, em linguagem clara, em forma de convite, a proposta e a justificativa da pesquisa, o objetivo geral, procedimento, composição de participantes nas duas etapas do estudo, bem como as dimensões – processos atencionais e maturidade para escolha profissional - avaliadas por instrumentos específicos.

Os possíveis riscos do estudo foram apresentados como desconforto gerado por alguma questão de entrevista, cansaço em decorrência do tempo dispensado no preenchimento dos instrumentos ou pelo tipo de tarefa, ou ainda descontentamento pelos resultados dos testes. Como medidas para evitar ou amenizar tais riscos, a pesquisadora se propõe a realizar pausas para descanso entre a aplicação dos instrumentos, fornecer esclarecimentos quanto aos objetivos dos instrumentos empregados e quanto aos resultados obtidos.

Os termos especificam também a garantia de sigilo das informações prestadas e dos dados coletados, possibilidade de retirar a participação sem qualquer prejuízo, além de indenização no caso de dano ou ressarcimento para algum custo decorrente diretamente da participação na pesquisa. Esclarece que o uso de instrumentos psicológicos não tem fins de diagnóstico, independente de quaisquer resultados apresentados. Se necessário, o participante será encaminhado a serviços de atendimento psicológico gratuitos do município ou localidades próximas.

Os termos apresentam informações sobre a possibilidade de se retirar da pesquisa em qualquer

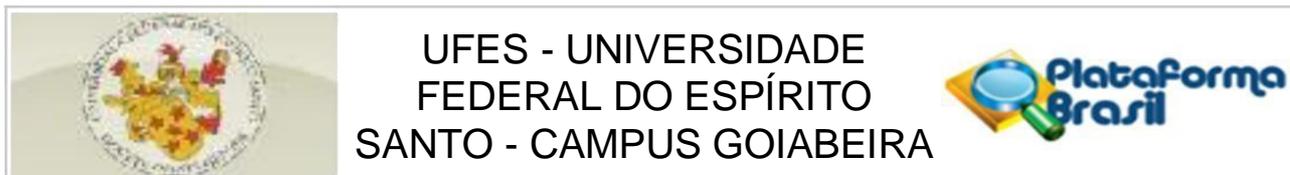
Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA



Continuação do Parecer: 2.279.874

momento do estudo, sem qualquer prejuízo direto ao participante ou relacionado à instituição de ensino. Há informações para contato com a pesquisadora para o caso de quaisquer dúvidas sobre a participação na pesquisa, além de especificar meios de acionar este CEP em caso de reclamações ou denúncias.

Como benefícios do estudo indica a ampliação do conhecimento a respeito das temáticas investigadas, que poderão auxiliar profissionais que realizam atividades de orientação profissional ao público alvo.

A partir de todos os esclarecimentos, cada participante e/ou responsável recebe uma via do Termo, assinadas por todas as partes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta relevância científica descrita e fundamentada teoricamente nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia Cognitiva. A relevância social remete à importância de se ampliar as ferramentas teóricas para profissionais que auxiliam os jovens no planejamento futuro da carreira profissional.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

F) A pesquisadora apresentou Folha de Rosto do Projeto com a assinatura da coordenadora PPGP/UFES, que atesta a ciência da pesquisa.

G) Apresenta também um Termo de anuência condicionada fornecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), assinado por seu representante principal, onde a pesquisa ocorrerá, permitindo o contato com os participantes, porém, autorizando o início da coleta somente após emissão de parecer favorável por este Comitê de Ética em Pesquisa da UFES. Por se tratar de um Projeto de Mestrado este documento identifica a pesquisadora principal bem como a sua orientadora.

H) O TCLE e o Termo de Assentimento cumprem os critérios estabelecidos pela Resolução 466/2012, destacando título, justificativa, objetivo, metodologia, critérios de composição da amostra e confidencialidade de todas as informações, riscos e medidas para evitá-los ou reduzi-los, benefícios do estudo, formas de ressarcimento ou indenização, liberdade de participação,

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



**UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA**



Continuação do Parecer: 2.279.874

informações para contato para esclarecimentos ou denúncias, e, por fim, assinaturas para consentimento do participante e responsabilidade do pesquisador principal.

a) Os instrumentos de pesquisa estão descritos no Projeto, sendo o roteiro de entrevista apresentado na íntegra, permitindo apreciação sobre o critério riscos da pesquisa.

Recomendações:

e) Ajustar no cronograma o item que especifica início da coleta de dados, tanto no projeto quanto no Protocolo de informações da pesquisa na Plataforma Brasil.

f) Nos Termos apresentados deslocar o item “critérios de inclusão e exclusão”, que remete à composição da amostra, para outro ponto, próximo ao item metodologia.

Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por este Comitê de Ética.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_945720.pdf	16/07/2017 13:32:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETO.pdf	16/07/2017 13:31:40	IZABEL CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROJETO.pdf	16/07/2017 13:31:21	IZABEL CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_PROJETO.pdf	16/07/2017 13:31:08	IZABEL CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_atualizada.pdf	13/07/2017 21:32:02	IZABEL CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMOANUENCIA_CONDICIONADA.pdf	21/06/2017 15:55:18	IZABEL CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito

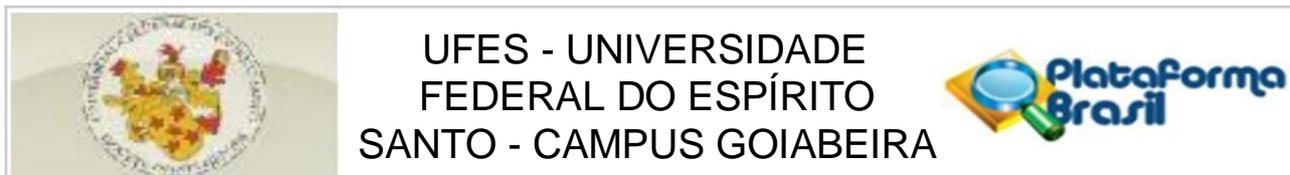
Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA



Continuação do Parecer: 2.279.874

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

ANEXO C



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO



PARECER CONSUBSTANCIADO DOCEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÕES ENTRE ATENÇÃO E MATURIDADE PARA ESCOLHA PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Pesquisador: IZABEL CRISTINA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71633417.8.3001.5072

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.311.466

Apresentação do Projeto:

É um projeto de pesquisa no campo da Psicologia, com o qual a autora pretende investigar se a presença de indícios de dificuldades atencionais podem influenciar a maturidade das escolhas profissionais realizadas por estudantes do ensino profissionalizante. Sendo devidamente submetido às especificações da Resolução nº 510/2016, Art. 2º, inciso XVI e XVII. A pesquisadora pretende obter dados junto a estudantes que estejam matriculados em cursos profissionalizantes em uma escola da rede pública federal de ensino. As bases teóricas estão bem determinadas e articuladas, considerando as diferentes funções da atenção e sua relação com a cognição e o funcionamento mental em geral. A avaliação da atenção, segundo a pesquisadora, conta com uso de questionários, escalas, testes padronizados e não padronizados, dentre os quais tem sido privilegiado o uso de testes computadorizados, observações e entrevistas.

Assim, do total de estudantes serão aplicadas a Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção (BPA), a AdultSelfReportScale (ASRS-18) e Escala de Maturidade para Escolha Profissional (EMEP). Posteriormente, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com 5 (cinco) estudantes, selecionados entre todos os 30 (trinta) iniciais, pelos menores percentis em atenção geral na BPA. Com os dados obtidos analisará como a presença de indícios de dificuldades atencionais dos estudantes pode influenciar a maturidade de suas escolhas profissionais.

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50

Bairro: Santa Lúcia

CEP: 29.056-255

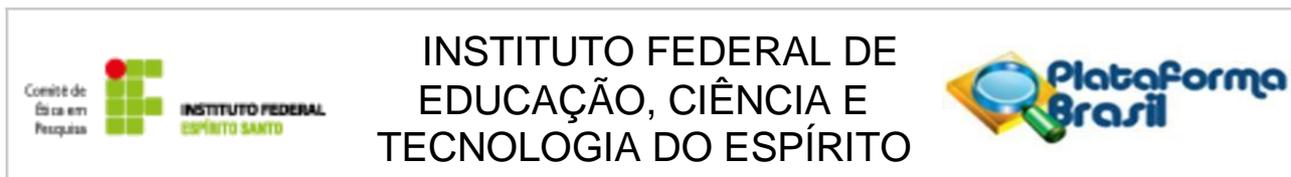
UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3357-7518

Fax: (27)3331-2203

E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 2.311.466

Objetivo da Pesquisa:

Verificar se há associação entre a atenção e o nível de maturidade para escolha profissional, e, investigar se a presença de indícios de dificuldades atencionais podem influenciar a maturidade das escolhas profissionais realizadas por estudantes do ensino profissionalizante.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme consta no Projeto Básico, os riscos que podem ser gerados aos participantes são de: constrangimento, cansaço pelo tempo despendido com os instrumentos da coleta dos dados, descontentamento com o resultado da pesquisa, e outros. Para evitar ou amenizar esses possíveis riscos serão adotadas medidas como: pausas para descanso durante a aplicação dos instrumentos, esclarecimentos quanto aos objetivos dos instrumentos empregados e quanto aos possíveis resultados. Caso necessário, a pesquisadora ainda se compromete a encaminhar o participante aos serviços de atendimento psicológico gratuitos do município.

Os benefícios são de obter dados para analisar a associação entre atenção e o nível de maturidade da escolha profissional realizada, bem como analisar se as dificuldades entre atenção e o nível de maturidade influenciaram o desenvolvimento de carreira dos estudantes envolvidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Consta no Projeto Básico que a autora apresentou o Projeto à diretora-responsável da instituição onde se pretende realizar a coleta de dados, e foi fornecido o termo de anuência institucional condicionado. Porém, nenhuma carta de anuência consta nos documentos. A autora é mestranda do curso de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, mas terá no Ifes a parte de pesquisa de campo para obtenção de dados, tendo escolhido como sujeitos de pesquisa estudantes do Ensino Médio Profissionalizante. Este projeto foi submetido também ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFES.

O Projeto apresenta descrição de seus objetivos, bases teóricas, hipótese e procedimentos metodológicos – aplicação dos instrumentos como escalas, testes padronizados e entrevistas com os participantes (estudantes do ensino médio, portanto, podendo ser menores). Nas informações básicas do Projeto, ao final existe a informação de que serão 30 participantes. Enquanto que no Projeto Completo consta que “serão recrutados pelo menos 30 participantes, podendo se estender o recrutamento dos estudantes até se alcançar um quantitativo de 194 participantes”.

O Cronograma da pesquisa também tem diferenças entre o que é apresentado no Projeto Completo e o que está no Projeto Básico.

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50

Bairro: Santa Lúcia

CEP: 29.056-255

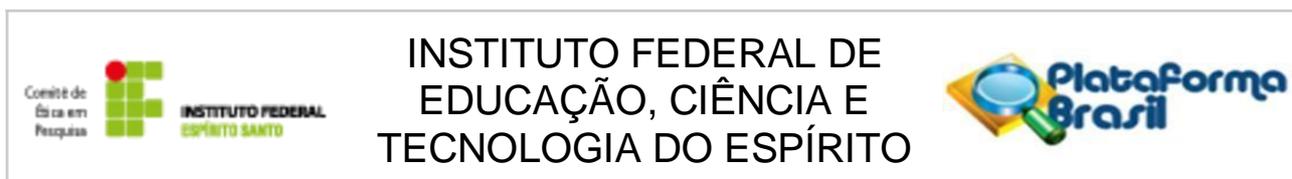
UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3357-7518

Fax: (27)3331-2203

E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 2.311.466

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos foram apresentados

Recomendações:

Indicação ao pesquisador quanto algumas inadequações e pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovamos esse projeto

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_945720.pdf	16/07/2017 13:32:03		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETO.pdf	16/07/2017 13:31:40	IZABEL CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROJETO.pdf	16/07/2017 13:31:21	IZABEL CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_PROJETO.pdf	16/07/2017 13:31:08	IZABEL CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_945720.pdf	13/07/2017 21:34:43		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_atualizada.pdf	13/07/2017 21:32:02	IZABEL CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_945720.pdf	21/06/2017 16:01:30		Aceito
Outros	TERMOANUENCIA_CONDICIONADA.pdf	21/06/2017 15:55:18	IZABEL CRISTINA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50

Bairro: Santa Lúcia

CEP: 29.056-255

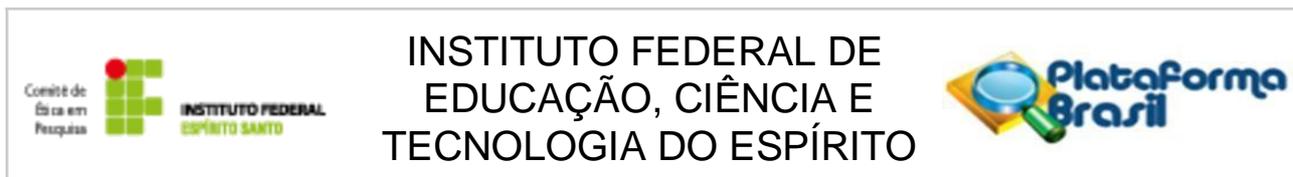
UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3357-7518

Fax: (27)3331-2203

E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 2.311.466

VITORIA, 03 de Outubro de 2017

Assinado por:
Felipe Morais Addum
(Coordenador)

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50

Bairro: Santa Lúcia

UF: ES

Município: VITORIA

CEP: 29.056-255