

## EXPECTATIVAS ACADÊMICAS DE INGRESSANTES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO<sup>1</sup>

Humberto Claudio Passeri Medeiros<sup>2 3</sup>, Orcid <https://orcid.org/0000-0002-1091-8136>  
Adriana Benevides Soares<sup>2 4</sup>, Orcid <https://orcid.org/0000-0001-8057-6824>

**RESUMO.** As mudanças realizadas recentemente no Ensino Médio, incluindo a formação técnica-profissional, impõe aos alunos ingressantes alguns desafios. Conhecer suas expectativas, no início da caminhada, pode ser uma importante estratégia para apoio no enfrentamento das situações durante a formação. O presente estudo teve o objetivo de identificar e descrever as Expectativas Acadêmicas de alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio Integrado (EMI) de escolas públicas dos municípios do Rio de Janeiro e Niterói. A partir de entrevistas com 33 participantes, 15 do sexo feminino, foram identificadas e descritas as expectativas que os alunos possuem para o processo de formação profissional. A abordagem qualitativa com metodologia de análise dos discursos, utilizando-se o Software IRAMUTEQ, partiu da criação de um corpus com as entrevistas para caracterizar o que esperam sobre o compromisso social e acadêmico, a ampliação das relações interpessoais, a perspectiva de sucesso profissional e a preocupação com a autoimagem. Pelos dados coletados, os alunos ingressantes valorizam a possibilidade de realizar atividades pedagógicas, como feiras científicas, debates, seminários e conferências, associadas à prática esportiva e a eventos culturais proporcionados pelas escolas. Esperam ter uma profissão valorizada socialmente, embora saibam que alcançar um bom salário, com o cenário econômico atual, é um grande desafio. De forma geral, há um desejo de chegar a cursar uma universidade e, para isso, pretendem alcançar melhores notas no decorrer do EMI. Os resultados também apontaram que há uma grande preocupação que ao final do curso sintam-se frustrados com a qualificação que escolheram.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado; expectativas acadêmicas; formação profissional.

## ACADEMIC EXPECTATIONS OF NEWCOMERS TO INTEGRATED HIGH SCHOOL

**ABSTRACT.** Recent changes to high school, including professional-technical training, pose some challenges for incoming students. Understanding their expectations at the beginning of their educational journey is an important strategy for helping them cope with challenges. This study aimed to identify and describe the academic expectations of first-year students enrolled in the Integrated High School (IHS) program in public schools in the cities of Rio de Janeiro and Niterói. Based on interviews with 33 participants, 15 of whom were female, the students' expectations for the professional training process were identified and described. A qualitative approach, using discourse analysis and the IRAMUTEQ software, was employed to create a corpus of interviews to characterize their expectations regarding social and academic commitment, the expansion of interpersonal relationships, the prospect of

<sup>1</sup> Editor de seção: Marilda Gonçalves Dias Facci

<sup>2</sup> E-mail: [hcpasseri@gmail.com](mailto:hcpasseri@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO, São Gonçalo-RJ, Brasil.

<sup>4</sup> E-mail: [adribenevides@gmail.com](mailto:adribenevides@gmail.com)



professional success, and concerns about self-image. The data revealed that incoming students value the opportunity to participate in educational activities, such as science fairs, debates, seminars, and conferences, as well as sports and cultural events offered by the schools. They hope to have a socially valued profession, though they acknowledge that earning a good salary in the current economic scenario is challenging. Overall, they desire to attend university, and to this end, they aim to achieve better grades throughout IHS. The results also indicated significant concern that they will feel frustrated with their chosen qualification by the end of the course.

**Keywords:** Integrated high school; academic expectations; professional qualification.

## EXPECTATIVAS ACADÉMICAS DE LOS RECIÉN LLEGADOS A LA ESCUELA SECUNDARIA INTEGRADA

**RESUMEN.** Los cambios realizados recientemente en la escuela secundaria, incluida la capacitación técnica profesional, imponen algunos desafíos a los estudiantes de primer año. Conocer sus expectativas, al comienzo del viaje, puede ser una estrategia importante para ayudarlo a enfrentar situaciones durante el entrenamiento. Este estudio tuvo como objetivo identificar y describir las Expectativas Académicas de los estudiantes matriculados en el primer año de Bachillerato Integrado (EMI) en escuelas públicas de las ciudades de Río de Janeiro y Niterói. En base a entrevistas con 33 participantes, 15 mujeres, se identificaron y describieron sus expectativas para el proceso de capacitación profesional. El enfoque cualitativo con metodología de análisis del discurso, utilizando el software IRAMUTEQ, comenzó con la creación de un corpus con entrevistas para caracterizar las expectativas sobre el compromiso social y académico, la expansión de las relaciones interpersonales, la perspectiva de éxito profesional y la preocupación por la autoimagen. A partir de los datos recopilados, los estudiantes entrantes valoran la posibilidad de llevar a cabo actividades educativas como ferias científicas, debates y conferencias relacionadas con la práctica de un evento deportivo y cultural proporcionado por la escuela. Esperan tener una profesión valorada socialmente aunque saben que lograr un buen salario con el escenario económico actual es un gran desafío. En general, existe el deseo de ir a la universidad y para eso tienen la intención de obtener mejores calificaciones durante la etapa. Los resultados también señalaron que existe una gran preocupación de que al final del curso se sientan frustrados con la titulación que eligieron.

**Palabras-clave:** Escuela secundaria integrada; expectativas académicas; formación profesional.

### Introdução

A reforma do Ensino Médio (EM), realizada com a Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Entre as mudanças na estrutura da etapa final da Educação Básica destaca-se a consolidação do Ensino Médio Integrado (EMI), que inclui a educação profissional associada à formação geral (Silva, 2009; Wanzeler & Prates, 2019), ampliação da carga horária do estudante na escola (Chagas & Luce, 2020; Miranda & Rech, 2018; Silva & Boutin, 2018; Wanzeler & Prates, 2019) e uma organização curricular flexível.

Outro ponto de destaque a ser mencionado é a necessidade de desenvolver as Ciências Gerais da Educação Básica apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Elas promovem a educação integral e colocam os estudantes no centro das

vivências escolares com as competências gerais, que dizem respeito aos aspectos físicos, intelectuais, culturais, sociais e emocionais dos alunos (Ferreti & Silva, 2017). O propósito é estimular a autonomia e o protagonismo dos jovens na relação direta com as suas escolhas presentes e futuras, para que sejam capazes de planejar e executar seus projetos de vida. Desta forma, as decisões sobre o começo e a continuidade de uma carreira devem ter como foco o envolvimento em atividades comunitárias e na vida familiar tanto quanto em outras dimensões.

Entre os fatores citados nas mudanças destacadas, a ampliação da carga horária, que poderá acontecer também fora do ambiente escolar, ou à distância com formatos definidos em sua duração e locais das atividades curriculares deverá estimular o desenvolvimento de módulos, núcleo de estudos, observatórios, clubes de debates, oficinas e projetos, entre outras formas de organização curricular. Cabe ressaltar que a parte da carga horária feita à distância não pode ultrapassar 20% do total para o período diurno e 30% para o noturno (Brasil, 1996) para a construção do conhecimento.

A BNCC define essas aprendizagens essenciais como um documento de caráter normativo previsto na Constituição Federal de 1988, na LDB e no PNE, foi construída com a participação dos estados e municípios e com diversos setores da sociedade para servir de referência obrigatória na estruturação de todas as redes de ensino públicas e privadas expressas sob a forma de competências. Além de definir as aprendizagens, há o compromisso com a formação integral, indicando a necessidade de construir intencionalmente processos educativos que promovam o desenvolvimento intelectual, físico, social, emocional e cultural dos estudantes, associados aos desafios da sociedade, com base em um conjunto de competências gerais e outro de competências específicas para cada área do conhecimento (Silva, 2018). Seu principal objetivo é promover a integração de valores como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade viabilizando desenvolver habilidades que permitam uma visão de mundo mais ampla para tomar decisões em suas ações nas mais variadas situações demandantes na escola, no trabalho e ou na sua vida fora desses ambientes (Klein & Arantes, 2016).

Neste cenário, o aluno que entra na etapa final da educação básica poderá optar por uma formação profissional e precisará dispor de condições para seu desenvolvimento completo (Ferreti, 2018; Lima & Maciel, 2018) no Ensino Médio Integrado (EMI). Por outro lado, o caminho a ser seguido na promoção da qualificação para o mundo do trabalho, demanda uma compreensão prévia dessa realidade para o melhor desempenho possível frente aos desafios (Ferreira, 2017; Miranda et al., 2018). A qualificação para o mundo do trabalho foi o mote idealizado na massificação em propagandas enfileiradas nos mais variados canais direcionados aos jovens. Silva (2018) aponta o forte risco de desqualificação do EM com critérios como eficiência e produtividade sendo destacados. Pode-se, por essa razão, afirmar que a finalidade última é a formação. A preparação passa a ser administrada e sujeita ao controle guiado por interesses externos aos indivíduos, o que os subordina à lógica mercantil (Filipe et al., 2021). A carência de estudos que investigam a realidade dos ingressantes no EMI dificulta o entendimento do que está sendo oferecido, o que esperam receber esses estudantes.

Tão importante quanto oferecer condições para o pleno desenvolvimento do aluno é saber quais expectativas eles têm da escola, diante dessas mudanças para o qual não foram preparados para atuar nesse novo processo. As Expectativas Acadêmicas são as preibições que o aluno faz em relação ao seu desempenho no contexto escolar para atender não só as suas necessidades como as dos outros envolvidos no seu processo de formação

(Gomes & Soares, 2013). Pouco se sabe sobre quais fatores podem contribuir para a criação das expectativas acadêmicas ao ingressar no Ensino Médio Integrado (EMI), uma vez que essa modalidade de ensino é recente. Silva Filho e Araújo (2017) afirmam que as expectativas se diferenciam entre os alunos que permanecem, os que desistem e os egressos logo que começa o desencanto com a forma como acontece o processo de ensino. Com as mudanças no EMI é necessário conhecer essas alterações para que o entendimento das expectativas ajude na composição de sua trajetória.

Investigar Expectativas Acadêmicas dos alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado (EMI) pode configurar uma busca por esse entendimento subjetivo de suas aspirações nos contextos das interações com professores, com as instituições, na convivência com seus pares e na compreensão do envolvimento dos pais. Essas interações fazem parte das bases das dificuldades e/ou facilidades que os discentes podem vivenciar ao longo de sua formação profissional. Alves et al. (2012) apontam que as expectativas podem funcionar como um filtro por meio do qual os estudantes avaliam e dão sentido às informações e vivências atuais com projeções criadas para o futuro. Alguns estudos sobre Expectativas investigam diversos construtos e fenômenos que podem apresentar associações ou explicações ligadas a formação, interações sociais, construção de uma autoimagem, estresse, recompensas profissionais, valorização da carreira e desenvolvimento de competências transversais como os propostos por Almroth et al. (2020), Florêncio et al. (2017), Souza e Vazquez (2015) e Zhang et al. (2016).

Souza e Vazquez (2015) analisaram as expectativas de 1363 jovens do Ensino Médio de escolas públicas com a hipótese de constatar uma alta expectativa de ingresso no mercado de trabalho e a baixa continuidade dos estudos. Destacaram que 75% dos alunos se autointitularam como pertencentes à classe média, para 78% dos participantes a formação acadêmica é a única forma de conseguir melhores possibilidades de emprego e salário, como já apontado por Delors et al. (1998), e que a família apoia a sequência nos estudos, 83% pretendiam continuar sua escolarização no nível superior e apenas 25% fazer um curso técnico.

Nesse estudo, destacam Souza e Vazquez (2015), aparecem os níveis de desconhecimento dos significados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio, 23%), Prouni (Programa Universidade para todos, 35%) e do SISU (Sistema de Seleção Unificada, 45,7%) por parte dos alunos. Olhando pelo lado positivo, o maior grau de conhecimento do ENEM está relacionado a esse ser o canal de acesso à maioria das IES públicas e privadas pelo Prouni e pelo SISU. Ao problematizar a relação entre educação, trabalho e classes sociais, sem considerar o universo identitário ou psicossocial dos jovens, os autores abrem a possibilidade de discussão das construções subjetivas idealizadas sobre o EM e essas podem determinar a forma como enfrentarão os desafios vivenciados nesta etapa, especialmente na formação técnica profissional. A BNCC, para o EMI, visa a empregabilidade com a centralidade das competências e não na formação global do aluno. Esse modelo de ensino direcionado, prescritivo e vinculado a uma estrutura eficientista, inspirado nas teorias comportamentais, se distancia de um projeto educativo que vise a uma formação crítica e emancipatória, ao formar para o trabalho segundo as demandas políticas de agenda, o que desencoraja a continuidade e exclui esse jovem da busca pelo conhecimento científico (Filipe et al., 2021).

Zhang et al. (2016), em uma amostra de 213 estudantes de Ensino Médio da China e 184 sul-coreanos, apontaram que alunos sul-coreanos relataram menor estresse decorrente de suas expectativas acadêmicas. A explicação apresentada é de que os indivíduos chineses sofrem mais pressão acadêmica e familiar do que seus colegas sul-

coreanos. Valores familiares também são desencadeadores de estresse por representarem expectativas parentais às quais os estudantes sentem-se pressionados a atender na sociedade chinesa. Indicam também que alunas chinesas experimentam mais estresse do que os alunos, diferente dos adolescentes sul-coreanos. Na composição social chinesa espera-se das mulheres melhor desempenho acadêmico, fator determinante para encaixe no mercado de trabalho. Os resultados mostraram que, em geral, o ambiente acadêmico foi frequentemente relatado como a principal causa de estresse, mais do que o ambiente pessoal. As cinco principais fontes de estresse acadêmico foram: as expectativas dos pais (96%), o medo de reprovação nos exames (96%), a comparação com outros (89,9%), a competição por notas com outros alunos (89,4%) e o volume de avaliações (74,7%). Identificar expectativas nesses e em outros campos pode contribuir para o desenvolvimento de atividades que não só minimizariam o estresse como potencializariam o aproveitamento da formação na etapa final da educação básica (Chase et al., 2014).

Florêncio et al. (2017) descreveram a percepção de estresse e as expectativas de futuro de 17 adolescentes entre 14 e 18 anos com os desafios do EM. Essa amostra foi extraída de um total de 295 participantes que responderam à Escala de Estresse para Adolescentes – ESA (Tricoli & Lipp, 2011). O grupo focal com o tema “Estresse e Expectativas futuras” foi composto por sete alunos que apresentaram nível de estresse e 10 que não apresentaram. Com base no Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1996), no qual são consideradas estruturas sistêmicas que envolvem a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo, foram levantados dados que apontaram que a maioria dos alunos com níveis de estresse não possuíam nenhuma expectativa de futuro ( $N=5$ ). Para os alunos sem estresse, a realização profissional ( $N=5$ ), a criação de uma família ( $N=7$ ), a formação profissional ( $N=4$ ) e ajudar a família ( $N=4$ ) foram os relatos com maior incidência dentre os participantes. Para os autores, as relações familiares aparecem como uma fonte de apoio para o grupo sem estresse, ao contrário do grupo com estresse, que percebem relações familiares como fonte de estresse, confirmando que a qualidade das relações familiares produz efeitos negativos nas dimensões interpessoais.

Almroth et al. (2020) investigaram as expectativas acadêmicas dos adolescentes, sua associação com a saúde futura e a integração social bem-sucedida. Foram explorados os fatores potencialmente modificáveis, como o envolvimento e as expectativas dos pais em relação à educação de seus filhos e características individuais do aluno como engajamento, rendimento escolar, senso de identidade e saúde mental positiva procuraram prever o desenvolvimento positivo das expectativas acadêmicas no início da adolescência. Ao realizarem esse estudo sobre as expectativas acadêmicas e o engajamento dos pais e de seus filhos na realização acadêmica, na síntese de identidade e na saúde mental, apontaram que o engajamento dos alunos e as notas mais altas explicaram tanto a resolução das incertezas quanto o aumento das expectativas acadêmicas. O maior envolvimento dos pais na educação estava relacionado à resolução das incertezas, enquanto as altas expectativas dos pais estavam relacionadas ao aumento das expectativas dos alunos.

Assim, algumas inquietações podem surgir a partir das alterações na estrutura do EM e de como os estudantes projetam suas aspirações, a saber: Os ingressantes na formação técnica do EMI brasileiro possuem uma percepção realista do esforço necessário para alcançar seus objetivos de formação profissional? Alunos que ingressam no EMI possuem expectativas sobre o desempenho acadêmico e social necessários para alcançar a formação técnica? Quais são as principais expectativas dos alunos ingressantes no EMI

sobre a estabilidade na profissão escolhida? Esperam recompensas em suas carreiras? Possuem expectativas de ter uma profissão valorizada no futuro?

Dessa forma, com as mudanças no EMI e os estudos que relatam correlações entre expectativas e abandono, estresse, entre outros construtos, pretende-se identificar e descrever as expectativas dos alunos matriculados no Ensino Médio Integrado, considerando os aspectos relacionados à sua formação, desempenho acadêmico e social, perspectiva de sucesso em uma profissão valorizada, estabilidade com reconhecimento na profissão escolhida e, no futuro, obter recompensas em suas carreiras em uma profissão valorizada.

## Método

### **Participantes:**

Foram entrevistados 33 alunos, com idades entre 15 e 18 anos ( $M = 14,6$  e  $DP = 2,7$ ), sendo 15 do sexo feminino (45,5%), matriculados no primeiro ano em cursos técnicos no Ensino Médio Integrado. As instituições onde a pesquisa aconteceu foram as escolas de Ensino Médio Integrado da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. A amostra teve seu tamanho definido pelo critério de saturação teórica, que na percepção do pesquisador é o momento de interromper a coleta de dados relativos à investigação (Fontanella et al., 2011). Essa avaliação da saturação teórica para a presente pesquisa foi feita em um processo contínuo de análise dos relatos a partir das primeiras entrevistas. Considerando as questões apresentadas aos entrevistados, que refletem os objetivos da pesquisa, a análise buscou, no percurso, o momento em que os relatos pouco se apresentavam substancialmente novos, para cada um dos campos abordados e no conjunto dos discursos (Andrews et al., 2017).

### **Instrumentos**

#### **Roteiro de entrevista sobre expectativas acadêmicas de alunos de Ensino Médio Integrado**

Diante apenas da existência de instrumentos para medir o construto no Ensino Superior e da carência para aplicação no EMI, optou-se pela abordagem qualitativa, que foi desenvolvida para identificar como pensam ou imaginam a realidade do processo de formação profissional no EMI. A escolha dessa abordagem ocorre dentro de um conjunto de experiências para contribuir com a prática investigativa, direcionando as técnicas e instrumentos que mais se ajustam a determinados contextos (Batista et al., 2017).

As entrevistas foram realizadas individualmente, registradas em áudio e transcritas ajustando-se a linguagem dos possíveis vocábulos que dificultam o entendimento. Nesse processo o entrevistador solicitou a explicação do que significavam os termos caracterizados como gírias. Foi elaborado um roteiro específico e flexível com perguntas realizadas aos discentes que seguiram sua construção a partir da Escala de Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior de Marinho-Araujo et al. (2015), que visa o contexto universitário. Considerando a estrutura, foram feitas adaptações específicas para o presente estudo nas dimensões propostas: Formação Acadêmica, Compromisso Social e Acadêmico; Ampliação das Relações Interpessoais; Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio; Preocupação com a Autoimagem; e Desenvolvimento de Competências Transversais. Foram elaboradas 20 perguntas que avaliavam cada uma das dimensões. Após uma análise criteriosa do vocabulário adotado foram eliminadas 7 questões referentes à Internacionalização e Intercâmbio, e Desenvolvimento de

Competências Transversais. Um estudo piloto com cinco alunos apontou que o roteiro adotado se adequou ao objetivo proposto.

### **Procedimentos de coleta de dados**

A pesquisa foi realizada em Escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro que permitiram acesso aos estudantes. Para efetivar a pesquisa foi feito um convite aos participantes nos seus locais de estudo, aleatoriamente ou contatados por indicação dos próprios entrevistados, esclarecendo os objetivos e informando sobre o caráter voluntário. As entrevistas foram realizadas em horários livres e disponíveis dos participantes. Todos responderam primeiro ao Questionário Sociodemográfico (QSD). Nessa etapa buscou-se manter o tema de interesse sempre no foco e ao mesmo tempo dando liberdade para que o entrevistado construísse uma narrativa, associando temas considerados relevantes sobre suas expectativas. Esse procedimento viabilizou a interação com os entrevistados para construir o corpus, demonstrado pelos próprios, ao final dos encontros, quando emitiram uma opinião sobre a interação com o pesquisador e se indicariam para algum colega.

### **Procedimentos éticos**

Essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade sob nº 4.641.336. Foi obtida a assinatura do Termo de Assentimento para alunos menores e o de Consentimento dos responsáveis destes e dos alunos maiores. Também foi obtida a autorização das instituições de ensino onde foram realizados os encontros com os alunos. Foi informado que a pesquisa garante seu anonimato e a possibilidade de ser interrompida a qualquer momento por interesse do participante. Os alunos e seus responsáveis autorizaram a participação, seguindo o que preconizam as Resoluções 466/2012 e 510/2016 em seu Art. 2º e Art. 5º, em que o processo de consentimento, pautado na construção de relação de confiança entre pesquisador e participante da pesquisa, não exige o registro de sua obtenção necessariamente por escrito. Em seu Art. 5º, “[...] o processo de comunicação do consentimento e do assentimento livre e esclarecido pode ser realizado por meio de sua expressão oral [...]” (Conselho Nacional de Saúde, 2012, 2016), nas coletas de dados realizadas.

### **Análise dos dados**

O material colhido por meio das entrevistas foi agrupado em um conjunto de dados (corpus) com as respostas dos alunos matriculados no primeiro ano do Ensino Médio Integrado de instituições da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. A partir desse agrupamento, esse material foi analisado pelo software IRAMUTEQ (versão 0.7) que apresentou a Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Esse método fraciona os dados em segmentos de texto (ST) que são classificados em função dos seus respectivos vocabulários. Cada vocabulário compõe uma classe com base na frequência das formas reduzidas e a partir de matrizes construídas pelo cruzamento dos ST's e das palavras (teste  $\chi^2$ ). A geração da CHD organiza esses segmentos que emergem em seus respectivos vocabulários, por semelhança, para cada classe encontrada no processo. Essas matrizes construídas pelo software geram o dendograma da CHD, que é um gráfico com as relações entre as classes e a descrição de cada um dos vocabulários (classes) específicos (léxico) por palavras que alcançaram resultado significativo. A partir da CHD, a visualização dos resultados, por meio da análise fatorial de correspondência (AFC), apresenta os segmentos de texto mais característicos para cada uma das palavras de cada classe. Desse ponto pode-se evocar a contextualização de cada palavra existente na classe, composta de vários

ST's segundo a distribuição do vocabulário (formas) de cada um desses que compõem o campo lexical ou contexto semântico (Camargo & Justo, 2016).

## Resultados

A CHD das Expectativas dos alunos matriculados no EMI gerou um corpus com 199 Segmentos de Texto (ST), dos quais foram aproveitados 165 ST (82,91%), com 7.164 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 879 palavras distintas e 723 com uma única ocorrência. Os quatro vocabulários diferentes que emergiram constituíram um agrupamento geral denominado ‘Reconhecimento de esforço necessário para alcançar objetivos’, com 4 classes. A Classe 2, com 51 STs (30,91%), nomeada como ‘Eventos que envolvam atividades Pedagógicas, Físicas e Culturais’ ancorou um agrupamento intitulado ‘Desempenho para alcançar a formação’, que reteve a Classe 1 com 44 ST (30,91%) e chamado de ‘Rendimento acadêmico/escolar’, da qual derivou outro agrupamento intitulado ‘Recompensa na carreira’, que contém as Classes 4, com 31 ST (18,79%), ‘Profissão valorizada’ e a Classe 3, 32 ST (19,39%), ‘Estabilidade na profissão escolhida’. A Figura 1 apresenta o dendrograma com a lista dos vocábulos gerada para cada classe para melhor visualização. Nessa análise emergiram os resultados com base nas palavras semelhantes e diferentes entre si, mas que contemplavam um universo característico de cada agrupamento.

O reconhecimento do esforço necessário para alcançar seus objetivos emerge das respostas dos alunos ingressantes no EMI, do qual decorre a Classe 2 ‘Envolvimento em atividades pedagógicas, físicas e culturais’. Por meio dessa classe, entende-se a importância da participação em eventos que os levem à prática de esportes, feiras, debates e conferências científicas, embora considerem a timidez uma barreira a ser superada para isso. Esperam alcançar, com essas participações, uma maior bagagem cultural, mesmo que ainda não consigam identificar em suas vidas uma frequência que considerem ideal nessas áreas. Nas atividades físicas, destaca-se o futebol como o esporte mais citado por ambos os gêneros, seguido de lutas (Jiu-Jitsu) e do basquete. Relatam que, nas atividades pedagógicas, é necessária maior concentração (‘Prestar atenção’) porque os ladrões de atenção existentes nesses espaços podem comprometer a concentração, conforme exemplificado nas falas:

‘[...] tenho muito interesse em participar dessas coisas, mas a questão é que tenho vergonha, tenho uma certa timidez’, ‘o Ensino Médio Integrado é difícil, mas eu espero que seja na boa, que eu consiga me dedicar mais e prestar mais atenção nas aulas. Eu acho debate legal, feiras eu participei de poucas’, ‘acho que todo trimestre deveria ter dois ou três encontros, um debate sobre os temas, qualquer que seja o assunto [...] quem se voluntariar para fazer o debate poderia participar [...] eu pretendo continuar fazendo futebol’, ‘eu preciso não conversar muito, prestar atenção nas aulas e tentar editar o mínimo possível (utilizar as mídias sociais)’, ‘eu sou muito fechada em relação a isso e quero muito participar de todas que tiver’.

Derivado da Classe 2, o agrupamento denominado ‘Desempenho para alcançar a formação’ contemplou a Classe 1, ‘Rendimento Acadêmico/Escolar’, na qual emerge a expectativa de alcançar as melhores notas possíveis. Não só buscando a aprovação, mas também na perspectiva de ingresso no Ensino Superior e a possibilidade de encaixe no mercado de trabalho ao término do curso, indicando a tendência de associar trabalho e estudos. Entendem que notas melhores de seus colegas não causam desconforto. Os resultados superiores de seus pares refletem a capacidade de cada um de se dedicar para fazer um bom trabalho, como demonstrado no trecho:

‘[...] eu preciso de boas notas para conseguir um estágio e que eu consiga alcançar uma boa colocação eu fico feliz quando os meus colegas tiram boas notas’, ‘eu espero uma nota melhor eu fico

triste quando tiro uma nota ruim', 'não incomodam porque se são maiores que as minhas (as notas) é porque eles foram mais responsáveis em se dedicar um pouco mais, porque eu também sou capaz de tirar boas notas e que eu consiga um emprego com que eu estudei durante 3 anos', 'não me incomodam porque quando você quer tirar uma boa nota tem que estudar e se a pessoa estudou merece uma nota boa [...] trabalhar eu quero trabalhar logo para poder ter meu próprio dinheiro'.

A Classe 1, nativa do agrupamento 'Desempenho para alcançar a formação', gerou o conjunto 'Recompensa na Carreira', que congregou as Classes 3 e 4. Na Classe 3, denominada 'Estabilidade na profissão escolhida', emerge o vocabulário em que as perspectivas dos respondentes apontam a busca por um emprego estável com um bom salário, embora não conseguissem definir o que isso significa em valores atuais. Dos 33 participantes, 12 não consideram o cenário econômico atual capaz de oferecer condições de quantificar em valores o ideal esperado. Ampliar as relações sociais pode, segundo os dados, viabilizar caminhos para inserção no mercado de trabalho e sequência nos estudos. Trabalhar com o que gostam e sentirem que fizeram o curso certo de suas escolhas é um aspecto destacado, conforme apontado nas falas:

'Sim por que trocar de emprego não é bom', 'tenho feito mais amigos agora espero fazer mais sim, que sejam amigos que me ajudem nos estudos. Eu gosto de ajudar e ser ajudada sim, é sempre bom'; 'é meio difícil para a gente falar sobre o salário com essa reforma da previdência aí. O povo vai começar a ganhar menos de quatrocentos reais então é bem difícil ganhar um salário alto agora'; 'não sou boa em socializar [...] sim, é sempre bom ser um profissional que as pessoas gostam, por isso ter um bom relacionamento com as pessoas pode ajudar', 'se eu tiver uma faixa salarial que eu consiga ajudar minha mãe e aos custos da casa [...] relações de sociais espero que sim para seguir carreira é necessário', 'espero que eu me sinta bem com o que escolher não adianta atuar numa área que faço só pelo dinheiro, desistiria na primeira semana'.

Na Classe 4, 'Profissão valorizada', os alunos esperam ter uma profissão valorizada, também associando com uma boa remuneração. Para isso, destacam a necessidade de suporte dos pais e com vencimentos satisfatórios, relatam a necessidade de ajudar as mães (nove respondentes apontaram em suas falas). Entendem que a valorização de uma profissão não se reflete apenas pelo salário que se paga, mas também pela importância que dá a quem se beneficia da atividade laboral desenvolvida. Esses aspectos ficam evidenciados nos trechos:

'Uma profissão valorizada todos querem', 'Quando você faz alguma coisa boa no seu trabalho e uma pessoa reconhece, é muito bom. Espero ter um bom salário, mas depende com o que eu vou trabalhar', 'é importante ser valorizado no seu trabalho; espero que eu tenha uma renda que dê para viver bem e poder ajudar minha mãe', 'Mãe e meu pai, que sempre me ajudaram, espero trabalhar com algo que eu goste', 'sempre quando tem alguma coisa meu pai? Se desdobra para poder ajudar', 'Conhecendo novas pessoas, ampliar meu grupo. Espero trabalhar com o que a gente gosta e que tenha que ser para sempre', 'Porque meus pais querem sempre que eu passe, e eu conto com a ajuda deles'.

Cabe um destaque, nesta classe, para a fala de um participante que citou seu olhar para o dinamismo do mercado de trabalho, no seguinte trecho:

"Muitas profissões são valorizadas, mas não sei se daqui a 3 anos serão".

**Figura 1.** Expectativas Acadêmicas de alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado**Expectativa de alunos do EMI**

Maior esforço para alcançar objetivos			Melhor desempenho para alcançar a formação		
Classe 2 Participação em atividades Pedagógicas, Físicas e Culturais			Classe 1 Rendimento Acadêmico/Escolar		
			Recompensa na carreira		
51 ST - 30,91%		44 ST - 30,91%		32 ST - 19,39%	
<b>Forma</b>		<b>f</b>		<b>x<sup>2</sup></b>	
Nota		25		57,52	
Incomodar		20		46,63	
Faculdade		14		30,11	
Conseguir		22		22,91	
Entrar		11		22,37	
Tirar		13		18,42	
Melhor		11		13,91	
Passar		7		12,61	
Ficar		9		11,78	
Capacidad e		6		10,28	
Esperar		23		12,12	
Ver		9		9,7	
Não		43		8,57	
Dedicar		5		8,01	
Porque		22		7,78	
Feliz		6		7,65	
Ruim		3		6,83	
Grande		3		6,83	
Terminar		3		6,83	

  

Classe 3 Estabilidade Profissional			Classe 4 Profissão valorizada		
32 ST - 19,39%			31 ST - 18,79%		
<b>Forma</b>	<b>f</b>	<b>x<sup>2</sup></b>	<b>Forma</b>	<b>f</b>	<b>x<sup>2</sup></b>
Sim	26	41,02	Tudo	8	22,47
Estável	10	33	Valorizar	6	21,46
Salário	12	84	Profissão	5	17
Alto	7	31,77	Pai	7	15,54
Ganhar	5	20,76	Mãe	10	14,53
Emprego	10	16,28	Falar	6	11,85
Importar	3	13,64	Curso	8	11,31
Formação	4	12,7	Trabalhar	9	10,25
Esperar	23	12,12	Música	4	9,35
Expectativa	4	9,99	Atualmente	3	8,49
Conhecer	4	9,64	Vez	5	8,43
Agora	4	8,9	Pensar	5	6,8
Gostar	5	6,66	Como	7	6,23
Então	3	6,66	Quando	6	5,81
Importante	5	6,38	Atrapalhar	3	5,74
Dinheiro	4	5,44	Ampliar	3	8,74
Rede	2	5,12	Mercado	2	4,59

**Fonte?****Discussão**

Os resultados apontaram que existe um domínio geral sobre as expectativas de esforço necessário para alcançar os objetivos em sua relação com as dimensões norteadoras do roteiro de entrevista. A Classe 2 indica o desejo de participação em eventos pedagógicos, culturais e esportivos, que podem estar relacionados ao comportamento social proativo em atividades com o objetivo de integração à vida acadêmica, o que responde a questão relativa às responsabilidades correlacionadas aos campos institucional e social, o que se associa às dimensões Preocupação com a Autoimagem e

Desenvolvimento de Competências Transversais que serviram de base para o roteiro de entrevistas. Emergem, ainda, os relatos de que é necessária maior concentração nas atividades e que para interagir nesses momentos é preciso superar a timidez, o que apresenta aspectos ligados às dimensões Formação Acadêmica, Compromisso Social e Acadêmico e Ampliação das Relações Interpessoais.

Esses apontamentos estão em consonância com Wanzeler e Prates (2019), que indicam que essas ações favorecem a construção do conhecimento, uma vez que estão previstas nos componentes curriculares da BNCC, articulados em diferentes conteúdos e vivências. Peregrino (2011) identificou que alunos que experimentaram essas vivências em escolas públicas com melhores equipamentos, como quadras ou ginásios de esportes, laboratórios e espaços de teatro e dança, tiveram menos experiências de reprovações.

Desta forma, relacionar-se a diferentes espaços de circulação na própria escola ou em núcleos urbanos próximos de suas realidades que disponibilizam tais integrações proporciona experiências mais elaboradas e mais frequentes, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno, ao contrário dos que possuem experiências mais restritas, associadas à indisponibilidade de tais recursos. Assim, as expectativas de alcançar uma maior bagagem cultural, ainda que não consigam identificar em suas vidas atuais uma intensidade nessa área, podem ser viabilizadas em sistemas que contemplam essa diversidade de espaços de desenvolvimento que favoreçam o engajamento dos alunos (Chase et al., 2014).

Derivando da Classe 2, ao relatarem que esperam um melhor desempenho nas atividades pedagógicas para alcançar a formação, os discursos indicam que os estudantes aspiram melhores notas com vistas ao Ensino Superior, gerando a Classe 1 associada à dimensão Formação Acadêmica do roteiro base da investigação muito embora a BNCC para o EMI articule a produção de força de trabalho produtiva a serviço do capital em detrimento ao desenvolvimento acadêmico científico (Filipe et al., 2021; Silva, 2018). Nesse vocabulário, os alunos ingressantes no EMI desejam buscar as melhores notas possíveis, sem se importar se colegas alcancem resultados superiores aos seus, identificando que bom rendimento é consequência do esforço pessoal, o que caracteriza uma ligação com a dimensão Preocupação com a Autoimagem. Percebe-se nos relatos que há uma importância destacada para a aquisição de conhecimentos que poderão ser relevantes para o futuro desejado. Para alcançarem esse objetivo é necessário engajamento na sua formação profissional, o que aponta uma importância atribuída à dimensão Compromisso Social e Acadêmico, fato observado também nos estudos de Chagas e Luce (2020) e Moura (2007).

Chase et al. (2014) colocam que o envolvimento na escola possui um papel determinante na promoção da competência acadêmica por meio de relações sociais positivas com professores e seus pares. Os alunos que sentem uma atmosfera educacional positiva e de suporte podem ter uma maior capacidade de capitalizar esse suporte, levando ao desempenho acadêmico. Segundo os autores, a frequência de comportamentos voltados para o envolvimento e o esforço dos alunos explicaram de forma independente e significativa várias medidas de desempenho acadêmico. Os apontamentos encontrados no presente trabalho indicam expectativas de alunos voltadas para o envolvimento institucional.

Ao buscarem melhor rendimento, os relatos apontam a expectativa de sentirem-se recompensados pelo esforço dedicado com a estabilidade na carreira e um reconhecimento da importância de suas atividades laborais. Ao destacarem a perspectiva de ampliar as relações sociais e conseguirem uma profissão valorizada no futuro, associadas ao desejo

de ajudar a família, indicam a aspiração de mobilidade social, conforme apontou Zhang et al. (2016). Destaca-se, nos resultados encontrados, a associação com as dimensões Ampliação das Relações Interpessoais e Preocupação com a Autoimagem. Com um sentido de que a escolha da carreira se encaixa em um modelo importante para o aluno e para as suas relações profissionais para perceberem o reconhecimento da importância do seu trabalho. Delors et al. (1998, p. 149) destacam que concluir sua formação técnica, em muitos casos, pode ser a única forma de conseguir uma profissão com melhor qualificação. Para que, desses jovens, as competências desenvolvidas ou adquiridas na formação técnica, “[...] especialmente durante a vida profissional, possam ser reconhecidas pelas empresas, mas também pelo sistema educativo formal, incluindo o universitário”.

O conjunto de expectativas relativas à Recompensa na Carreira em que as classes 3 e 4 estão agrupadas, estão associadas também à visibilidade de serem provedores de melhores condições de vida aos pais, mais uma vez associando-se à dimensão Compromisso Social e acadêmico. Ajudar a família pode significar o reconhecimento do esforço de pessoas próximas que, de alguma forma, possuem influência afetiva na vida desses alunos. Nesse campo, os resultados corroboram os dados destacados por Almroth et al. (2020), em que o envolvimento dos pais e as realizações dos adolescentes se associaram a uma melhoria nas expectativas de futuro sobre a própria formação.

Os autores apontam que o maior envolvimento dos pais na formação endossa perspectivas positivas, diminuindo as incertezas dos estudantes e contribuindo para notas mais altas. Embora fatores psicológicos em nível individual, como síntese de identidade e saúde mental positiva, não tenham sido associados longitudinalmente a mudanças positivas nas expectativas acadêmicas. Mesmo que não haja consenso na literatura, Almroth et al. (2020) apontam que o envolvimento dos pais na educação é um importante preditor das expectativas acadêmicas positivas dos adolescentes e que o engajamento na escola prevê uma mudança positiva nas expectativas acadêmicas durante esta fase dos adolescentes com uma relação bidirecional entre desempenho acadêmico e expectativas acadêmicas.

As respostas apresentadas pelos participantes indicam que, no campo institucional, vocacional, social, de utilização de recursos escolares e curriculares, as expectativas que se apresentam ligam-se à necessidade de desenvolver modelos comportamentais com componentes voltados para a formação completa em todas as dimensões orientadoras do roteiro apresentado. Percebe-se que as expectativas relacionadas à construção de uma carreira acadêmica de qualidade não está restrita a entender as técnicas pedagógicas preocupadas exclusivamente com o conteúdo das disciplinas e seus processos, mas que sua eficácia também reside em atender às dimensões Formação Acadêmica, Compromisso Social e Acadêmico, Ampliação das Relações Interpessoais, Preocupação com a Autoimagem e Desenvolvimento de Competências Transversais que a estrutura geral de ensino pode oferecer destacados por Kriewaldt (2015). Klein e Arantes (2016) afirmam que os jovens incorporam em suas expectativas as práticas da variável escolar não como determinantes, mas como um importante componente para sua inserção no mercado de trabalho.

## **Considerações Finais**

O presente estudo teve o objetivo de identificar e descrever as Expectativas Acadêmicas de alunos matriculados no Ensino Médio Integrado (EMI) de escolas públicas da região do Rio de Janeiro e Niterói. Uma das contribuições teóricas sobre as Expectativas Acadêmicas no EMI do presente trabalho pode recair sobre o desenvolvimento associado

de atividades físicas, pedagógicas e culturais na escola como contribuintes para alcançar a formação profissional esperada. Pouco se sabe sobre o processo de construção das expectativas no EMI porque os estudos nessa área se concentram em sua preexistência e nas suas consequências ou são desenvolvidos para analisar uma realidade muito específica. Pode ser relevante disponibilizar dados que venham contribuir para explorar essa estrutura de formação dos desenhos mentais sobre as vivências futuras na formação técnica no EMI. Especialmente na fase em que ocorrem mudanças importantes na vida dos adolescentes, em suas crenças, opiniões, descobertas e experiências. A criação de espaços de discussão sobre a realidade acadêmica e social no EMI pode facilitar o melhor caminho que desejam e podem seguir em relação às suas potencialidades e dificuldades.

Nesse estudo, constatou-se que fatores potencialmente influenciadores para a formação dos alunos, como atividades diversificadas, estão em consonância com o que esperam para a construção de suas carreiras nesse nível de formação. Embora, para essa amostra, seja um tema novo, os alunos percebem a necessidade de uma estrutura educacional que conte com suas expectativas, o que pode demonstrar uma possível associação entre necessidades e expectativas, a qual deve ser investigada futuramente com metodologia adequada para identificar o passo anterior à criação imaginária das vivências futuras. Há, de certa forma, uma preocupação com a família, tanto quanto com os fatores em nível individual, como o engajamento e o desejo de atender às orientações dos pais. Os apontamentos encontrados podem agregar valor à forma como percebemos os processos envolvidos na identificação de seus objetivos acadêmicos, sociais e profissionais e como os alunos imaginam trilhar suas trajetórias com atividades complementares às salas e laboratórios.

O aumento do tempo de permanência na escola deve contemplar atividades que atendam o que esperam esses alunos, o que envolve conhecer não só suas expectativas, mas também suas necessidades. As atividades complementares como seminários, grupos de discussão, práticas esportivas e culturais podem ser implementadas nas escolas, criando um ambiente saudável onde desejam estar sem que custos financeiros sejam agregados. O maior custo neste processo pode ser o tempo, tanto para quem aprendeu algo que não será útil em sua vida quanto para quem mediou esse conhecimento que pode não ser aproveitado. Considera-se um avanço, no sentido da criação de um ambiente adequado para a permanência no curso, o conhecimento das expectativas dos alunos em relação à sua formação. A criação de um instrumento para medir esse construto poderá oferecer importantes insumos para possíveis adaptações na realidade do contexto do Ensino Médio Integrado, em consonância com o que esperam os alunos ingressantes.

Mesmo debruçando-se sobre essa realidade, a presente pesquisa apresentou limitações em sua abrangência por não contemplar alunos do Ensino Médio regular para medir as expectativas acadêmicas nessa população e eventual comparação, o que inviabiliza a extensão dos resultados obtidos para esse contexto. Outro fator que pode ser relevante em futuros estudos são as condições socioeconômicas dos entrevistados e os agrupamentos de perspectivas tomando por base a condição financeira dos participantes, além de uma discussão mais aprofundada sobre a teoria das competências. Devido à carência de instrumentos de medida do construto, futuramente, o desenvolvimento de uma escala ou um questionário de expectativas acadêmicas, diante dos dados encontrados, pode configurar uma ferramenta que fornecerá insumos a serem utilizados em programas de ambientação de estudantes iniciantes no Ensino Médio Integrado para evitar abandono, troca de curso ou evasão.

## Referências

- Almroth, M., László, K. D., Kosidou, K., & Galanti, M. R. (2020). Individual and familial factors predict formation and improvement of adolescents' academic expectations: a longitudinal study in Sweden. *PLoS ONE*, 15(2), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229505>
- Alves, A. F., Gonçalves, P., & Almeida, L. (2012). Acesso e sucesso no ensino superior: inventariando as expectativas dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 20(1), 121-131. <https://core.ac.uk/download/pdf/61910152.pdf>
- Andrews, T., Mariano, G. J. S., Santos, J. L. G., Koerber-Timmons, K., & Silva, F. H. (2017). A metodologia da teoria fundamentada nos dados clássica: Considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. *Texto e Contexto Enfermagem*, 26(4). <https://doi.org/10.1590/0104-070720170001560017>
- Batista, E. C., Matos, L. A., & Nascimento, A. B. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), 23-38. <https://rica.unibes.com.br/rica/article/view/768/666>
- Brasil. Ministério da Educação. (1996). LDBEN – Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados (M. A. V. Veronese, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. Trabalho original publicado em 1979.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2016). Tutorial para uso do software IRAMUTEQ. [http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues\\_17.03.2016.pdf](http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf)
- Chagas, Â. B., & Luce, M. B. (2020). Reforma do ensino médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. In *Praxis Educativa* (Vol. 15, pp. 1-21). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Editora. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14653.022>
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., John Geldhof, G., Warren, D. J. A., & Lerner, R. M. (2014). Academic Achievement in the High School Years: The Changing Role of School Engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 884-896. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4>
- Conselho Nacional de Saúde. (2012). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciências humanas e sociais. <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>

- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, P. M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, W. M., & Nanzhao, Z. (1998). Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)
- Ferreira, M. C. A. (2017). Acesso, evasão, permanência escolar na rede federal de ensino. In Anais do XIII EDUCERE Congresso Nacional de Educação (pp. 22631-22642).
- Ferreti, C. J. (2018). A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, 32(93), 25-42. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>
- Ferreti, C. J., & Silva, M. R. (2017). Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: Estado, currículo e disputa por hegemonia. *Educação e Sociedade*, 38(139), 385-404. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>
- Filipe, F. A., Silva, D. S., & Costa, Á. C. (2021). A common school base: analyzing the National Curricular Common Base educational Project. *Ensaio*, 29(112), 783-803. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>
- Florêncio, C. B. S., Silva, S. S. C., & Ramos, M. F. H. (2017). Adolescent perceptions of stress and future expectations. *Paideia*, 27(66), 60-68. <https://doi.org/10.1590/1982-43272766201708>
- Fontanella, B. J. B., Luchesi, B. M., Saidel, M. G. B., Ricas, J., Turato, E. R., & Melo, D. G. (2011). Amostragem em pesquisas qualitativas: Proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(2), 389-394. <https://doi.org/10.1590/s0102-311x2011000200020>
- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400019>
- Klein, A. M., & Arantes, V. A. (2016). Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. *Educação e Realidade*, 41(1), 135-154. <https://doi.org/10.1590/2175-623656117>
- Kriewaldt, J. A. (2015). Strengthening learners' perspectives in professional standards to restore relationality as central to teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 83-98. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.5>
- Lima, M., & Maciel, S. L. (2018). A reforma do ensino médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23(e230028), 1-25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230058>
- Marinho-Araujo, C. M., Fleith, D. S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 133-141. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.15>

- Miranda, M. D. A., & Rech, M. E. B. (2018). Reforma do ensino médio uma perspectiva de educação integral. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(3), 121-130. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n3.7>
- Miranda, N. A., Santos, M. R., & Piagetti Júnior, A. P. (2018). A escolha profissional na perspectiva do estudante do ensino técnico de nível médio. *Dialogia*, 0(30), 133-146. <http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=8005&path%5B%5D=5237>
- Moura, D. H. (2007). Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *HOLOS*, 23(2), 4-30.
- Peregrino, M. (2011). Juventude, trabalho e escola: Elementos para análise de uma posição social fecunda. *Cadernos CEDES*, 31(84), 275-291. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000200007>
- Silva, M. R. (2009). Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 441-460. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742009000200007>
- Silva, M. R. (2018). A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação Em Revista*, 34. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>
- Silva, K. C., & Boutin, A. C. (2018). Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação (UFSM)*, 43(3), 521. <https://doi.org/10.5902/1984644430458>
- Silva Filho, R. B., & Araújo, R. M. D. L. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, 8(1), 35. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.24527>
- Souza, D. C. C., & Vazquez, D. A. (2015). Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. *Educação e Pesquisa*, 41(2), 409-426. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015041789>
- Tricoli, V. A. C., & Lipp, M. E. N. (2011). Escala de Stress para Adolescentes: ESA [Stress Scale for Teenagers: ESA]. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wanzeler, G. O. R., & Prates, A. E. (2019). Ensino Médio Integrado do Instituto Federal e o Ensino Médio Integral e Integrado de Minas Gerais. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(16), e8568. <https://doi.org/10.15628/rbept.2019.8568>
- Zhang, X., Tze, V. M. C., Buhr, E., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2016). A cross-national validation of the academic expectations stress inventory with Chinese and Korean high school students. *Journal of Psycho Educational Assessment*, 34(3), 289-295. <https://doi.org/10.1177/0734282915599460>

**Disponibilidade de dados:** Os dados que fundamentam os achados deste estudo podem ser solicitados ao autor correspondente mediante uma solicitação justificada

Recebido em: 14/07/2021

Aprovado em: 18/04/2022