

Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Expectativas Acadêmicas para Ensino Médio Integrado

Confirmatory Factor Analysis of the Academic Expectations Scale for Integrated Secondary Education

Humberto Claudio Passeri Medeiros¹ e Adriana Benevides Soares²

Resumo

O estudo objetivou reunir evidências de validade e precisão da Escala de Expectativas Acadêmicas para o Ensino Médio Integrado, analisando a estrutura interna e a relação com outras variáveis. Participaram 503 alunos de 15 a 18 anos, que responderam a questionários online sobre dados Sociodemográficos e as escalas de Percepção de Apoio Social e Motivação para Aprender. A Análise Fatorial Confirmatória validou a estrutura com 18 itens em quatro dimensões: formação acadêmica de qualidade, compromisso social e acadêmico, preocupação com a autoimagem e ampliação das relações interpessoais com bons índices de ajuste (CFI=0.94; TLI=0.93; RMSEA=0.06) e precisão ($\omega=0.75$ e $\alpha=0.81$). As expectativas Acadêmicas se correlacionaram de forma significativa e muito fraca com a Motivação para Aprender e a Percepção de Apoio Social. Os resultados sugerem propriedades psicométricas adequadas, confirmando a aplicabilidade prática do instrumento em contextos profissional e escolar.

Palavras-chave: ensino médio integrado, expectativas acadêmicas, ensino profissionalizante

Abstract

The study aimed to gather evidence of validity and accuracy of the Academic Expectations Scale for Integrated High School by analyzing its internal structure and relationship with other variables. A total of 503 students aged between 15 to 18 participated, responding to online questionnaires on sociodemographic data and the Social Support Perception and Motivation to Learn scales. Confirmatory Factor Analysis validated the structure with 18 items across four dimensions: quality academic training, social and academic commitment, concern with self-image, and enhancement of interpersonal relationships, showing good fit indices (CFI=0.94; TLI=0.93; RMSEA=0.06) and reliability ($\omega=0.75$ and $\alpha=0.81$). Academic expectations correlated significantly and very weakly with Motivation to Learn and Social Support Perception. The results suggest adequate psychometric properties, confirming the practical applicability of the instrument in professional and school contexts.

Keywords: integrated High School, academic expectations, vocational education

¹Doutorando - Universidade Salgado de Oliveira- UNIVERSO - Rio de Janeiro – RJ, Brasil. Tel.: (55) 21 985090382. E-mail: hcpasseri@gmail.com

²Professora Pós-Doutora e Orientadora - Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO - Rio de Janeiro – RJ, Brasil. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ - Rio de Janeiro- RJ- Brasil. Tel.: 55-21-973094969. E-mail: adribenevides@gmail.com

Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP · N°73 · Vol. 3 · 69-81 · 2024

ISSN: 1135-3848 print /2183-6051online

This work is licensed under CC BY-NC 4.0. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Introdução

A articulação do Ensino Médio (EM) propedêutico, responsável pela formação geral, com a preparação para o desempenho de profissões técnicas foi regulamentada, no Brasil, pelo Decreto nº 5.154/04. A partir daí essa opção passou a ser oferecida, de maneira integrada, em todo o território nacional, com a implementação do Ensino Médio Integrado (EMI) para os estudantes que concluem o Ensino Fundamental, organizada na mesma instituição de ensino e com matrícula única para cada estudante (Jost et al., 2022). Segundo o Instituto Anísio Teixeira, que é uma autarquia federal (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2023) vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que tem a função de organizar e manter o sistema ensino no Brasil, o número de matriculados no EMI passou de 531.843 mil em 2016 para 782.129 mil alunos em 2023, contando com 2.413.825 alunos no total da Educação Técnica Profissional (ETP).

A maior procura pelo EMI levou a formação técnica profissional uma quantidade de alunos que possuem características peculiares de suas origens socioculturais, em razão da diversidade cultural e do tamanho do Brasil (Dias et al., 2021). Saber o que esses ingressantes esperam dessa nova etapa em suas vidas e quais suas projeções futuras, pode contribuir para um melhor ajustamento entre as expectativas acadêmicas que criam e a realidade que encontram. No caminho para a formação técnica profissional, os sistemas de ensino, sabedores dessas ideias, podem desenvolver ações voltadas para a permanência, êxito nos estudos, formação para o trabalho e sentimento de pertencimento no contexto da escola e do curso, conforme apontado por pesquisas recentes (Amorim et al., 2023; Gontijo et al., 2019; Silva et al., 2020).

As Expectativas Acadêmicas são as predições que a pessoa faz em relação ao seu desempenho no contexto acadêmico para atender não só as suas necessidades como as dos outros envolvidos nas interações nesse ambiente (Gomes & Soares, 2013; Porto & Soares, 2017; Soares et al., 2021). Para efeitos nesse estudo, as Expectativas Acadêmicas abrangem as ideias dos indivíduos sobre a qualidade da formação que será adquirida, relações

com colegas e professores, compromisso tanto social quanto acadêmico para a formação e os reflexos que isso pode ter em sua própria imagem nesses contextos (Buscacio & Soares, 2018; Cau & Oliveira, 2019; Zampar Junior et al., 2019).

Essas ideias criadas não refletem apenas as necessidades pessoais do indivíduo, mas também incorporam as aspirações dos demais envolvidos na dinâmica acadêmica (Gomes & Soares, 2013; Porto & Soares, 2017; Soares et al., 2021). Nesse contexto, as expectativas relacionadas aos resultados educacionais, aliadas à crença na própria capacidade de alcançá-los, moldam o comportamento estudantil, com base em experiências anteriores e em feedbacks sociais (Coscioni et al., 2020). É nesse contexto que o suporte social desempenha um papel, transitando entre a sensação de segurança e o cultivo de relacionamentos, conforme proposto na Hierarquia das Necessidades Humanas de Maslow (Castro & Duarte Neto, 2021; Ramos et al., 2013).

Para o contexto dos alunos do Ensino Médio integrado (EMI) as expectativas devem ser estudadas para possibilitar o conhecimento de sua influência nos planos de futuro. Esses planos podem estar relacionados com oportunidades de trabalho, ajustamento social e emocional na escola e autopercepção de competência, incluindo a possibilidade continuidade da formação no Ensino Superior (ES), inclusive, na mesma área de formação (Cau & Oliveira, 2019; Geremia & Luna, 2015; Gontijo et al., 2019; Maraschin et al., 2020; Seginer, 2009).

Essa continuidade no ES, observada nas pesquisas sobre as expectativas, pode estar associada a processos motivacionais, cognitivos e comportamentais, conforme destacam Coscioni et al. (2020). Em geral, os estudos que são realizados com alunos do EM ou do EMI medem o que esses discentes esperam do Ensino Superior e não da formação em nível técnico (Casagrande & Adam, 2018; Cetin & Dincer, 2020; Ilha et al., 2020; Klein & Arantes, 2016; Paulos et al., 2022). Portanto, a necessidade de conhecimento do que esses alunos esperam dessa etapa pode lançar luz sobre a conclusão e continuidade da formação na Educação Técnica Profissional.

Para o ES existem instrumentos que medem as expectativas de alunos ao ingressarem nessa etapa. Com esse objetivo, Marinho-Araujo et al. (2015),

adaptaram para a realidade brasileira uma escala para medir o construto e demonstraram evidências de validade considerando diferentes grupos de alunos. Nesse estudo, participaram discentes matriculados no 1º ou 2º semestre acadêmico (N=339), com média de idade de 19.8 anos (DP=5.34) sendo 167 mulheres (51.54%) e 179 (52.8%) não tinham qualquer ocupação laboral. O que resultou em uma escala com sete fatores: 1) Qualidade da Formação Acadêmica; 2) Compromisso Social e Acadêmico; 3) Ampliação das Relações Interpessoais; 4) Oportunidade de Internacionalização e Intercâmbio; 5) Perspectiva de Sucesso Profissional; 6) Preocupação com Autoimagem; e 7) Desenvolvimento de Competências Transversais. No Brasil não existem escalas desenvolvidas para o contexto do EMI. Por esse motivo, ressalta-se a importância do desenvolvimento de uma Escala de Expectativas Acadêmicas para o EMI e assim disponibilizar esse instrumento para Psicólogos, Supervisores e Orientadores Educacionais, além de outros interessados no tema.

Nesse contexto, diante das expectativas que são criadas ao se escolher uma profissão, os adolescentes necessitam de espaços para dialogar sobre suas aspirações (Lins & Araujo, 2021) e para identificar essas expectativas é necessário dispor de instrumentos que favoreçam a captação de dados que possam ser analisados e devolvidos aos discentes em forma de ajuda e direcionamento pelos sistemas de ensino.

Buscando contribuir com a possibilidade de medir esse construto, Medeiros e Soares (2023) elaboraram um instrumento que resultou numa escala de Expectativas acadêmicas para o Ensino Médio Integrado (EEAEMI). Com a realização da Análise Fatorial Exploratória emergiram 18 itens distribuídos em quatro dimensões: Formação Acadêmica de Qualidade (seis itens); Compromisso Social e Acadêmico (quatro itens); Preocupação com a Autoimagem (quatro itens); e Ampliação das relações interpessoais (quatro itens). Em uma escala Likert de cinco pontos, a precisão e validade foram medidas pelos coeficientes ômega de McDonald ($\omega=0.75$) e alfa de Cronbach ($\alpha=0.81$), com cargas fatoriais dos itens variando entre 0.53 e 0.90 e pela correlação de *Pearson* com a motivação para aprender e a percepção de apoio social, indicando uma convergência entre os construtos.

No campo acadêmico, ao considerar as expectativas para a realidade do EMI, pode-se lançar foco na escolha de uma profissão quando o aluno do Ensino Fundamental faz sua transição para a formação profissionalizante. A influência da cultura, o desenvolvimento pessoal e as características da personalidade devem ser levadas em conta, uma vez que as diferentes regiões do país possuem suas próprias características de tradições culturais, de assistência familiar e de modo de vida em geral (Amorim et al., 2023; Silva et al., 2020; Sobrosa et al., 2016).

Cabe ressaltar que nessa nova etapa as mudanças no estilo de vida serão importantes para os diversos grupos regionais e podem alterar o papel da família e sua influência na sua transição, até concluir sua formação. Portanto, o apoio social percebido, definido na literatura como Percepção de Apoio Social (Squassoni et al., 2014), é a condição em que o aluno sente que divide sentimentos e emoções com a família, amigos, professores ou outras pessoas de grupos variados no qual se insere, partilhando a sensação de acolhimento físico, emocional, educacional, social e material (Fernandes et al., 2018; Macedo et al., 2018; Miranda et al., 2018).

O apoio social pode favorecer o desenvolvimento e a consolidação das redes de apoio por meio das relações formais e informais (Andrade & Vaitsman, 2002; Costa et al., 2015; Sobrosa et al., 2016). Souza e Vazquez (2015), ao analisarem as expectativas de alunos do ensino médio de escolas públicas da região metropolitana de São Paulo, destacam que para 78.6% estudar é a principal forma de alcançarem colocações no mercado de trabalho com melhor salário, 98% relataram que recebem apoio da família para continuar seus estudos e 94.3% dos alunos entrevistados declararam que possuem expectativa de continuidade dos estudos e pretendem ter seu comportamento orientado para seguirem estudando.

Ryan e Deci (2020) argumentam que os comportamentos voltados para iniciar e sustentar uma ação para alcançar objetivos constituem a base da Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory* - SDT) e são aprimorados com base em fatores externos e internos. Entre componentes externos o suporte percebido para atender às necessidades psicológicas básicas de

autonomia, competência e relacionamento (ou conexão) figura como um dos elementos. Fatores internos estão ligados com a própria satisfação em executar as tarefas e atender às demandas do contexto (Ryan & Deci, 2020). Embora a SDT seja dividida em seis miniteorias, na realidade brasileira não foram encontrados instrumentos que permitissem alcançar uma medida de todas. Neves e Boruchovitch (2007) desenvolveram uma escala para avaliar as orientações motivacionais de alunos no Ensino Fundamental com dois fatores, motivação extrínseca e intrínseca.

Nessa perspectiva, a motivação pode ser compreendida como a gênese e a sustentação de ações autodeterminadas (Ryan & Deci, 2020). Contudo, essas inclinações humanas proativas não são inerentemente automáticas, uma vez que dependem de condições de suporte para se fortalecerem. A SDT enfatiza que, para o desenvolvimento saudável, é imperativo que os indivíduos recebam apoio para suas necessidades psicológicas fundamentais (Ryan & Deci, 2020).

Nesse sentido, Farias e Almeida (2020) apontam que, além de aspectos motivacionais, as orientações teóricas centrais relevantes para as expectativas sustentam que o apoio institucional e o suporte social percebido funcionam como preditores dessas construções. Assim, a influência do modo como o aluno imagina que sejam suas vivências pode delinear seus objetivos futuros e o seu comportamento (Fleith et al., 2020). Considerando as reflexões acima, as expectativas estão presentes em diversos aspectos da vida do aluno, seja no campo pessoal, familiar, financeiro, acadêmico ou profissional. Em linhas gerais, as expectativas refletem, invariavelmente, otimismo sobre possíveis resultados a serem alcançados (Gontijo et al., 2019; Guilhermino et al., 2022; Pereira, 2020).

Dentro desse contexto, as variáveis Motivação para Aprender e Percepção de Apoio Social, podem estar correlacionadas com as Expectativas Acadêmicas no âmbito do EMI embora a literatura desses construtos não explore especificamente essas relações no contexto do EMI. Isso abre a oportunidade para investigar essas variáveis específicas neste modelo de ensino (Matias & Martinelli, 2017; Ryan & Deci, 2020; Schultz & Ryan, 2019). Esse esforço visa ampliar a compreensão sobre o tema no cenário da educação

profissional de nível médio, preenchendo uma lacuna na literatura e contribuindo para o conhecimento nesse campo específico.

Por esses aspectos, o objetivo geral deste estudo foi reunir evidências de validade e precisão da Escala de Expectativas Acadêmicas para o contexto do Ensino Médio Integrado (EEAEMI) desenvolvida por Medeiros e Soares (2023). Os objetivos específicos são: a) confirmar para o contexto do EMI a estrutura interna previamente identificada na escala; b) identificar parâmetros de precisão da escala e c) identificar se as associações com as variáveis externas, como motivação para aprender e percepção de apoio social apresentam correlações com as expectativas acadêmicas para o EMI. Dessa forma, pretende-se contribuir para o acúmulo de propriedades psicométricas da EEAEMI.

Método

Participantes

A amostra não probabilística (por conveniência) deste estudo foi composta por 503 alunos, com idades variando entre 14 e 18 anos ($M=15.26$; $DP=1.03$), sendo 61.23% ($N=308$) do sexo masculino, matriculados no primeiro ano dos cursos profissionalizantes no Ensino Médio Integrado na rede pública do estado do Rio de Janeiro. O nível socioeconômico dos participantes, concentrou-se nas classes B e C, distribuídos da seguinte forma: Classe A 1.19% ($N=6$), B1 2.58% ($N=13$), B2 3.39% ($N=17$), C1 34.39% ($N=173$), C2 44.33% ($N=223$) e D-E 14.12% ($N=71$). Os cursos técnicos nos quais os estudantes encontravam-se matriculados eram: Edificações 6.36% ($N=32$); Administração 6.16% ($N=31$); Dança 6.16% ($N=31$); Mecânica 5.96% ($N=30$); Eventos 5.77% ($N=29$); Produção de Áudio e Vídeo 5.77% ($N=29$); Eletrônica 5.37% ($N=27$); Análises Clínicas 5.17% ($N=26$); Eletromecânica 5.17% ($N=26$); Enfermagem 5.17% ($N=26$); Manutenção de Máquinas Navais 5.17% ($N=26$); Informática 4.97% ($N=25$); Eletrotécnica 4.77% ($N=24$); do Trabalho 4.57% ($N=23$); Estruturas Navais 4.37% ($N=22$); Construção Naval 4.17% ($N=21$) e outros cursos com 14.92% ($N=75$).

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico foi utilizado para caracterizar os participantes com base no parâmetro de classificação do critério da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2021). A ABEP desenvolveu um critério que leva em consideração variáveis como a escolaridade do chefe de família, a posse de determinados bens duráveis, o número de pessoas ocupadas no domicílio, entre outros fatores. A classificação socioeconômica ABEP é composta por letras e algarismos, resultando em categorias como A1, A2, B1, B2, C1, C2, D, e E. Cada uma dessas categorias representa diferentes níveis de renda e padrão de vida. As classes A1 e A2, por exemplo, geralmente representam a parcela da população com maior poder aquisitivo e escolaridade, enquanto as classes D e E representam grupos com menor renda e escolaridade, conforme Kamakura e Mazzon (2016).

Escala de Expectativas Acadêmicas para alunos do Ensino Médio Integrado de Medeiros e Soares (2023), que é um instrumento de autorrelato com itens característicos e com linguagem adequada ao Ensino Médio Integrado em uma escala Likert de 4 pontos (1="nada; 2=pouco; 3=bastante; 4=muito). Os índices de confiabilidade para a presente amostra foram $\omega=0.75$ e $\alpha=0.80$. A escala possui quatro fatores: O Fator 1, Formação Acadêmica de Qualidade com $\omega=0.82$ e $\alpha=0.81$; o Fator 2, Compromisso Social e Acadêmico, $\omega=0.77$ e $\alpha=0.78$; o Fator 3, Preocupação com $\omega=0.73$ e $\alpha=0.76$; o Fator 4, $\omega=0.81$ e $\alpha=0.79$.

A Escala de Motivação para Aprendizagem no Ensino Médio (EMA-EM) (Neves & Boruchovitch, 2007) avalia a forma como o aluno brasileiro direciona seus esforços para aprender. A pontuação alcançada na presente amostra aponta os dois principais tipos de motivação que a escala se propõe a medir: a intrínseca e a extrínseca. Para a amostra do presente estudo possui consistência interna com $\alpha=0.82$ e $\omega=0.87$ para a escala total e está dividido em uma estrutura com dois fatores, Motivação Intrínseca (MI; $\alpha=0.85$; $\omega=0.80$), com 17 itens e Motivação Extrínseca (ME; $\alpha=0.88$; $\omega=0.84$) com 14 itens para a amostra pesquisada. Os alunos deveriam responder aos itens apontando as possibilidades entre "sempre", "às vezes" e "nunca".

A Escala de Percepção de Apoio Social (SSA - *Social Support Appraisals* - Antunes e Fontaine, 1995, adaptada para o Brasil por Squassoni e Matsukura (2014) avalia a percepção de crianças e adolescentes sobre o apoio recebido da família, dos amigos, dos professores e de outras pessoas em geral para a amostra do presente estudo. O instrumento possui quatro subescalas definidas da seguinte forma: Subescala 1 – Família ($\alpha=0.82$; $\omega=0.81$), composta por oito itens; Subescala 2 – Amigos ($\alpha=0.88$; $\omega=0.86$), composta por sete itens; Subescala 3 – Professores ($\alpha=0.88$; $\omega=0.84$), composta por sete itens; Subescala 4 – Outros ($\alpha=0.83$; $\omega=0.81$), composta por oito itens para a amostra estudada. As respostas aos itens devem apontar a concordância ou discordância com o item variando entre "Concordo ou Discordo totalmente, bastante e um pouco".

Procedimentos

A participação na pesquisa foi intencional e todos os alunos foram informados sobre os objetivos e procedimentos do estudo, confirmando com anuência do termo de consentimento informado, garantindo que estavam cientes de sua contribuição, dos riscos e dos princípios éticos envolvidos na coleta e análise dos dados. Os instrumentos foram aplicados em um único conjunto de formulário eletrônico. O primeiro documento foi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e logo a seguir o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) conforme as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisa foi realizada com alunos matriculados em Escolas da Rede Pública do estado do Rio de Janeiro. Os convites aos alunos foram enviados por e-mail, *link* em redes sociais e repassados por aplicativos de mensagens para responderem os inventários individualmente. Foram aplicados os instrumentos: 1) Questionário Sociodemográfico – QSD); 2) Escala de Expectativas Acadêmicas para alunos do Ensino Médio Integrado; 3) Escala de Percepção de Apoio Social e a 4) Escala de Motivação para Aprender em um único momento todos nessa sequência.

A pesquisa foi submetida e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade sob nº 4.584.192 (CAAE 43811120.0.0000.5289). Todos os alunos menores aceitaram o Termo de

Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que solicitava o e-mail de seus responsáveis para que esses recebessem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e viabilizassem a aceitação, dando consentimento para que as respostas à pesquisa pudessem ser computadas. Os dados coletados, desta forma garantiam, o anonimato e a possibilidade de ser interrompida ou descartada em qualquer momento por interesse dos participantes. Os dados dos alunos cujos responsáveis não consentiram foram descartados. Os Termos foram elaborados em linguagem acessível para os menores que puderam dar sua anuência e assim participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais.

Análise dos dados

A realização da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) buscou demonstrar os fatores subjacentes às respostas apresentadas pelos participantes para a Escala de Expectativas acadêmicas para o Ensino Médio Integrado (EEAEMI) (Medeiros & Soares, 2023). A AFC visa testar uma suposição predefinida sobre a estrutura das variáveis observadas (itens) sobre as latentes (fatores). Na avaliação do teste propõe-se uma hipótese sobre quais indicadores manifestos (itens) devem ser carregados por quais fatores latentes, que serão testadas por meio da AFC. Em resumo, a AFC permite testar se uma estrutura assumida a priori se ajusta aos dados observados com base em evidências anteriores, que fornecem a possibilidade de suposições sobre a dimensionalidade e a atribuição item-fator (Brauer et al., 2023).

Com uso do *software Jasp* (V 0.16.2.0) foi aplicado o método de estimação *Diagonally Weighted Least Squares* (RDWLS), adequado para dados categóricos (DiStefano & Morgan, 2014; Li, 2016) e empregou a rotação *Oblimim*, ao considerar a hipótese de correlação entre as variáveis latentes (Hair Jr. et al., 2009). Os índices de ajuste do modelo estimado foram: χ^2/gl ; *Comparative Fit Index* (CFI); *Tucker-Lewis Index* (TLI); *Standardized Root Mean Residual* (SRMR) e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). Valores de χ^2 não devem ser significativos; a razão χ^2/gl deve ser \leq que 5 ou, preferencialmente, \leq que 3. Valores de CFI e TLI devem ser \geq que 0.90 e, preferencialmente acima

de .95; Valores de RMSEA devem ser \leq que 0.08 ou, preferencialmente \leq que 0.06, com intervalo de confiança (limite superior) \leq 0.10 (Brown, 2015). Os itens que carregaram em dois fatores foram mantidos desde que houvesse uma diferença igual ou superior a .30 entre as cargas fatoriais em cada uma das dimensões.

A precisão foi analisada pelos coeficientes ômega de McDonald (ω) e alfa de Cronbach (α) (Ventura-leon & Caycho-Rodríguez, 2017). Para a obtenção de evidências de validade baseada na relação com outras variáveis do tipo convergente e do tipo discriminante, foram realizadas análises de correlação utilizando teste *r* de Pearson para verificar a associação entre as os construtos Expectativas Acadêmicas, Motivação para Aprender a Percepção de Apoio Social (Pasquali, 2017). Valores de *r* apontam os tamanhos de efeito sendo: $r=0.10$ até 0.30 (fraco); $r=0.40$ até .6 (moderado); $r=0.70$ até 1 (forte) (Puth et al., 2014).

Resultados

A AFC apontou para a plausibilidade de uma estrutura multidimensional para a Escala de Expectativas Acadêmicas para o Ensino Médio Integrado (EEAMI). Os índices de ajustes alcançados de $\chi^2=733.81$ ($\text{gl}=239$); $\chi^2/\text{gl}=3.07$; CFI 0.94; TLI .93; SRMR 0.08 e RMSEA 0.05; IC 90% (0.03; 0.06), demonstraram que o modelo proposto é adequado. Com o objetivo de melhor inspecionar os resultados, foram verificados o gráfico de análises paralelas (*scree plot*) e o diagrama de caminhos das variáveis latentes com as observadas (*path diagram*), com as cargas dentro e entre os fatores e os itens, representados na Figura 1, de acordo com o modelo proposto. Desta forma, pode-se identificar a conveniência da manutenção de 18 itens em quatro dimensões que emergiram para serem utilizadas como o melhor ajuste do modelo de medidas de configuração para a escala.

Na Tabela 1 estão listados os itens e suas respectivas cargas fatoriais.

O Fator 1, Formação Acadêmica de Qualidade expressa a expectativa que o aluno tem pela busca de uma boa preparação acadêmica com realização de aprendizagem de conteúdo das disciplinas que são necessárias para o desempenho profissional ($\omega=0.75$; $\alpha=0.81$); o Fator 2, Compromisso Social e Acadêmico é a expectativa de ter a postura crítico-reflexiva sobre a melhoria da qualidade de vida diante de problemas sociais e acadêmicos existentes

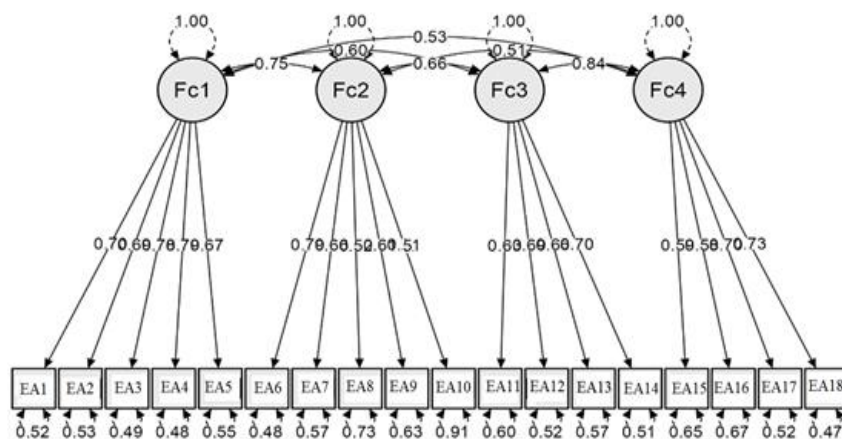


Figura 1. Diagrama de caminhos

Tabela 1. Relação de Itens por fator da EEAEMI com as cargas fatoriais

Itens	CF
Fator 1 - Formação Acadêmica de Qualidade	0.89
Alcançar o melhor rendimento possível na escola.	0.70
Buscar aprender tudo que for possível na área da profissão que escolhi.	0.69
Aprender mais nas aulas.	0.78
Procurar me atualizar durante o curso sobre temas da minha formação profissional.	0.79
Aprofundar conhecimentos na área do meu curso.	0.67
Fator 2 - Compromisso Social e Acadêmico	0.83
Aproveitar as oportunidades de aprendizagem.	0.79
Desenvolver a capacidade de ouvir outros pontos de vista.	0.66
Debater problemas da escola.	0.52
Não atrasar a conclusão do curso.	0.61
Não reprovar.	0.51
Fator 3 - Preocupação com a Autoimagem	0.79
Me preparar para conseguir estágios.	0.63
Desenvolver capacidade de liderança.	0.69
Ter a melhor preparação necessária para exercer a profissão que desejo.	0.66
Ganhar confiança nas minhas potencialidades.	0.70
Fator 4 - Ampliação das Relações Interpessoais	0.74
Participar de organização/representação dos estudantes (Grêmio Estudantil, Centro Acadêmico, etc.).	0.60
Ampliar a minha quantidade de amigos.	0.58
Me pronunciar mais nos grupos de estudo com colegas de turma.	0.69
Fazer amizades com pessoas diferentes da minha sala.	0.73

Tabela 2. Correlação de Pearson entre as Escalas de Expectativas Acadêmicas para o Ensino Médio Integrado, Percepção de Apoio Social e Motivação para Aprender

Variáveis	EEAEMI_T	PAS_T
EEAEMI_Total	—	—
PAS_Total	0.04 *	—
Mot_Total	0.04 *	0.51 ***

^a Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; ^b EEAEMI_T - Total da Escala Expectativas Acadêmicas EMI; PAS_T - Total da Escala de Percepção de Apoio Social; Mot_Total - Total da Escala de Motivação para Aprender.

no contexto escolar ($\omega=0.89$; $\alpha=0.89$); o Fator 3, Preocupação com a Autoimagem está relacionado com a necessidade de não fracassar e de corresponder às próprias expectativas e a de seus familiares e amigos, além do desejo de manter uma percepção positiva de si mesmo ($\omega=0.83$; $\alpha=0.82$); o Fator 4, Ampliação das relações interpessoais corresponde a possibilidade de buscar

oportunidades para construir as redes de relacionamentos, o que pode acontecer com a participação em atividades promovidas pelas escolas em eventos específicos do ambiente em questão ou relacionadas aos conhecimentos obtidos na própria vivência ($\omega=0.79$; $\alpha=0.77$).

Foram reunidas evidências de validade para medidas externas. Para tanto, consideraram-se que

as correlações das Expectativas Acadêmicas de alunos do EMI com a Percepção de Apoio Social e com a Motivação para Aprender, foram positivas, significativas e muito fracas, conforme demonstradas na Tabela 2.

Discussão

O modelo fatorial com quatro dimensões da EEAEMI apresentou características semelhantes as encontradas na pesquisa desenvolvida por Cetin e Dincer (2020). Os achados principais referentes à validade da medida permitiram reunir evidências psicométricas sobre o instrumento. As cargas fatoriais foram adequadas dentro de um modelo multifatorial que fora encontrado na literatura (Cetin & Dincer, 2020), embora seja destinado para que alunos do ensino médio vislumbrem a formação no ES.

Os resultados desse estudo também demonstraram que a escala apresenta parâmetros adequados para medir o construto com o modelo de ajuste encontrado. Embora não existam estudos específicos relacionados às expectativas dos alunos no contexto do EMI, outros trabalhos com objetivos semelhantes coincidem que, de certa forma, as dinâmicas de expectativa acadêmica podem ser transferíveis entre diferentes níveis educacionais. Esse acúmulo de evidências sugere a aplicabilidade da EEAEMI como uma ferramenta que pode ser útil para avaliar as expectativas para o EMI e contribuir para a compreensão de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Considerando que o EMI possui uma finalidade específica e que mesmo nesse contexto existe a possibilidade de evasão e abandono, a caracterização das expectativas pode contribuir para permanência e conclusão (Silva et al., 2020; Gontijo et al., 2019).

A estrutura da Escala de Expectativa para o Ensino Médio Integrado, com quatro fatores, corrobora a hipótese proposta sobre sua constituição dimensional com bons índices de confiabilidade. Os alunos matriculados em cursos no EMI esperam ter uma Formação Acadêmica de Qualidade (F1), o que aponta para intencionalidade de ter o domínio de conteúdos técnicos que possam lhes preparar para atender às exigências do mercado de trabalho. A preparação adequada para

atender às demandas foi destacada nos estudos que investigaram as ideias, conforme apontado por Tan e Ergün (2021). Para os autores as expectativas dos alunos durante o curso estão associadas ao nível de compreensão do que é necessário para se encaixar no mercado de trabalho e como isso afeta suas projeções futuras.

O Compromisso Social e Acadêmico (F2) para alcançar a formação é uma das expectativas criadas pelos alunos que desejam atingir os níveis de empenho e desempenho compatíveis com a realidade acadêmica que buscam. Os contextos em que esses alunos estão inseridos demandam que desempenhem papéis sociais de aluno, amigo, filho e cidadão, por exemplo. Coscioni et al. (2020) observaram o efeito dos processos exógenos no desenvolvimento da Orientação Futura (OF), tais como os fatores sociais, que são ligados às condições socioeconômicas; o *status* educacional, que compreende os frutos da escolarização; os papéis sociais como reflexo da representatividade e o comportamento parental percebido, que está relacionado às interações parentais. Silva et al. (2020) apontaram que os estudos sobre o EMI mostraram que os alunos desejam, além de uma oportunidade de trabalho, também a melhora em suas condições sociais, refletindo na imagem que fazem de si.

A Preocupação com a Autoimagem (F3) pode ser o conjunto de expectativas que se associam ao modo como o aluno percebe sua atuação diante das situações futuras. Considerando um conjunto de procedimentos e comportamentos acadêmicos como participação nas aulas, em grupos de estudos, relação com serviço de Orientação e Supervisão Educacional, entre outros que podem levar ao sucesso ou ao fracasso acadêmico. Esses dados evidenciam que a forma como o outro o enxerga, está ligada a estima (e autoestima) e aparece como uma possibilidade de construção de suas expectativas com base nessas necessidades. Zhang et al. (2016) destacam que as frequências de comportamentos voltados para o esforço em deixar uma boa impressão explicam de forma independente e significativa várias medidas de desempenho social e acadêmico. Cetin e Dincer (2020) definem como “ganhando respeito social” a dimensão que trata da forma como os alunos esperam performar.

A expectativa de Ampliação das Relações Interpessoais (F4) está relacionada ao estabelecimento de novas estruturas sociais de relacionamentos compondo aumento da rede de participação em atividades curriculares e extracurriculares por meio de experiências específicas do ambiente escolar. Construir essas relações pode contribuir no decorrer do curso e futuramente para a entrada no mercado de trabalho. Profissionais que estabelecem contatos para ampliar suas relações e melhorar o ambiente são mais procurados pelas empresas atualmente (Cau & Oliveira, 2019). As interações sociais positivas no ambiente acadêmico são destacadas por Oliveira et al. (2022) como fator que pode torná-lo melhor preparado em um ambiente corporativo e com isso favorecer para que alcance suas metas.

Além de sua consistência interna, a escala de Expectativas Acadêmicas de Estudantes para o Ensino Médio Integrado apresentou indicadores de validade convergente com a Motivação para Aprender e com a Percepção de Apoio Social. Para a amostra de indivíduos investigados a correlação da escala foi positiva, significativa e com muito fraca associação e de baixa magnitude (Cohen, 1998) com esses construtos. A hipótese de que as expectativas criadas pelos alunos para o EMI se associam com a Motivação para Aprender (MA) e com a Percepção de Apoio Social (PAS) foi corroborada. A motivação e a percepção de apoio social do aluno estão presentes e apresentam correlação muito fraca com as expectativas acadêmicas para o EMI, demonstrando que tanto a MA quanto a PAS estão presentes e correlacionadas de forma positiva e muito fraca com as expectativas acadêmicas para o EMI. Isso significa que esses elementos não têm uma relação linear sistemática com as expectativas para essa amostra estudada. O que demanda a participação de professores, orientadores e profissionais da educação voltadas para direcionamento e compreensão do contexto do EMI com ações que desenvolvam a motivação para aprender e a percepção de apoio (Antonello et al., 2018; Geremia & Luna, 2015; Tan & Ergün, 2021;). Alunos criam suas expectativas e essas ideias se associam com sua rede de apoio (Sobrosa et al., 2016) e sua motivação para aprender, mas essas influências são sutis e variam de acordo com as circunstâncias e a natureza exata dessa relação pode ser complexa e específica para cada aluno.

Na realidade brasileira não foram encontrados estudos envolvendo Expectativas Acadêmicas, a Percepção de Apoio Social e a Motivação para Aprender no EMI. No contexto do EM propedêutico aparecem apontamentos de que a percepção de apoio social de grupos específicos como família, amigos e ainda de outros, incluindo-se o contexto acadêmico, na figura de professores, quando mais positivas e satisfatórias delineiam o modo como os estudantes experimentam suas vivências acadêmicas (Klein & Arantes, 2016; Pereira, 2020).

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo reunir evidências de validade e precisão da Escala de Expectativas Acadêmicas para o contexto do Ensino Médio Integrado (EEAEMI). Especificamente, verificou-se a confirmação da estrutura da escala em quatro fatores, com bons índices de precisão, além da correlação com a motivação para aprender e a percepção de apoio social. A matrícula no EMI nem sempre pode ser vista como garantia da escolha de uma profissão que terá continuidade no ES e um bom emprego. A escala proposta no presente estudo pretende ajudar as escolas a tomarem decisões sobre as vivências desses alunos na formação, dentro do EMI. O desenvolvimento de programas de apoio para os alunos pode ajudá-los a tomar consciência de sua própria decisão sobre o ingresso e continuidade de seus estudos, até chegar em nível universitário. Nesse sentido, sugere-se a possibilidade de ser utilizado nas escolas de EMI como suporte para as práticas de aconselhamento e orientação no âmbito escolar.

As recentes mudanças no EMI e conseqüentemente de preparação para o mundo do trabalho demandam a realização de estudos que desenvolvam mecanismos que possam favorecer o conhecimento sobre as expectativas acadêmicas para esse contexto. A leitura sobre determinada realidade pode contribuir para construção de um trabalho específico, respeitando as características e o desenvolvimento de carreira com base nas escolhas dos alunos.

O esforço para realizar a presente pesquisa não impediu algumas limitações que necessitam ser apontadas. Uma delas o fato de não incluir alunos matriculados em instituições particulares. O conhecimento das expectativas dos alunos no

ensino técnico privado pode oferecer uma visão mais abrangente sobre o tema. Outra limitação é a participação de discentes apenas da capital do Rio de Janeiro. As vivências dos discentes de grandes centros urbanos pode diferenciar a criação dessas expectativas de outras partes mais afastadas dessa realidade pela proximidade ou distanciamento de oportunidades de trabalho diversificadas. Outro fato que merece destaque foi a utilização de um instrumento que mede apenas a motivação intrínseca e a extrínseca, desconsiderando outras formas de motivação. A Teoria da Autodeterminação especifica seis miniteorias da motivação (Ryan & Deci, 2020), mas na realidade brasileira não existem instrumentos para serem utilizados no EMI.

Entender o que espera o aluno e o que o EMI oferece pode promover avanços na sua adaptação ao contexto escolar, com ações voltadas para criar condições para que alcancem seus objetivos. Com as mudanças tecnológicas aceleradas as profissões também podem mudar de perfil rapidamente. Alinhar o que demanda o mercado com o que espera o aluno pode favorecer essas ações. Os resultados alcançados com esse estudo asseguram evidências de validade e precisão da Escala de Expectativas Acadêmicas para o EMI. Desta forma, o trabalho contribuiu para o campo científico, ao disponibilizar um instrumento que mede expectativas para o EMI do Brasil para uso de profissionais interessados nesse campo. A partir disso, espera-se que novos estudos possam ser desenvolvidos com esse tema e que permitam ampliar a produção de conhecimento sobre esse construto nessa modalidade da educação básica.

A entrada e conclusão de um curso técnico profissional de nível médio pode ser um importante motor da economia do Brasil. Desde sua chegada no EMI, em sua maioria com idade entre 13 e 15 anos de idade, até a sua conclusão, algumas transformações acontecem em todos os campos da vida desses alunos. Optar pelo curso técnico no nível médio sem acertar a escolha e não seguir para o ensino superior pode resultar em desperdício de tempo e dinheiro. Essa situação muitas vezes pode estar ligada a escolha do curso que não se encaixa ao conjunto de recursos pessoais de que dispõe o aluno o que pode provocar a não continuidade no ES.

No entanto, é importante reconhecer que o ensino superior não é a única trajetória viável para formação profissional e entrada no mercado de trabalho. Uma parcela de profissionais já encaixados em atividades laborais retorna para buscar a formação no EMI em busca de ascensão na carreira. Algumas pessoas podem não desejar cursar o ensino superior inicialmente ou podem enfrentar restrições socioeconômicas que tornam essa opção inviável. Nesses casos, concluir uma formação técnica e continuar progredindo dentro da mesma área de atuação pode levar a uma economia significativa de tempo e recursos para todas as partes envolvidas.

Referências

- Amorim, A. V. de, Santos, J. A. A. dos, Bastos, D. M., Batista, J. D. L., Cavalcanti, P. C. da S., Araújo, P. M. de O. A., & Vasconcelos, R. M. de O. T. de. (2023). Evasão escolar na educação profissional técnica de nível médio no curso técnico em enfermagem: Fatores e reflexões. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(23), 1–22. <https://doi.org/10.31692/978-65-88970-30-0.403-421>
- Andrade, G. R. B. De, & Vaitsman, J. (2002). Apoio social e redes: Conectando solidariedade e saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 7(4), 925–934. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232002000400023>
- Brauer, K., Ranger, J., & Ziegler, M. (2023). Confirmatory factor analyses in psychological test adaptation and development. *Psychological Test Adaptation and Development*, 4(1), 4–12. <https://doi.org/10.1027/2698-1866/a000034>
- Buscacio, R. C. Z., & Soares, A. B. (2018). Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários. In *Revista Brasileira de Orientação Profissional* (Vol. 18, Número 1, p. 69–79). <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2017v18n1p69>
- Casagrande, A. L., & Adam, J. M. (2018). Ensino Médio de período integral, juventude e carreira docente: O caso de São Paulo. *Revista Prática Docente*, 3(1), 263–278.

- <https://doi.org/10.23926/rpd.2526-2149.2018.v3.n1.p263-278.id119>
- Castro, A. S., & Duarte Neto, J. H. (2021). Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: A relação entre o Currículo Integrado e a Prática Pedagógica docente. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(20), e11088. <https://doi.org/10.15628/rbept.2021.11088>
- Cau, J. N. A., & Oliveira, R. de. (2019). Ensino Médio: Expectativas e repercussões no projeto de vida das juventudes do IFPE. *Geoconexões*, 1, 29–43. <https://doi.org/10.15628/geoconexoes.2019.3544>
- Cetin, Y., & Dincer, B. (2020). High school students' higher education expectation: A scale development study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(2), 232–245. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i2.4617>
- Cláudia, A., Peixoto, A., Prof, C., James, F., & Pinheiro, A. (2018). *O fenômeno da retenção escolar e a motivação na concepção dos discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos campi Amajari e Boa Vista Zona Oeste- Instituto Federal de Roraima*. <https://tede.ufrjr.br/handle/jspui/4625>
- Coscioni, V., Teixeira, M. A. P., Damásio, B. F., Dell'Aglio, D. D., & Paixão, M. P. (2020). Future time perspective: Theories, constructs, and instruments. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 215–232. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n208>
- Costa, R. F. da, Zeitoun, R. C. G., Queiroz, M. V. O., García, C. I. G., & Ruiz García, M. J. (2015). Redes de apoio ao adolescente no contexto do cuidado à saúde: Interface entre saúde, família e educação. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 49(5), 741–747. <https://doi.org/10.1590/S0080-623420150000500005>
- Farias, R. V., & Almeida, L. S. (2020). Expectativas acadêmicas no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista E-Psi: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 9(1), 68–93. <http://www.revistaepsi.com>
- Fernandes, L. de M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. dos S., & Soares, A. B. (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: Histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Temas em Psicologia*, 26(1), 215–228. <https://doi.org/10.9788/tp2018.1-09pt>
- Geremia, H. C., & Luna, I. N. (2015). Formação técnica: escolha e construção do projeto profissional. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 9(2), 75–86. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2022.v16.32657>
- 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>
- Gontijo, S. B. F., Matias, J. P., Gonçalves, M. S. N., Oliveira, M. E. F. de, Rodrigues, M. A. F., & Oliveira, R. G. de. (2019). Permanência Estudantil no Ensino Médio Integrado. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 1(1), 51–72. <https://doi.org/10.36732/riep.v1i1.16>
- Guilhermino, J. M. A., Batista, A. P., Aliança, P. T., & Pimentel, L. A. C. P. (2022). Iniciação Científica no Ensino Médio Integrado: Ampliando a visão e o crescimento no ambiente acadêmico. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(22), e12706. <https://doi.org/10.15628/rbept.2022.12706>
- Ilha, V. D., Santos, A. A. A. dos, & Queluz, F. N. F. R. (2020). Psychometric properties of the higher education adaptation questionnaire (QAES) in finalist undergraduates. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 57(4), 41–51. <https://doi.org/10.21865/RIDEP57.4.03>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. (2023). Censo Escolar - Notas estatísticas. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Vol. 81, Número 199). <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.81i199.973>
- Kamakura, W., & Mazzon, J. A. (2016). Critérios de estratificação e comparação de classificadores socioeconômicos no Brasil. *RAE*

- Revista de Administração de Empresas*, 56(1), 55–70.
<https://doi.org/10.1590/S0034-759020160106>
- Klein, A. M., & Arantes, V. A. (2016). Projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio e a escola. *Educação & Realidade*, 41(1), 135–154. <https://doi.org/10.1590/2175-623656117>
- Lins, P. G., & Araujo, F. O. de. (2021). Fatores causadores da evasão escolar na educação profissional de uma instituição federal. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 19–47.
<https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/instituicao-federal>
- Macedo, J. P., Dimenstein, M., Sousa, H. R. de, Costa, A. P. A. da, & Silva, B. Í. do B. de M. (2018). A produção científica brasileira sobre apoio social: Tendências e invisibilidades. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(2), 258–278.
<https://doi.org/10.36298/gerais2019110206>
- Maraschin, M. S., Robaina Filho, C. A., Lampe, L., & Winter, S. B. (2020). Ensino Médio Integrado - diálogos entre a implementação e a pesquisa. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 2(19), e11265.
<https://doi.org/10.15628/rbept.2020.11265>
- Marinho-Araujo, C. M., Fleith, D. de S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., Rabelo, M. L., De Souza Fleith, D., 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>
- Matias, R. de C., & Martinelli, S. de C. (2017). Um estudo correlacional entre apoio social e autoconceito de estudantes universitários. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(1), 15–33.
<https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100002>
- Medeiros, H. C. P., & Soares, A. B. (2023). Criação de uma escala de Expectativas Acadêmicas para o Ensino Médio Integrado. [Manuscrito submetido para publicação]. *LabRelações – Laboratório de relações Interpessoais e Contextos Educativos. PPGP – UNIVERSO, Universidade Salgado de Oliveira*.
- Miranda, N. A. de, 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>
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 406–413.
<https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000300008>
- Oliveira, M. C. R. de, Silva, R. V. I. S. e, Gouvêa, P. L., Cotrufo, M. M. E. C., & Koga, A. C. B. C. (2022). Identificação das Habilidades Sociais mais valorizadas e requeridas pelo mercado de trabalho: Uma experiência de estágio em Psicologia e Processos de Gestão. *Latin American Journal of Business Management*, 13(1), 75–85.
- Pasquali, L. (2017). Validade dos Testes. *Examen: Política, Gestão e Avaliação da Educação*, 1(1), 36–36.
<https://examen.emnuvens.com.br/rev/article/view/19>
- Paulos, L., Valadas, S. T., & Almeida, L. S. (2022). Development of a Questionnaire about Transition from University to Employment: Pilot Study of TUE Questionnaire. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 63(2), 59–72.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP63.2.05>
- Pereira, G. A. (2020). *A Educação Profissional e o Ensino Médio no Brasil: Meandros, contradições e descaminhos da proposta de integração no Ceará* [Universidade Estadual Paulista].
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193446>
- Porto, A. M. da S., & Soares, A. B. (2017). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, 35(1), 13–24. <https://doi.org/10.14417/ap.1170>
- Puth, M. T., Neuhäuser, M., & Ruxton, G. D. (2014). Effective use of Pearson's product-moment correlation coefficient. *Animal Behaviour*, 93, 183–189.
<https://doi.org/10.1016/j.anbehav.2014.05.003>

- Ramos, D. de O., Seidl-De-Moura, M. L., & Pessôa, L. F. (2013). Jovens e metas para o futuro: Uma revisão crítica da literatura. *Estudos de Psicologia, 18*(3), 467–475. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2013000300007>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, e101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schultz, P. P., & Ryan, R. M. (2019). Cognitive and affective benefits of a mindful state in response to and in anticipation of pain. *Mindfulness, 10*(4), 657–669. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1013-1>
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-88641-1>
- Silva, R. P. L., Chamon, E. M. Q. de O., Miragaia, S. P., & Santana, L. M. (2020). O ensino médio profissionalizante e seus desdobramentos. *Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão, 22*(2), 94–112. <https://doi.org/10.33836/interacao.v22i2.441>
- Soares, A. B., Monteiro, M. C., Medeiros, H. C. P., Maia, F. de A., & Barros, R. de S. N. (2021). Adaptação acadêmica à universidade: Relações entre motivação, expectativas e habilidades sociais. *Psicologia Escolar e Educacional, 25*, 1–8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021226072>
- Sobrosa, G. M., Oliveira, C. T. de, Santos, A. S. dos, & Dias, A. C. G. (2016). Influências percebidas na escolha profissional de jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas. *Psicologia em Revista, 21*(2), 314–333. <https://doi.org/10.5752/p.1678-9523.2015v21n2p313>
- Squassoni, C. E., & Matsukura, T. S. (2014). Adaptação transcultural da versão Portuguesa do social support appraisals para o Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 27*(1), 71–80. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100009>
- Squassoni, C. E., Matsukura, T. S., & Panúncio-Pinto, M. P. (2014). Apoio social e desenvolvimento socioemocional infantojuvenil. *Revista Terapia Ocupacional, 25*(1), 27–35. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.11606>
- Tan, A., & Ergün, D. (2021). Happiness and future expectations in high school and vocational high school students. *Revista Argentina de Clínica Psicológica, XXX*(April), 492–500. <https://doi.org/10.24205/03276716.2020.4049>
- Ventura-leon, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15*(1), 625–627. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>
- Zampar Junior, R., Cossia, T., & Andrade, M. de F. R. de. (2019). Expectativas dos alunos do Ensino Médio e o papel da universidade: O que dizem os estudos. *Notandum, 51*, 33–54. <https://doi.org/10.4025/notandum.vi51.48916>