

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Sandra José Soares Mateus

**FATORES INDIVIDUAIS, SOCIAIS E INSTITUCIONAIS ASSOCIADOS À
PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DE UM CURSO TÉCNICO
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DE UM INSTITUTO FEDERAL**

TAUBATÉ - SP
2020

SANDRA JOSÉ SOARES MATEUS

**FATORES INDIVIDUAIS, SOCIAIS E INSTITUCIONAIS ASSOCIADOS À
PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DE UM CURSO TÉCNICO
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DE UM INSTITUTO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento Regional, do Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Gestão e Negócios, da Universidade de Taubaté (UNITAU), para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Planejamento, Gestão e Avaliação do Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof. Dra. Fabiane Ferraz Silveira Fogaça

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Marilsa de Sá Rodrigues

**TAUBATÉ – SP
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema Integrado de Bibliotecas / UNITAU**

M425f Mateus , Sandra José Soares
Fatores individuais, sociais e institucionais associados à permanência e êxito dos estudantes de um curso técnico integrado ao ensino médio de um instituto federal / Sandra José Soares Mateus – Taubaté , 2020.
118 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Departamento de Gestão e Negócios / Eng. Civil e Ambiental , 2020.

Orientação : Prof. Me. Fabiane Ferraz Silveira Fogaça , Departamento de Psicologia , Coorientação : Profa. Dra. Marilsa de Sá Rodrigues , Departamento de Gestão e Negócios.

1.Comunidade – Desenvolvimento - Brasil. 2. Pesquisa educacional - Brasil.
4.Educação - Brasil. 5. Universidades e faculdades - Brasil. I. Título.

CDD338.90981

SANDRA JOSÉ SOARES MATEUS

**FATORES INDIVIDUAIS, SOCIAIS E INSTITUCIONAIS ASSOCIADOS À
PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DE UM CURSO TÉCNICO
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DE UM INSTITUTO FEDERAL**

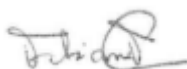
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento Regional, do Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Gestão e Negócios, da Universidade de Taubaté (UNITAU), para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Planejamento, Gestão e Avaliação do Desenvolvimento Regional.

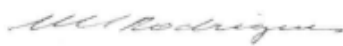
Data: 26/06/2020

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dra. Fabiane Ferraz Silveira Fogaça
Universidade de Taubaté (UNITAU)



Prof^a. Dra. Marilsa de Sá Rodrigues
Universidade de Taubaté (UNITAU)



Prof^a. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira
Universidade de Taubaté (UNITAU)



Prof^a. Dra. Lauren Mariana Mennocchi
Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP)

Taubaté – SP, 26 de Junho de 2020.

À minha filha, Lara Soares Mateus,
razão da minha perseverança.

AGRADECIMENTOS

- ✓ Agradeço a Deus, por ser meu refúgio, por permanecer comigo em todos os momentos, mesmo quando pensei em desistir;
- ✓ À Prof^a. Dra. Fabiane Ferraz Silveira Fogaça, pela habilidade e ternura, ao me orientar neste trabalho;
- ✓ Ao IFTO, pelo incentivo à qualificação;
- ✓ À UNITAU, por possibilitar a continuidade da minha qualificação profissional;
- ✓ A todos os docentes do Curso de Mestrado, em especial, ao Prof. Dr. Edson Querido, por possibilitarem a construção de novos e necessários conhecimentos;
- ✓ À minha filha, Lara Soares Mateus, que me motiva a ser melhor;
- ✓ Ao meu esposo, Reinaldo Mateus Soares, por seu amor, companheirismo, compreensão e cuidados; pelos muitos cafés feitos, com o toque de carinho; e pelos chocolates, de variadas intensidades;
- ✓ À minha mãe, Luzia José Soares, que cuidou de cada detalhe do meu caminho existencial e prestou todo o suporte necessário, para que mais este degrau fosse alcançado;
- ✓ Ao meu pai, Li Ferreira Soares, por me fazer perceber, desde muito cedo, que só temos direito à colheita ao que plantarmos;
- ✓ À minha irmã, Sara José Soares, por ser meu exemplo profissional e por ser minha melhor amiga;
- ✓ Ao meu irmão, Weixodo José Soares, por ser meu apoio emocional e suporte nas rotinas da família;
- ✓ Aos meus sobrinhos, Lucas da Silva Soares, Julho César Soares Lopes e Jade Soares Lopes, pelo o amor incondicional;
- ✓ À minha família, pelo o incentivo, apoio e pelas orações, tão carinhosamente, feitas em meu favor;
- ✓ Aos professores de toda minha trajetória, especialmente, a primeira da minha vida, Maria Gonçalves de Carvalho, pela a sensibilidade e o carinho, que foram além do próprio do ofício docente;
- ✓ À minha amiga, Nanna Krishina, por discutir comigo os assuntos pertinentes ao meu crescimento profissional e pessoal e pelo apoio em todos os sentidos;

- ✓ À minha amiga, Virginia Célia, pela amizade, encorajamento e construção de conhecimentos conjuntos nos nossos fazeres profissionais;
- ✓ A todos os colegas do Mestrado, pela convivência e pelas contribuições;
- ✓ Aos participantes da pesquisa, que, com carinho e confiança, colaboram na investigação realizada.

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”
(PAULO FREIRE).

RESUMO

A problemática da evasão e retenção escolar é motivo recorrente de inquietações no contexto educacional brasileiro e se manifesta em caráter multifatorial, podendo estar relacionada aos fatores pessoais, sociais e institucionais. Este estudo tem, portanto, o objetivo de analisar os fatores individuais, sociais e institucionais associados à permanência e ao êxito dos estudantes de um curso técnico integrado ao Ensino Médio de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Norte brasileira. Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem quantitativa e de levantamento. Buscou-se, com vistas ao alcance do objetivo do estudo, avaliar o repertório de competências sociais dos estudantes; o clima escolar da instituição, que corresponde às percepções dos docentes, aos discentes e à equipe gestora; mapear as características socioeconômicas, a frequência e o desempenho escolar dos estudantes; e, por meios estatísticos, descrever as relações entre tais as variáveis e as medidas de permanência e êxito estudantil. Para a avaliação do repertório de competências sociais dos estudantes (fator individual), foi utilizada a versão brasileira do Inventário de Autoavaliação para Adolescentes (YSR); para o mapeamento das características socioeconômicas dos estudantes (fator social), foi utilizado o Critério de Classificação Econômica Brasil; para a avaliação do clima escolar (fator institucional), foram utilizados os Instrumentos de Avaliação do Clima Escolar; e os dados referentes à frequência escolar (medida de permanência) e ao desempenho escolar (medida de êxito) dos estudantes foram extraídos do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da referida instituição de ensino. Os dados foram tabulados em planilhas eletrônicas e analisados conforme as recomendações dos autores que validaram os instrumentos utilizados. A escolha da amostra foi realizada por conveniência. A amostra, selecionada por conveniência, foi composta por 43 estudantes da fase intermediária (Grupo AFI) e da fase final (Grupo AFF), 13 professores e 5 gestores do curso em estudo. A pesquisa contribuiu para a ampliação de conhecimentos acadêmicos e científicos sobre os fatores que colaboram com a permanência e êxito estudantil, bem como com a identificação de características de estudantes com riscos de evasão e retenção escolar. Constatou-se que os fatores associados à permanência e êxito são semelhantes entre os dois grupos de alunos e referem-se, principalmente, as suas características socioeconômicas e ao percentual de frequência escolar. Espera-se que este estudo possa contribuir com as ações em prol da permanência e êxito estudantil e motivar novos estudos, cujo objetivo seja mitigar a evasão e promover o êxito dos estudantes dos Institutos Federais.

Palavras-chave: Desenvolvimento Regional. Permanência e Êxito. Curso Técnico Integrado. Institutos Federais.

ABSTRACT

The issue of school dropout and retention is a constant reason for concerns in the Brazilian educational context and manifests itself in a multifactorial basis that can be related to personal, social and institutional factors. This study, therefore, aims to analyze the individual, social and institutional factors associated with the permanence and the successful progress of students from technical course integrated with high school of a Federal Institute of Education, Science and Technology in the North of Brazil. This is a descriptive study, with a quantitative and survey approach. In order to achieve the objective of the study, we pursued to evaluate the repertoire of social skills of the students; school environment of the institution, which corresponds to the perceptions of teachers, students and the management team; map the socioeconomic characteristics, attendance in classes and students' academic performance; and, by statistical means, describe the relationships between such variables and measures of permanence and the successful progress of the students. For the assessment of students' social skills repertoire (individual element), was used the Brazilian version of the Adolescent Self-Assessment Inventory (YSR); for mapping students' socioeconomic characteristics (social element), was used the Brazil Economic Classification Criterion; for the school environment assessment (institutional element), were used the School Environment Assessment; and data regarding to classes attendance (measure of permanence) and school performance (measure of successful progress) of the students were obtained from the Integrated Academic Management System above-mentioned educational institution. The data were tabulated in electronic spreadsheets and analyzed according to the recommendations of the authors who endorsed the instruments used. The sample was chosen by adequacy. The sample, selected by adequacy, was composed by a number of 43 students from the intermediate stage (Group AFI) and the final stage (Group AFF), 13 teachers and 5 managers of the course in this current study. The research foment the expansion of academic and scientific knowledge about the factors that contribute to the permanence and the successful progress of students, as well as helps to identify characteristics of dropout and retention risk by students. It was found that the factors associated with permanence and the successful progress are similar between the two groups of students and these results refer, mainly, to their socioeconomic characteristics and the percentage of school attendance. It is expect that this study can contribute to actions in favor of permanence and the successful progress of students and encourage new studies, which focus is to minimize dropout and promote the success of students at Federal Institutes.

Keywords: Regional Development. Permanence and Successful Progress. Integrated Technical Course. Federal Institutes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Situação de matrícula na Rede Federal.....	36
Quadro 02	Matriz do Clima Escolar.....	43
Quadro 03	Síntese dos instrumentos de coleta de dados.....	56
Quadro 04	Composição dos instrumentos quanto à natureza dos itens, Clima Escolar.....	58
Quadro 05	Estimativa de renda domiciliar mensal, total do Brasil e Região Norte.....	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Percepções dos alunos, professores e gestores à respeito das relações com o ensino e aprendizagem.....	80
Gráfico 02	Comparação entre a avaliação dos alunos, professores e Gestores referente às relações sociais e aos conflitos na escola... Comparação entre a avaliação dos alunos, professores e	81
Gráfico 03	Gestores referente às regras, às sanções e à segurança na escola.....	82
Gráfico 04	Comparação entre a avaliação dos Alunos Grupo AFI e AFF, no que refere às situações de intimidação entre alunos.....	83
Gráfico 05	Comparação entre a avaliação dos alunos, professores e gestores referente às relações entre a família, escola e comunidade.....	84
Gráfico 06	Comparação entre a avaliação dos alunos, professores e gestores referente à infraestrutura e à rede física da escola.....	86
Gráfico 07	Comparação entre a avaliação dos professores e gestores, referente às relações com o trabalho.....	87
Gráfico 08	Comparação entre a avaliação dos professores e gestores, referente à gestão e a participação.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Dados sociodemográficos dos estudantes.....	68
Tabela 02	Dados do ambiente familiar dos alunos.....	70
Tabela 03	Dados dos alunos sobre os estudos e convivência na escola.....	72
Tabela 04	Classificação dos estratos socioeconômicos dos alunos.....	74
Tabela 05	Dados de permanência e êxito dos estudantes.....	75
Tabela 06	Consistência interna do instrumento, dimensões do clima escolar.	76
Tabela 07	Avaliação do clima escolar por dimensão, alunos.....	77
Tabela 08	Avaliação do clima escolar por dimensão, professores.....	78
Tabela 09	Avaliação do clima escolar por dimensão, gestores.....	79
Tabela 10	Comparação da avaliação do clima geral entre alunos, professores e gestores.....	89
Tabela 11	Total de competências sociais dos alunos.....	90
Tabela 12	Matriz de Correlações de Spearman entre as variáveis: medida de permanência, medida de êxito, fator individual, fator institucional e fator social.....	92

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SIGA-EPCT	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Educação Profissional e Tecnológica
YSR	Inventário de Autoavaliação para Adolescentes

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Problema.....	17
1.2 Objetivos.....	18
1.2.1 Objetivo Geral.....	18
1.2.2 Objetivos Específicos.....	18
1.3 Delimitação do estudo.....	19
1.4 Relevância do estudo.....	19
1.5 Organização do trabalho.....	21
2. REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 Os Institutos Federais e o desenvolvimento regional.....	23
2.2 A educação profissional técnica de nível médio.....	25
2.3 A educação e a formação para o exercício da cidadania.....	32
2.4 A evasão e retenção escolar e o processo de permanência e êxito.....	35
2.5 O clima escolar e a sua influência na permanência e êxito	40
2.6 Competência social e desempenho acadêmico.....	45
3. MÉTODO	52
3.1 Tipo de pesquisa.....	52
3.2 Composição da amostra.....	53
3.3 Local.....	54
3.4 Aspectos éticos da pesquisa.....	55
3.5 Variáveis do estudo.....	56
3.6 Instrumentos do estudo.....	56
3.6.1 Inventário de Autoavaliação para Adolescentes (YSR)	57
3.6.2 Instrumentos de avaliação do clima escolar	58
3.6.3 Instrumento de avaliação socioeconômica.....	59
3.6.4 Medida de permanência escolar	61
3.6.5 Medida de êxito escolar	61
3.7 Procedimento de coleta de dados.....	62
3.8 Procedimento para análise dos dados.....	64
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	68
4.1 Dados Sociodemográficos dos estudantes.....	68

4.2 Dados de permanência e êxito.....	75
4.3 Dados da avaliação do clima escolar.....	76
4.4 Dados da competência social dos estudantes.....	90
4.5 Análise de correlação.....	92
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
6. REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	105
ANEXOS.....	116

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar visa o “desenvolvimento integral dos educandos, de modo que os mesmos possam contribuir com o desenvolvimento da sociedade da qual fazem parte” (LUCK, 2014, p. 40) e é uma dimensão fundante da cidadania (CURY, 2001). Segundo Brandão, Barbosa e Assis (2012, p. 103), é no interior da escola que, mesmo não sendo a única instância social responsável pela formação do cidadão, “o indivíduo poderá se apropriar do saber que lhe possibilitará ampliar a visão de homem, mundo e sociedade”.

Para Fernandes *et al.* (2018), uma educação de qualidade promove, para todos, o domínio de conhecimentos, a ampliação das capacidades cognitiva, operativa e social, atendendo às necessidades individuais e sociais dos alunos, como condição para a construção da cidadania e inclusão social.

Sendo um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, a Educação Básica de qualidade apresenta-se, portanto, como uma prática de “formação e transformação social”. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) descreve, no artigo 53, que “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990).

No entanto, a precarização da educação brasileira, principalmente, a educação pública, apresenta-se como produto da atual realidade globalizada e das características do estágio de desenvolvimento do modo de produção em que vivemos e precisa ser entendida dentro de tal contexto produtor de desigualdades sociais e desigualdades de acesso à educação de qualidade.

A evasão e a retenção escolar, nesse contexto, apesar de serem problemas antigos, perduram até a atualidade em instituições de ensino públicas e privadas no Brasil e em vários outros países. Os Institutos Federais, também, estão inseridos dentro desse cenário e apresentam números delicados sobre a quantidade de estudantes que perdem o vínculo com a instituição antes da conclusão do curso, fenômeno chamado de “evasão escolar”, ou aqueles que permanecem matriculados por período superior ao tempo previsto para conclusão/integralização do curso, fenômeno chamado de “retenção”.

A evasão e a retenção escolar, nessa conjuntura, apresentam-se como fenômenos multifacetados e multicausal, de ordem interna e externa à instituição escolar. As causas e as consequências podem ter relação com fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, incluindo a falta de apoio e base estrutural familiar, situação financeira do aluno, entre outros (DORE; SALES; CASTRO, 2014; MARGIOTTA, *et al.*, 2014; DORE, 2013; ARAÚJO; SANTOS, 2012; BAGGI; LOPES, 2011).

A ocorrência da evasão escolar na educação técnica é uma das razões mais significativas para a baixa qualificação e habilitação de profissionais apresentadas pelos jovens em suas tentativas de ingresso no mercado de trabalho (EURYDICE, 1994 *apud* DORE; LUSCHER, 2011, p. 777). Assim, com base nas pesquisas realizadas, ao evadir, o estudante “evadido” tem seu direito ao exercício de sua cidadania comprometido, gerando, assim, graves perdas, de ordem social e econômica, tanto para o sistema educacional, de uma forma geral, quanto para si e para a sociedade.

O fenômeno da evasão escolar manifesta-se como processo complexo e de difícil compreensão, podendo estar atrelado aos fatores internos e externos à instituição, sendo de ordem individual, social e institucional (LUSCHER; DORE, 2011). Quanto aos fatores individuais, Bolsoni-Silva *et al.* (2016) apontam que os sucessos e os fracassos dos alunos estão ligados as suas experiências e vivências e que essas são basais no processo de aprendizagem, alertando que influem diretamente sobre seus rendimentos e desempenhos. Também, nesse sentido, a relação familiar, inclusive, na formação escolar, pode influir a ponto de desestimular a continuidade dos estudos.

Por outro lado, sob o enfoque institucional, os autores apontam inúmeros fatores relacionados aos processos e às práticas pedagógicas, que vão desde a formação e o preparo do professor até a estrutura física da instalação da escola. Desse modo, a instituição de ensino necessita auto avaliar-se continuamente, para que possa identificar os fatores geradores do abandono e fracasso escolar e ter, como foco de suas discussões, a “permanência com êxito”.

No que tange a Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM, nos Institutos Federais, muitos estudantes que se propõem a fazer parte de tal modalidade de ensino iniciam a jornada acadêmica, mas não concluem seus respectivos cursos. Todavia, muitos são os que permanecem e concluem com êxito.

Desse modo, buscou-se, nesta dissertação, seguir linhas de estudos já realizados sobre a temática evasão e retenção escolar, no entanto, com ênfase nos fatores que possam estar contribuindo com o processo de “permanência e êxito dos estudantes” de um curso técnico integrado ao Ensino Médio de um Instituto Federal localizado na Região Norte do Brasil.

1.1 Problema

A Constituição Federal destaca a profissionalização entre os direitos fundamentais a serem assegurados com absoluta prioridade pela família, pela sociedade e pelo Estado (BRASIL, 1988, Art. 227). E quanto à formação escolar, sabe-se que ela é de suma importância para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. Sendo, no entanto, a problemática da evasão e retenção escolar motivo de inquietação no contexto educacional brasileiro, a qual se manifesta em caráter multifatorial, podendo estar relacionada aos fatores internos e/ou externos à instituição de ensino.

Há, na literatura, indicativos de que as condições de permanência e êxito escolar são diretamente relacionadas à competência social dos estudantes, a qual constitui-se como fator determinante para um bom desempenho acadêmico dos estudantes e para as relações interpessoais satisfatórias e que essas dependem do desenvolvimento de habilidade em diversas áreas (ACHENBACH; RESCORLA, 2001 *apud* ROCHA, 2012). O clima escolar, também, caracteriza-se como fator capaz de estimular o desempenho escolar e a confiança dos alunos, o qual pode influenciar no seu comportamento e na sua adaptação e ainda relacionar-se com o grau de eficácia geral da instituição (VINHA *et al*, 2016; THIÉBAUD, 2005). Outro fator de igual importância refere-se ao contexto social do estudante, que, por sua vez, influencia diretamente no sucesso e/ou no fracasso escolar (SILVA, 2017).

Diante da dualidade entre a possibilidade do estudante permanecer e ter êxito ou evadir de seu curso e partindo-se do pressuposto que altos níveis de competências sociais dos estudantes e um clima escolar positivo indicam melhores resultados em termos de permanência e êxito escolar, buscou-se, nesta pesquisa, compreender quem são os estudantes que ficam; quais são os fatores que colaboram com a condição de permanência “bem-sucedida”; como se constrói e

reconstrói tal sujeito/aluno; e como se dá a construção do sujeito profissional, ético, autônomo e crítico na formação de sua cidadania, no contexto da educação profissional. E diante de tal problemática, faz-se pertinente o conhecimento dos fatores que corroboram com a permanência e o êxito dos estudantes nos cursos técnicos integrados, o que consubstanciou a origem da problemática desta pesquisa: Quais fatores estão associados à permanência e ao êxito dos estudantes de um curso técnico integrado ao Ensino Médio de um Instituto Federal?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar os fatores individuais, sociais e institucionais associados à permanência e êxito dos estudantes de um curso técnico integrado ao ensino médio de um Instituto Federal.

1.2.2 Objetivos Específicos

- 1) Verificar a frequência escolar de alunos da fase intermediária e fase final do curso (medida de permanência);
- 2) Analisar o desempenho acadêmico de alunos da fase intermediária e fase final do curso (medida de êxito);
- 3) Avaliar o repertório de competências sociais dos alunos da fase intermediária e fase final do curso (fator individual);
- 4) Avaliar o clima escolar da instituição sob a percepção dos alunos da fase intermediária e fase final do curso, dos professores e gestores (fator institucional).
- 5) Mapear as características socioeconômicas dos alunos da fase intermediária e fase final do curso (fator social);
- 6) Analisar as relações existentes entre as variáveis competências sociais, clima escolar da instituição, características socioeconômicas, frequência e desempenho escolar dos alunos e medidas de permanência e êxito.

1.3 Delimitação do estudo

O presente estudo delimita-se aos fatores associados à permanência e ao êxito dos estudantes em um curso técnico integrado ao Ensino Médio de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado na Região Norte do Brasil. A pesquisa de campo foi realizada no final do período letivo do ano de 2019, em duas turmas do referido curso (2ª e 3ª séries), denominados, neste estudo, como Grupo AFI e Grupo AFF, respectivamente.

O curso destina-se a quem tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo oferecido de forma presencial, com turno integral. Sua duração mínima é de três anos e faz parte do eixo tecnológico de informação e comunicação. São ofertadas, anualmente, 35 vagas, ao passo que, para ter acesso a elas, é preciso a aprovação prévia em processo seletivo regido por edital público da referida instituição de ensino.

A prática profissional dos estudantes é desenvolvida nas empresas da área de atuação do estudante e nos laboratórios do campus, sendo incluída na carga horária da Habilitação Profissional, a qual está vinculada aos conhecimentos teóricos e que constitui e organiza o currículo do referido curso.

A construção do conhecimento desenvolve-se pelos os mais variados meios, em destaque, tem-se os “estudos de caso, visitas técnicas, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas, trabalhos em grupo e individual e elaboração de relatórios” (IFTO, 2013, p. 48 e 49).

Assim, o curso, em atendimento às prerrogativas legais e regimentais, visa ofertar, por meio de projetos pedagógicos unificados, o Ensino Médio integrado e articulado à Educação Profissional Técnica.

1.4 Relevância do estudo

Para o atendimento das legislações educacionais brasileiras vigentes, a construção dos currículos escolares da educação básica deve ser pautada nas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos

educandos. Dessa maneira, com vistas à permanência e ao êxito dos estudantes, compreender as características sociais, culturais e econômicas dos entes envolvidos na prática educativa, torna-se indispensável para qualquer que seja a instituição escolar.

E levando-se em conta os propósitos de atuação dos Institutos Federais, que são importantes sistemas de ensino, pesquisa e extensão, que visam contribuir com a formação e a qualificação de cidadãos, com vistas na sua atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, estudo desenvolvido justifica-se pelo interesse da autora pelo tema, pela relevância do problema, pelo necessário desenvolvimento de pesquisas sobre a questão e, sobretudo, pela possibilidade de poder contribuir com as ações em prol da permanência e êxito e motivar novos estudos, cujo objetivo sejam mitigar a evasão e promover o êxito dos estudantes dos Institutos Federais.

Trata-se de um assunto atual, de onde se justifica, inicialmente, o tema e o desenvolvimento do estudo. A temática representa matéria contemporânea, que interessa ser mantida em contínua atualização e disseminação. A problemática da evasão e retenção escolar permanece em pautas de discussões que devem buscar resoluções e meios de redução das respectivas taxas. O assunto do estudo, portanto, tem variados focos de interesse de ordem individual, institucional e social. De fato, à sociedade, de uma maneira geral, que reconhece e compreende a essencialidade da educação ao desenvolvimento de uma nação.

Desse modo, interessam-nos os estudos dessa natureza, os quais procuram contribuir com a maior elucidação do tema, com novos olhares e reflexões sobre a evasão e retenção escolar no Ensino Médio de formação técnica profissionalizante. Observa-se que, por ser uma discussão que se arrasta ao longo dos anos, a temática em questão dispõe de uma ampla literatura, merecendo, contudo, estudos que revisitem o tema e que procurem discuti-lo, com vistas, sobretudo, em contribuir com a atualização do mesmo, tendo em vista a busca por pontos positivos para auxiliar na reversão do quadro de evasão e retenção, favorecendo, assim, a implementação de ações específicas para a permanência e êxito estudantil.

Em sua atualidade, a relevância social do tema concentra-se em contribuir com a construção de conhecimento sobre o assunto, interessando à sociedade obter mais informações sobre a problemática. Cabe, também, registrar a sua relevância

científica, à medida que, mesmo não pretendendo esgotar a matéria, visa-se somar às reflexões que contribuem a atualização contínua dos debates sobre os meios de redução da evasão e retenção escolar.

A identificação dos fatores associados à permanência e ao êxito dos estudantes visa benefícios diretos aos participantes, à instituição e à sociedade, pois busca contribuir para a ampliação dos conhecimentos acadêmicos e científicos sobre os fatores que tornam a experiência escolar nos cursos de EPTNM bem-sucedida, bem como com a identificação das características de estudantes em risco de evasão e retenção.

Considera-se, portanto, que este estudo está diretamente relacionado tanto aos objetivos do programa do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento Regional (propor uma visão multidisciplinar das relações entre o homem e o mundo socioeconômico que o envolve, bem como contribuir para a promoção do desenvolvimento regional no Brasil), quanto aos objetivos da instituição em questão (proporcionar o desenvolvimento regional, por meio do ensino, pesquisa e extensão, prezando pela eficiência na formação acadêmica e na difusão do conhecimento).

Espera-se, portanto, que esta pesquisa produza, como resultados, alguns indicadores que corroborem com a permanência e o êxito dos estudantes na instituição. Os resultados da pesquisa serão apresentados à equipe gestora, aos professores e aos estudantes do *campus* como estratégia de sensibilização, para a necessidade do envolvimento de toda a comunidade escolar no alcance dos objetivos e metas institucionais.

1.5 Organização do trabalho

O presente trabalho está estruturado em cinco seções, além das referências utilizadas e da última parte pós-textual, em que se apresentam os apêndices e os anexos.

Nesta primeira seção, apresenta-se uma introdução, a qual está subdividida em seis subseções: problema, objetivos, delimitação do estudo, relevância do estudo e organização do trabalho.

A segunda seção dispõe-se de uma revisão de literatura, que se constituiu, inicialmente, de uma discussão sobre o papel dos Institutos Federais como

instrumento do desenvolvimento regional. Na sequência, discute-se sobre as características e as finalidades da EPTNM, as similaridades da evasão e retenção escolar, as possibilidades de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico no contexto dessa modalidade de ensino, as dimensões constituintes do clima escolar e das competências sociais dos adolescentes estudantes.

Na terceira seção, apresenta-se um delineamento específico do estudo, principalmente sobre as especificidades dos participantes e o local da pesquisa, os instrumentos utilizados para obtenção dos dados, assim como os procedimentos de coleta e análise dos resultados. Acrescentam-se, nessa seção, os aspectos éticos da pesquisa.

Na quarta seção, encontram-se os resultados obtidos deste estudo, assim como uma discussão interligada ao embasamento teórico desta pesquisa.

E, finalmente, na quinta seção, estão as considerações finais, seguidas das referências utilizadas no corpo desta dissertação e os seus respectivos apêndices e anexos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, inicialmente, apresentam-se as características e finalidade dos Institutos Federais, cenário de discussão do presente trabalho, e sua contribuição para o desenvolvimento regional. Em seguida, aborda-se sobre a EPTNM no contexto brasileiro. Na sequência, discute-se sobre a educação profissional e a formação para o exercício da cidadania. Logo após, a partir da revisão da literatura, apresentam-se as evidências sobre as causas da evasão escolar, contrastando com os fatores que podem colaborar com a permanência e êxito dos estudantes. E, para finalizar, expõem-se conceitualmente o clima escolar e a sua influência na permanência e êxito e os constructos da competência social e desempenho escolar.

2.1 Os Institutos Federais e o desenvolvimento regional

As universidades assumem, segundo Sedlacek, (2013, p. 75), três funções principais: educação, pesquisa e governança, as quais ela afirma afetar “diretamente a capacidade e o potencial das universidades para promover o desenvolvimento sustentável em âmbito regional”. Por meio destas funções, as universidades podem contribuir para o capital humano, o capital social e desenvolvimento econômico em determinadas regiões. O mesmo vale para pensar o ensino técnico integrado nos IFs, cenário da pesquisa.

Assim, incorporado ao contexto de desenvolvimento regional sustentável, foi apresentada a proposta, conforme a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais ou IFs), que surgiu da necessidade de desenvolvimento e solidificação da estrutura educacional e socioeconômica brasileira. Foram, assim, criados a partir das antigas instituições federais de EPT por intermédio de adesão destes ao modelo proposto pelo Ministério da Educação.

Os Institutos Federais visam à formação técnica e capacitação profissional em diversas áreas. Para tanto, buscam a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Cursos Superiores de Tecnologia, Licenciatura e Pós-graduação. A mesma lei, no artigo 6º, define as finalidades e características dos Institutos Federais, entre elas apresenta-se:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; [...] IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008).

Observa-se entre as finalidades e características dos Institutos Federais a ênfase dada à promoção do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, com vista ao fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

As finalidades e características dos Institutos Federais coadunam com as reflexões de Paro (2008) e Sedlacek (2013) sobre os fins da educação pública, em que a apropriação do saber como um valor universal deve ser colocado como um direito inquestionável de toda a população, e que o ensino de boa qualidade deve ser ofertado sem dependência de justificações de ordem econômica, ideológica ou outros. Ou seja, o acesso à cultura constitui-se como “direito universal do indivíduo enquanto ser humano pertencente à determinada sociedade” (PARO, 2008, p. 88).

Outro fator que merece destaque quanto às finalidades e características dos Institutos Federais é o tratamento dado aos meios de acesso ao desenvolvimento socioeconômico, cujo foco está no desenvolvimento humano.

Para Sen (2000), a expansão das capacitações humanas é condição indispensável para o alcance do desenvolvimento, e que a educação, associada a outros direitos sociais, é capaz de produzir os instrumentos e as capacidades necessárias ao exercício da autonomia e liberdade humanas. Para o autor, liberdade política, facilidade econômica, oportunidade social, são exemplos de capacidades instrumentais, sem as quais o desenvolvimento das capacidades humanas fica comprometido.

A proposta de atuação dos Institutos Federais sugere a promoção de desenvolvimento socioeconômico, pautado nos princípios de sustentabilidade, preservação ambiental e desenvolvimento humano, por meio da produção e disseminação do conhecimento, com vista à formação e qualificação de profissionais competentes e atuantes na sociedade. Busca, portanto, preparar indivíduos para o exercício da cidadania, promovendo consciência social e contribuindo com o desenvolvimento e crescimento humano, conseqüentemente, com a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Contribuindo com a discussão, Libâneo (1990, p. 22) alerta para a necessidade de observância dos objetivos da escola e público para qual ela pretende atuar. Para o autor, a ênfase no aspecto cultural pode esconder a “realidade das diferenças de classes, pois, embora difundida a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições”.

Percebe-se que por colocar o desenvolvimento e crescimento humano como centro de seus interesses, os objetivos dos Institutos Federais coadunam com os princípios de educação democrática a qual visa “não apenas à integração do educando na sociedade, mas a sua formação integral como cidadão e agente de transformação” (HORA, 2009, p. 56).

2.2 A educação profissional técnica de nível médio

A Educação Básica de qualidade é um direito garantido pela Constituição Federal. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA descreve que “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, Art. 53).

A Constituição Federal, em seu Art. 227, destaca o direito à profissionalização entre os direitos fundamentais a serem assegurados com absoluta prioridade pela família, pela sociedade e pelo Estado (BRASIL, 1988). E o Parecer nº 11, de 05 de novembro de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM, refere-se à Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo, como um direito social inalienável do cidadão.

E, em atendimento à Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 e visa a proporcionar, por meio da Educação Profissional e Tecnológica, o direito à profissionalização, o qual deve ser garantido com absoluta prioridade. “A formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos” (BRASIL, 2013, p. 4). A mesma lei define o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e define e assegura que este poderá ser ofertado de forma integrada à educação profissional. Entre suas finalidades, está a preparação para a

continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania.

E, no cumprimento dos objetivos da Educação Nacional, no que tange à profissionalização, a Lei Federal nº 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, modificada pela Lei nº 11.741/2008, passa a vigorar acrescida da Seção IV-A, denominada “da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e dos Arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Quanto à oferta, a EPTNM será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, sendo integrada, na mesma instituição e, concomitante, na mesma ou em distintas instituições; subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Nos termos do Art. 36-B, combinado com o Art. 36-C da LDB, as diferentes formas de oferta da EPTNM serão articuladas com o Ensino Médio de forma integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; concomitante, oferecida a quem ingressar no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado; e subsequente ao ensino médio, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

A educação deve proporcionar condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. E diante das aceleradas mudanças no sistema produtivo da atualidade, a educação profissional e tecnológica tem um importante papel no desenvolvimento do mundo do trabalho na perspectiva da formação integral do cidadão trabalhador (BRASIL, 2013). A escola tem um importante papel para formação integral dos cidadãos, em que “ser cidadão significa ser partícipe da vida social e política de um país, e a escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2015, p. 166).

Dada a necessidade de permanente atualização das qualificações e habilitações profissionais dos indivíduos, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica apresenta-se como importante política pública educacional,

responsável pela oferta de educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades de ensino, contribuindo, assim, de forma significativa, para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Sua história teve início em 1909, por meio das Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas pelo Presidente da República, Nilo Peçanha. Estas, por sua vez, tinham como objetivo atender às demandas profissionais das “classes desprovidas”. Em 2019, vinculada ao Ministério da Educação - MEC, a Rede Federal é constituída por mais de 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federativas do país. Sendo um total de 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2020), com 11.766 cursos; 964.593 matrículas, 373.916 ingressantes e 182.671 concluintes em 2018.

A Rede Federal configura-se como um importante sistema de democratização social, contribuindo de forma expressiva com a formação e qualificação dos estudantes, com vista para a atuação profissional nos diversos setores da economia. E expandida em todo o território nacional, a Rede Federal configura-se como importante estrutura de acesso às conquistas científicas e tecnológicas da atualidade. E tem por meio do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) a possibilidade de continuar expandindo. O PNE tem entre suas metas o objetivo de triplicar as matrículas da EPTNM (Meta 11), assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público, estabelecendo para o alcance da Meta 14 estratégias. Entre as estratégias voltadas para a oferta de educação pública, na Rede Federal, estão:

[...] expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional; elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte); elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2014).

Percebe-se, ao analisar a Meta 11 do PNE (2014-2024) e suas estratégias, a crescente valorização da educação profissional e a preocupação não só com a sua expansão, mas com a permanência e êxito dos estudantes. Entende-se, também, que há um grande desafio no que tange à necessidade de melhorar a qualidade da educação que ora se propõe a oferecer, visto que grande parcela dos que ora se dispõem a integrar essa modalidade de ensino iniciam, mas não concluem seus cursos. E, neste sentido, é importante refletir, mais uma vez, sobre a eficiência e eficácia dos sistemas de ensino brasileiro.

A ampliação física e a democratização da oferta de vagas não são condições únicas e suficientes para efetividade das ações públicas educacionais. É necessária, no entanto, maior ênfase às ações de incentivo para a permanência com êxito dos estudantes no ambiente escolar. E partindo do princípio de que, ao evadir do curso, o estudante desfaz-se da possibilidade de poder, por meio de sua formação, contribuir com o desenvolvimento socioeconômico de sua região, mais à frente serão abordados os conceitos de evasão e retenção escolar no contexto da educação profissional e suas consequências, partindo do pressuposto de que não é suficiente apenas garantir o acesso, é necessário, também, garantir a permanência e o êxito dos estudantes na escola.

Segundo Brandão (2011), diversos autores têm procurado demonstrar que no sistema capitalista as reformas do ensino procuram responder às necessidades do sistema produtivo. A vinculação da educação à economia e a concepção da escola como instrumento do sistema de produção têm sido responsáveis pela controvérsia a respeito da expectativa que se pode ou se deve ter em relação ao sistema de ensino, notadamente ao de ensino médio.

Na polêmica discussão das relações entre educação e economia, é importante que se estabeleça uma distinção entre a vinculação do ensino médio ao contexto laboral e a vinculação direta que se tenta estabelecer com o mercado de trabalho (DORE, 2013). No primeiro caso, trata-se de preparar o adolescente para o mundo do trabalho, que faz parte da vida moderna e constitui elemento distintivo entre o homem e o animal. No segundo caso, ao contrário, prevalece uma concepção simplista, empobrecida e ingênua de formação.

Premente a necessidade de aprofundar-se nas questões relacionadas às concepções de trabalho na sociedade moderna e aos papéis que serão atribuídos à instituição escolar nessa mesma sociedade, almeja-se encontrar uma identidade

para a formação profissional. Percebe-se, portanto, que as relações entre trabalho, educação e escola são complexas, envolvem aspectos filosóficos, sociológicos e ideológicos. Não podem se resumir a uma abordagem funcionalista da escola, reduzindo-a à função imediatista de formação de mão-de-obra para um mercado de trabalho em contínua mutação (KUENZER, 2010; DORE, 2013). Desta forma, trata-se de indagar que tipo de homem e de sociedade se deseja formar e que tipo de escola a sociedade deseja organizar para atingir esses desideratum.

Em qualquer profissão, o nível de eficiência requer o multiconhecimento, isto é, não só a qualificação técnica específica à função, mas a reunião de conhecimentos abrangentes, genéricos e de competências universais. Assim, exige, por consequência, um profissional com uma formação aberta para um aperfeiçoamento contínuo (MACEDO, 2010; MOEHLECKE, 2012).

A riqueza brasileira deve-se não só a seu espaço físico privilegiado de dimensões continentais, mas também aos recursos naturais em abundância (minerais, agrícolas, etc.), além da força de trabalho do povo. Assim, é possível inferir a potencialidade do Brasil em adotar uma política educacional que supra os anseios de nossas crianças e adolescentes (LÜSCHER; DORE, 2011; NERI, 2009). No entanto, a realidade constatada é altamente precária em todos os níveis. A educação no Brasil apresenta uma conjuntura perversa em consonância com a atual realidade globalizada. O fenômeno da exclusão (que pode ser social, racial, etc.) atinge ampla parcela da população, desprovida dos requisitos necessários, não só para competir com outros setores da mesma sociedade, mas até para disputar a própria sobrevivência (OLIVEIRA, 2010; DORE, 2013).

A educação está na raiz de qualquer dessas discussões, sobretudo se entendida em sua forma mais ampla, e não apenas quanto à escolarização formal, prevista em lei. O desfecho significa a moldagem de cidadãos de primeira e segunda categorias destinados a funções, empregos e salários compatíveis com a categoria à qual foram condenados desde o nascimento (PRIM; FÁVERO, 2013; SILVA; DORE, 2013).

O problema pode ser, inicialmente, delimitado por critérios estritamente didáticos. Ressaltando-se que, no Brasil, a taxa de analfabetismo funcional ainda atinge 80% da população adulta. Os analfabetos funcionais estão, virtualmente, excluídos do mercado de trabalho urbano, pois são incapazes de ler manuais de instruções técnicas e adquirir, por meio de mecanismos de treinamento rápido, as

habilidades indispensáveis para a manipulação de bancos de dados e o trabalho em redes de computadores. Essa parcela da força de trabalho está condenada ao desemprego aberto ou ao subemprego na economia informal (PACHECO, 2012; NERI, 2009).

Entretanto, na era da informação, as exigências relativas ao mundo do trabalho não estão restritas à alfabetização funcional. Nas empresas, as tarefas repetitivas típicas das linhas de montagem são substituídas pelo trabalho em equipes, abrangendo habilidades de análise de informações e exigindo uma compreensão mais abrangente dos processos de produção e distribuição de bens e serviços (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011).

A taxa de escolarização revela, ao menos em parte, a amplitude do problema. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, que idealmente corresponde ao ensino médio, cerca de um quarto da população brasileira já não frequenta a escola (PACHECO, 2012; NERI, 2009). Conforme dados de recente pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2019), nas escolas de educação básica brasileiras, no ano de 2018, foram registradas 48,5 milhões de matrículas, 1,3 milhão a menos em comparação com o ano de 2014, o que corresponde a uma redução de 2,6% no total de matrículas.

Em contramão a esta realidade, a educação profissional começa a experimentar uma significativa ampliação do número de matrículas. O número total de matrículas da educação profissional aumentou 3,9% em relação ao ano de 2017. As modalidades que mais cresceram foram a concomitante e a integrada ao ensino médio, com 8% e 5,5%, respectivamente. O incremento nas matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (4,3%) está em sintonia com a meta do PNE, que propõe triplicar a oferta de EPTNM, com 50% da expansão no segmento público (INEP, 2019).

A proposta de que o Ensino Médio seja vinculado ao mundo do trabalho precisa se valer de ampla perspectiva na formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias. No Brasil, a educação mostra, ao longo de sua história, a influência de diferentes instituições sociais hegemônicas: a igreja, as oligarquias rurais, a burguesia industrial urbana e o Estado.

Em cada momento, um desses grupos deteve o controle do sistema educacional, com o objetivo de garantir a reprodução do material dos bens e a reprodução do sistema de normas e valores predominantes. Não obstante, a

legislação atual promove a democratização do espaço escola, valorizando elementos essenciais como a autonomia, a livre escolha, a motivação, a autodisciplina e o interesse (OLIVEIRA, 2016).

É muito discutida a questão do fracasso escolar do ensino médio profissionalizante, principalmente como resultado inevitável de um sistema educacional gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. As relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema de ensino elementar, criam condições institucionais para a adesão dos educadores à singularidade, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social.

No entanto, a EPTNM, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, apresenta-se como um instrumento inovador, que, conforme Art. 5º da Resolução CNE/CEB Nº 06/2012, tem por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científicos e tecnológicos, sócio-históricos e culturais.

E, conforme a mesma Resolução, Art. 6º, os princípios norteadores da EPTNM são fundados, entre outros, na relação e articulação entre a formação desenvolvida no ensino médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; no que diz respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; na indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem e na articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo.

Percebe-se, portanto, que dados aos fundamentos e princípios da EPTNM, esta modalidade de ensino opõe-se à lógica de educação outrora limitada ao treinamento operacional voltada a atender às necessidades do mercado de trabalho. Traz em seu bojo importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, buscando superar falhas na formação dos estudantes do ensino médio e também da educação profissional, o que é essencial para garantir seu desenvolvimento e sua cidadania

(PARECER CNE/CEB nº 06/2012). Portanto, dado ao caráter de formação integral do educando, a relação entre educação e cidadania será discutida a seguir.

2.3 A educação e a formação para o exercício da cidadania

A finalidade maior da educação é “contribuir e orientar para o desenvolvimento integral dos educandos, de modo que estes possam contribuir com o desenvolvimento da sociedade da qual fazem parte” (LÜCK, 2014, p. 40). Nesse contexto, o movimento de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico desses educandos pode ser compreendido como processo de emancipação humana.

Na teoria do educador progressista Paulo Freire (2018), tal processo orienta-se como forma de humanização das ações pedagógicas, sendo também compreendido como prática de liberdade. Para Freire (1992) a ideia de emancipação humana está inteiramente correlacionada à educação, e que a participação livre dos sujeitos por meio do diálogo é um dos principais mecanismos para a eficácia da prática educativa.

Na Pedagogia do Oprimido, Freire (2011), nos conduz a refletir sobre os valores humanistas, numa perspectiva de transformação social, em que a existência de uma sociedade emancipada está condicionada ao esclarecimento do ser humano. Para o autor, a reprodução da educação como estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem deve conduzir à libertação e, conseqüentemente, à humanização, em que o ato de construção do sujeito significa conquistar-se como ser humano. E, para tanto, esta ação pedagógica deve ser construída com o sujeito, e não para ele. A qual deverá fazer da opressão e de suas causas objetos de reflexão dos oprimidos.

Percebe-se a preocupação do autor com a necessidade de uma educação que seja construída pela e para sociedade, com vista à transformação das estruturas geradoras da opressão e ao desenvolvimento da consciência crítica do educando, o que, segundo Brandão, Barbosa, e Assis (2012) consiste em um passo essencial para construção da cidadania.

Para Paulo Freire a prática educativa que esteja realmente engajada na formação do educando deve estar, antes de tudo, atenta às condições sociais, culturais e econômicas de todos os entes que dela fazem parte, e que a presença no

mundo do ser que se reconheça como inacabado não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. Para o autor é preciso reconhecer a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que o aluno chega à escola e levar em consideração às condições em que eles vêm existindo, respeitando-se sua dignidade, seu ser formando-se, sua identidade fazendo-se (FREIRE, 2018). Assim segundo Freire, ao ser humano, é necessário mais do que adaptar-se, em uma perspectiva crítica, ele indica a necessidade de transformar o mundo – característica fundamental da existência do ser humano (construir, transformar a si próprio e o mundo em que vive).

Em defesa de uma educação direcionada a emancipação, autonomia e libertação do educando, Gadotti (2013) contribui com a discussão ao afirmar que “o conhecimento tornou-se peça chave para entender a própria evolução das estruturas sociais, políticas e econômicas de hoje” (2013, p. 162). E, conforme assegura o autor, “numa perspectiva emancipatória, não é possível ensinar e aprender sem o diálogo, sem uma comunicação dialógica” (2013, p. 164).

No entanto, segundo Gadotti (2013), o acesso ao conhecimento emancipador ainda é muito precário nos dias atuais. De acordo com Lück, “a orientação desenvolvimentista focada no futuro faz parte da natureza humana”, e, dessa forma, “o vir a ser e o desenvolvimento são alguns conceitos que representam essa tendência humana” (2014, p. 40). E ainda conforme a autora:

A explosão de informação e de conhecimento tecnológico e científico não só tonam a sociedade mais complexa, mas também provocam e condicionam o desenvolvimento de maior complexidade. Diante dessa situação, a conservação de práticas orientadas pelo hábito, e pelo modo vigente e costumeiro de fazer as coisas, evidencia-se como sendo extremamente limitada e caracterizada pelo desperdício dos esforços educacionais. A perspectiva da realidade dinâmica, que já está marcando uma série de transformações globais na sociedade, demanda que esta sociedade, suas instituições e pessoas se transformem e sejam transformadoras e que tenham uma organização mais ágil, flexível e orientada pela perspectiva de futuro, afim de que, no contexto inevitável de seu movimento, não venham a ser apanhadas despreparadas e incapazes de aproveitar da sua propulsão e energia desse movimento (p. 41).

É possível perceber nas abordagens supratranscritas que nos dias atuais os avanços tecnológicos e as lutas sociais têm modificado as relações no mundo. E neste contexto surge a necessidade de se desenvolver uma concepção de educação com estruturas organizacionais mais ágeis e flexíveis para que possa ir além do ensino de competências, ou seja, ir além do ensino baseado apenas em fins

utilitários, não sendo mais admissível, portanto, “a existência de trabalhadores que desempenhem apenas tarefas mecânicas” (BRASIL, 2013, p. 207). Assim, devido à dinâmica das ações sociais, institucionais e pessoais e à acelerada modificação de contextos políticos e econômicos proporcionada pelos avanços científicos e tecnológicos, não se permite mais ações pedagógicas descontextualizadas do movimento de desenvolvimento trazidas por tais avanços.

É necessário, portanto, pensar e repensar o sentido da educação como prática de ‘formação e transformação social’. A educação brasileira visa à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, a qual deverá conduzir o educando a compreender e exercer seus direitos e deveres e de participar ativamente das ações sociais, inclusive no mundo do trabalho. Para Brandão, Barbosa e Assis (2012, p. 107), “o trabalho não pode ser visto apenas como meio de produzir bens para a sociedade e formas de manutenção do indivíduo e sua família”. As autoras acrescentam que:

É preciso considerá-lo mais amplamente, em sua dimensão histórica, no sentido de construção do mundo cultural e do próprio homem. Foi trabalhando que o homem transformou o mundo natural e é trabalhando que deverá prosseguir em sua transformação, buscando agora colocar as tecnologias e demais conhecimentos conquistados pelo homem a serviço de toda a humanidade e não de uma pequena minoria, apenas. A educação como uma dessas conquistas, tem que ser distribuídas igualmente a todos. (2012, p. 107).

Paulo Freire chama de conscientização o movimento de construção do ser humano, o qual deve ter consciência da sua inconclusão para que possa buscar ‘ser mais’. O autor afirma que ensinar é um ato político, o qual exige do educador ética e estética. Para tanto, importa identificar alguns caminhos possíveis para a prática pedagógica pautada em tais princípios. Ele demonstra a necessidade de sujeito enquanto ser social em constante construção e reconstrução, reconhecer-se como ser inacabado para que possa transformar-se.

Nesse sentido, colaborando com as reflexões postas pelo educador Paulo Freire, Gadotti (2000), acrescenta que a prática e a reflexão sobre a prática levaram a incorporar outra categoria não menos importante: a da organização. Pois segundo o autor, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar. Freire (2018, p. 34) afirma que como “mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”. Vale ressaltar aqui a importância

da instituição escolar trazida por Brandão, Barbosa e Assis (2012), ao afirmarem que:

Embora a escola não seja a única instância da sociedade responsável pela formação do cidadão, é no interior dela que o indivíduo poderá se apropriar do saber que lhe possibilitará ampliar a visão de homem, mundo e sociedade, bem como reconhecer os mecanismos existentes na sociedade que constituem, muitas vezes, obstáculos à transformação da situação vigente. (p. 103).

Segundo as autoras, o desenvolvimento da consciência crítica constitui-se como passo essencial na construção da cidadania, e a escola, neste contexto, é reconhecida pelas autoras como uma das instâncias responsável pela formação do cidadão. O que, conforme Cury (2001), sendo a educação escolar uma dimensão fundante da cidadania, ela se torna indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. Neste sentido, dada a natureza da educação escolar, que sozinha não tem caráter redentor, é possível observar que mesmo não sendo a única a propiciar o desenvolvimento da cidadania, ela se reverte de importantes significados para sua conquista e a realização pessoal do cidadão.

Para Giacaglia e Penteado (2015, p. 178), comparada com décadas atrás, a situação de escolarização no Brasil, bem como em outras partes do mundo, melhorou muito. A preocupação que ora se apresenta não é mais a de caráter quantitativo, mas a de qualitativo. Quando o ensino não era obrigatoriamente universal, a evasão escolar não constituía problema. Se o aluno não acompanhava o ensino, ele era simplesmente expulso da escola.

A aprendizagem naquele contexto era assegurada pela exclusão dos que não se enquadravam nos padrões esperados. Para as autoras, tanto a evasão quanto o fracasso escolar, ambos intimamente ligados, deixa de constituir problemas apenas dos alunos e de seus familiares para virem a se constituir objeto de estudos e pesquisa de especialista da educação. Torna-se necessário, portanto, localizar e compreender seu processo de produção para aprender superá-los.

2.4 A evasão e retenção escolar e o processo de permanência e êxito

O conceito de evasão escolar, assim como suas causas, é bastante diversificado, sendo compreendido, de forma geral, pela saída definitiva do curso de

origem sem conclusão ou a diferença entre ingressantes e concluintes após uma geração completa (MEC, 2014). E, na Rede Federal, conforme informações disponibilizadas na Plataforma Nilo Peçanha (2019), cada estudante poderá se encontrar em apenas uma das três situações de matrícula, conforme apresentadas no logo abaixo:

Quadro 01. Situação de matrícula na Rede Federal.

Situação de matrícula	Características
Evadido	Aluno que perdeu o vínculo com a Instituição antes da conclusão do curso.
Retido	Aluno que permaneceu matriculado por período superior ao tempo previsto para a integralização do curso.
Concluinte	Aluno Formado ou Integralizado em fase escolar, sendo: <i>Formados</i> : Alunos que concluíram com êxito todos os componentes curriculares do curso, fazendo jus à certificação; <i>Integralizados em fase escolar</i> : Alunos que concluíram a carga horária das unidades curriculares de um curso, mas ainda não podem receber a certificação por não terem concluído componentes curriculares como Estágio, Extensão obrigatória, TCC, ENADE, etc.

Fonte: (MORAES *et al.*, 2018).

Para Dore, Sales e Castro (2014, p. 386), a evasão escolar é “um fenômeno complexo, multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais”. Baggi e Lopes (2011) consideram a questão da evasão escolar no ensino médio, assim como no universitário, assunto complexo que envolve múltiplas questões, que vão desde aspectos estruturais, tais como distâncias e percursos a serem feitos no trajeto para a escola, como também a identificação, no meio do curso, de falta de vocação para a formação escolhida. Entre outras questões que vão desde falta de alicerce e preparo nos ensinamentos anteriores a dificuldades financeiras que podem contribuir para o fracasso e abandono escolar.

Em estudos sobre permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais, Dore e Lüscher (2011), citando os estudos de European Council (2004), afirmam que a complexidade do processo de evasão demanda soluções também complexas, de difícil execução que envolvem a participação de diversos agentes sociais. A maior parte dos estudos propõe como o encaminhamento mais adequado para o problema a “prevenção”, identificação precoce e acompanhamento individual daqueles que estão em situação de risco.

Brandão (2011) concorda com a questão da base escolar, alegando que grande parte das desistências estão relacionada à falta de formação adequada nos ciclos educacionais anteriores. Araújo e Santos (2012) apontam a evasão escolar na educação profissionalizante decorrentes de múltiplos fatores, não exclusivos à escola. Para eles trata-se de problema social. Primeiramente indicam que, muitas vezes, não há relação com a busca desse ensino e interesse do estudante. E, por vezes, fatores sociais, econômicos e até mesmo culturais influem na permanência ou abandono do curso. Da mesma forma, a escola não se mostra atrativa aos adolescentes interessados em mercado de trabalho. Os autores reconhecem fatores internos e externos como influenciadores na questão.

No primeiro caso, salientam que currículos desatualizados não se associam claramente à formação profissional, além de profissionais desmotivados; ausência de iniciativas pedagógicas voltadas à retenção de alunos; poucas vistas técnicas e aulas práticas escassas e dificuldades para realização de estágios são algumas das razões de cunho interno para o abandono escolar. Da mesma forma, também indicam fatores externos como a situação familiar, social e financeira do aluno, incluindo a falta de apoio e base estrutural familiar. E ainda, conforme estudos realizados por Nunes et al. (2014), há correlações entre reprovação escolar e baixas expectativas de futuro acadêmico e entre boas percepções quanto à escola e a melhores perspectivas acadêmicas.

Dore (2013) diz que a evasão escolar no ensino médio profissionalizante tem associações diversas, destacando, contudo, a falta de base do ensino fundamental. A autora discute também a questão da democratização de acesso a esse ensino, que no Brasil ainda não é favorecido. Acrescenta ainda como razões possíveis, a distância no percurso até a escola, a falta de disponibilidade de horário, por ter que trabalhar, falta de identificação com o curso selecionado e ocupação com filhos.

Sendo, portanto, a problemática da evasão e retenção escolar motivo de inquietação para o sistema educacional a qual se manifesta em caráter multifatorial, podendo estar relacionada a fatores internos e/ou externos à instituição de ensino. Assim, tem-se que:

Na contemporaneidade, ao tratarmos da relação entre educação, instituições de ensino e sociedade, inevitavelmente deparamo-nos com algumas questões conflitantes, dentre elas, a retenção e a evasão merecem destaque. Da educação básica à educação superior, em todos os níveis e

modalidades de ensino, esses problemas estão presentes (MEC, 2014, p.15).

Lüscher e Dore (2011) também apontam a evasão escolar como processo complexo de ser entendido. Na competência pessoal, influem valores e atitudes comportamentais que podem influenciar a facilidade ou não de engajamento, seja escolar, seja social. Também, nesse sentido, a relação familiar, inclusive na formação escolar, pode influir a ponto de desestimular a continuidade de estudos. Por outro lado, sob o enfoque institucional, os autores apontam a possibilidade de inúmeros fatores relacionados aos processos e às práticas pedagógicas, que vão desde a formação e preparo do professor até a estrutura física de instalação da escola.

Conforme Dore e Lüscher (2011), para que o problema da evasão escolar seja controlado é preciso examiná-lo em suas consequências e buscar soluções antes que ele se manifeste. As pesquisadoras enfatizam, portanto, que há a necessidade de políticas públicas que objetivem a identificação antecipada da evasão escolar, para possibilitar fazer o devido acompanhamento de jovens em situação de risco e, assim, prevenir a ocorrência do problema. Ao passo que, conforme Baggi e Lopes (2011), as políticas públicas preventivas apresentam-se como relevantes ao combate do abandono escolar.

Dada a desigualdade socioeconômica existente no Brasil, intervir nos motivos do abandono escolar requer amplo entendimento das causas, interesse e uma análise minuciosa para verificar os efeitos das interferências no âmbito da família, escola e comunidade, já que o abandono escolar está vinculado a esses contextos, o que demanda soluções complexas (Bayma-Freire; Roazzi; Roazzi, 2015).

Nesse contexto, para o fortalecimento do sistema educacional, torna-se necessário um olhar sobre a qualidade do ensino, o atendimento à diversidade, a permanência e o êxito dos estudantes no processo educativo (BRASIL, 2014). É preciso avaliar, portanto, em que contexto se dá a efetividade desta, no itinerário formativo e profissional dos estudantes, refletindo, ainda, sobre sua eficiência e a eficácia para o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade. Citam-se, a propósito, as considerações de Paro (2008):

[...] as dimensões da incompetência da escola mostram-se ainda maiores quando retomamos o fato de que os índices de evasão e reprovação

expressam apenas em parte tal incompetência, porque mesmo a imensa maioria das pessoas que são aprovadas está longe de apresentar um padrão satisfatório de apreensão dos conteúdos que a escola diz oferecer (p. 90).

A problemática da evasão escolar manifesta-se em todos os níveis e modalidades de ensino. Segundo Dore (2014), embora haja muitas pesquisas sobre o tema, há poucos estudos sobre a evasão nas escolas profissionalizantes. No entanto, verifica-se um esforço por parte de alguns autores de fazer emergir no meio acadêmico pesquisas a esse respeito, estimuladas, em parte, pelo processo de expansão desse tipo de formação no país (FIGUEIREDO; SALLES, 2017).

E a respeito da ausência de estudos sobre a efetividade das ações dos sistemas educacionais no que se refere às estratégias de combate ao fracasso escolar, seguem as afirmações de Paro (2008):

A incompetência da escola para prover seus alunos do saber que proclama oferecer, retratada, apenas em parte, nos altos índices de repetência e evasão, parece vir perdendo sua capacidade de impressionar os estudiosos do assunto, talvez pela insistência da mesma situação por várias décadas, ou pela desilusão desses estudiosos diante da tal insensibilidade apontada pelas autoridades governamentais, que nada fazem para sequer reduzir suas dimensões (p. 90).

Ao evadir de seu curso, em especial, o estudante compromete seu direito ao exercício de sua cidadania, gerando, também, graves perdas de ordem social e econômica, tanto para o sistema educacional, de uma forma geral, quanto para si e para a sociedade. Indo justamente na contramão ao estabelecido nas legislações vigentes, que asseguram, entre outras coisas, o desenvolvimento integral do ser humano e afirmam que este se dará por meio, entre outros, da educação.

O art. 3º da Lei Federal nº 9.394/96 descreve que “[...] o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (BRASIL, 1996). E, segundo Ferraz (2015, p. 92), “não basta o acesso, é preciso, também, ter as condições objetivas e subjetivas que possibilitem a conclusão do curso, no tempo hábil e com êxito durante a vida acadêmica”. Mas é importante, neste contexto, refletir sobre como garantir a igualdade de acesso e permanência dos estudantes na escola em um país tão desigual, marcado, entre outros, por contínuas crises econômicas, políticas e sociais.

Nesse sentido, os estudos de Cury (2002) sobre o direito à educação apontam para a importância do direito à educação escolar, que, mais do que uma

exigência contemporânea, está ligada aos processos produtivos e de inserção profissional e, portanto, responde a valores da cidadania social e política. Cury acrescenta, ainda, que:

a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades (2002, p. 249).

Seguindo esse raciocínio, parte-se, aqui, do pressuposto de que o clima escolar, composto por fatores internos e externos à instituição, possui significativa influência para os estudos sobre permanência e êxito estudantil necessários, além do financiamento das ações educacionais, políticas institucionais bem estruturadas e eficazes. Para tanto, fez-se pertinente dedicar um tópico, neste trabalho, para melhores esclarecimentos de como a avaliação institucional pode colaborar para a identificação dos fatores geradores da evasão e retenção escolares.

2.5 O clima escolar e a sua influência na permanência e êxito

O clima escolar possui complexas conceituações devido ao seu caráter dinâmico e multifatorial. Estudos recentes realizados sobre clima escolar no contexto educacional brasileiro apontam que a composição do clima escolar pode estar relacionada a fatores internos e externos à instituição e que “professores e gestores possuem papel fundamental tanto na estruturação deste clima quanto em sua manutenção” (PITON; MACHADO, 2019, p. 65). E que características familiares e socioeconômicas, identificadas pelas autoras como fatores externos, podem também interferir na composição do clima escolar.

Segundo Moro (2018), o clima escolar é composto por aspectos sociais, organizacionais, pedagógicos, disciplinares, estruturais, sendo, portanto, constituído por diferentes e complementares dimensões. Para Vinha, Morais e Moro (2017, p. 8), o clima escolar é constituído por avaliações subjetivas e “corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum”. Podendo ser compreendido como o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógicas e administrativas, e também

das relações humanas que ocorrem no espaço escolar. “O clima corresponde às percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas” (VINHA *et al.*, 2016, p. 101).

Freiberg (1998, *apud* MORO 2018, p, 65) afirma que o clima escolar resulta da “articulação de múltiplas dimensões que compreendem elementos estruturais, ambientais, organizacionais, linguísticos, sociais e emocionais da instituição”. Para Vinha, Morais e Moro (2017, p. 9) “Nenhum fator isolado determina o clima de uma escola, visto que este depende da interação de vários fatores da instituição escolar e da sala de aula”.

Moro (2018) apresenta oito dimensões constituintes do clima escolar, são elas: as relações com o ensino e com a aprendizagem; as relações sociais e os conflitos na escola; as regras, as sanções e a segurança na escola; a família, a escola e a comunidade; a infraestrutura e a rede física da escola para alunos e professores; as situações de intimidação entre alunos, somente para alunos; e as relações com o trabalho e a gestão e a participação para professores e gestores, as quais, segundo o autor, são inter-relacionadas.

Cohen *et al.* (2009) afirmam que com base nas investigações articuladas das dimensões do clima escolar, pesquisas têm sido realizadas com o intuito de delinear como se dá a associação do clima escolar com a melhoria dos relacionamentos no interior da instituição, e como este pode influenciar as relações entre membros da escola (*apud* MORO,2018).

. De acordo com Thiébaud (2005), os alunos são sensíveis ao clima escolar e sua percepção dele pode influenciar não apenas seu comportamento e adaptação, mas também seu aprendizado na escola. O autor acrescenta que, as atividades de todos os funcionários da escola serão influenciadas pela forma como experimentam o clima do ambiente de trabalho. O clima escolar está correlacionado com o nível geral de eficiência de uma escola e, em particular, com o nível de incivilidade, violência e estresse experimentados.

E segundo Lück (2017), os estudos sobre o clima e a cultura organizacional escolar, manifestam-se como relevantes no estudo de qualquer aspecto educacional e emergem associados a um conjunto de proposições e pressupostos que sustentam e induzem à consideração desses conceitos.

Embora largamente discutido em outros países, no Brasil, o clima escolar ainda é pouco estudado (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Piton e Machado (2019)

afirmam haver escassez de publicações científicas sobre o clima escolar no Brasil, e que o reconhecimento de sua importância para a área educacional aponta para a necessidade de um incentivo à pesquisa sobre a temática em nosso país. Segundo as autoras:

Os estudos referentes ao clima escolar contribuem de forma significativa para pensarmos em novas formas de organização e estruturação da instituição escolar que melhore gradativamente o ensino brasileiro, caminhando em direção a uma escola construída por todos e para todos (PITON; MACHADO, 2019, p. 65).

E, neste contexto, Vinha, Morais e Moro (2017), apud Thiébaud (2005), ressaltam que:

Uma avaliação sobre o clima escolar permite que cada um expresse como se sente, em sua escola; fornece uma “fotografia” do ambiente socioeducativo, a partir do conjunto de percepções de todos os atores da instituição, sem particularizar; promove um reconhecimento do que está acontecendo (tantos dos pontos fortes quanto dos vulneráveis); demonstra que a opinião de todos é importante, incentivando-os a expressá-la; facilita a escolha das áreas às quais a escola quer direcionar ações futuras; mobiliza as pessoas para desenvolver os projetos no estabelecimento e proporciona uma avaliação durante ou após um processo de transformação na instituição (p. 9).

Diante do exposto, conforme Vinha, Morais e Moro (2017, p. 20), “uma avaliação do clima escolar não pode ser um fim em si mesma, mas sim um meio a serviço de um projeto”. Pode-se dizer que tal avaliação é de fundamental importância para as relações sociais e desempenho escolar, ao passo que se configura como mecanismo de percepção da realidade vivenciada pelos membros que compõem a comunidade escolar, sendo possível identificar os pontos fortes das ações desenvolvidas, bem como os pontos que necessitam de alteração. Assim, conforme verificado por Vinha, Morais e Moro, os elementos que compõem o clima escolar são complexos e vão desde a qualidade das interações na sala dos professores para o nível de ruído do refeitório, desde a estrutura física do prédio para os níveis de conforto físico dos indivíduos e como eles se sentem seguros (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Os autores afirmam que o clima de uma escola não pode ser determinado por fatores isolados, devido à dependência de interação de vários aspectos da instituição escolar e da sala de aula. Assim, com o propósito de possibilitar uma avaliação do clima escolar com rigor metodológico e que englobasse os vários aspectos que abrangem a instituição educativa, a equipe de investigadores do

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral e outros pesquisadores de várias instituições, após analisarem vários instrumentos nacionais e internacionais que investigam e avaliam o clima escolar, iniciaram a construção de questionários que pudessem avaliar o clima de acordo com a realidade brasileira (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Para a elaboração de itens que compuseram os instrumentos, foi utilizada a matriz apresentada a seguir, no Quadro 02.

Quadro 02. Matriz do Clima Escolar.

Dimensão	Conceito	Grupo
1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade desta dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira a que nenhum aluno fique para trás.	Aluno Professor Gestor
2. As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Aluno Professor Gestor
3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Esta dimensão diz respeito às percepções dos gestores, professores e alunos em relação às intervenções nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.	Aluno Professor Gestor
4. As situações de intimidação entre alunos	Esta dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus tratos nas relações entre pares e de bullying percebidos pelos alunos e dos locais em que ocorrem.	Aluno
5. Família, escola e comunidade	Refere-se à percepção da qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.	Aluno Professor Gestor

Dimensão	Conceito	Grupo
6. As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham, e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.	Professor Gestor
7. A gestão e a participação	Abrange a percepção quanto à qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.	Professor Gestor

Fonte: Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar (VINHA; MORAES; MORO, 2017, p. 10).

No instrumento, as oito dimensões são inter-relacionadas e consideradas constituintes do clima escolar. E, com base nessa dimensão, Libâneo (2015) destaca que escola na atualidade não pode limitar-se a transmitir informações, pois caracteriza-se como uma síntese entre a cultura do estudante, que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, entre outros, e a cultura formal, que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento. Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionadas pela cidade, pela comunidade.

Conforme Soares (2018), para um processo de ensino e de aprendizagem exitoso é necessária uma série de saberes, habilidades e competências, tanto da parte dos estudantes, quanto dos professores. Compreende-se, portanto, que a escola precisa ser um espaço dinâmico e aberto ao diálogo, por se tratar de um local propício à aprendizagem de sujeitos que carregam valores intrínsecos, opiniões diversas e uma ampla bagagem cultural.

Assim, cabe à escola reconhecer seu papel formador e transformador de realidades e relacionar o conhecimento científico com conhecimento social que emerge das interações sociais, das experiências de vivenciadas pelos alunos,

valorizando-os como sujeitos construtores e reconstrutores de seu próprio conhecimento.

2.6 Competência social e desempenho acadêmico

A escola, como conhecida no Século XIX, era uma continuação da família e de tudo o que se referia à socialização moral e aos estilos de vida, transformando a criança naqueles aspectos que fortaleciam a coesão social: adesão à nação, aceitação da disciplina e dos códigos de conduta, entre outros. Neste processo, a criança passava de uma instituição de coesão à outra instituição de coesão, nas quais ainda vigoravam as relações de poder, opressão e exploração (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2013; CEQUELIN; CARVALHO, 2007).

Porém, as respostas simples do passado não são mais suficientes para definir uma orientação político-educacional que responda aos objetivos de democracia e à equidade na expansão dos conhecimentos. A escola, enquanto produto do processo de modernização, está submetida à tensão entre as necessidades da sociabilização e as exigências do crescimento do indivíduo.

Neste contexto, a educação de qualidade é aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos, a ampliação das capacidades cognitiva, operativa e social, atendendo às necessidades individuais e sociais dos alunos como condição para a construção da cidadania e inclusão social (FERNANDES *et al.*, 2018).

Mas, de fato, o currículo escolar brasileiro precisa manter-se em atualização. Até o momento, pode ser afirmado que a história da educação, no Brasil, mostra uma valorização da razão objetiva em detrimento de outras formas de expressão. Esta valorização do conhecimento cartesiano, porém, está sendo questionada, já que, nas últimas décadas, outros instrumentos foram redescobertos como válidos para a técnica pedagógica, a exemplo do lúdico, proporcionando benefícios em várias áreas do desenvolvimento individual, sendo um instrumento de socialização, de estímulo da criatividade, da expressão corporal e da motivação no processo de aprendizagem, fazendo dos alunos agentes, e não simples observadores sobre os objetos (GOMES; SOARES, 2013; LEME; DEL PRETTE, 2013).

Assim, com base atenta ao desenvolvimento de aprendizagens em vários campos da vida, as habilidades sociais, em uma linha geral, passam a receber

atenção no sentido de identificar potencialidades a partir delas. Segundo Mello-Sabbag e Bolsoni-Silva (2011), valores como símbolos, linguagem, lógica e moral são reguladores adquiridos por transmissão exterior. Isso implica que, se a lógica fosse inata, o papel da educação seria, apenas, instruir. Mas a lógica não nasce com a criança. Constrói-se progressivamente o papel da educação, entre outros o raciocínio. Os meios e instrumentos para trabalhar o inato são a estrutura da educação. A educação pode ser vista não apenas como formação, mas como condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural.

Importante é o papel da família, por atuar na primeira fase formadora. Em sentido amplo, entra, a seguir, a educação para formar também valores morais. A escola não é, portanto, o espaço para exclusivo acréscimo de conhecimentos, mas tem responsabilidade para o sucesso e para a adaptação social da criança (VISOLI *et al.*, 2018).

O adolescente, assim como a criança, passa grande parte do dia na escola. A única diferença é que o adolescente passa por transformações distintas em relação às que a criança, pois estão envolvidos outros fatores, diferentemente de outros momentos da vida, etapas de desenvolvimento. E como isso fatalmente acontece, a instituição de ensino acaba acumulando não só o papel educativo propriamente dito, mas também divide a função de colaborar na formação do indivíduo (LOUREIRO; BOLSONI-SILVA, 2010).

A adolescência é considerada uma das fases do desenvolvimento humano em que ocorrem mudanças significativas e que se relacionam desde os fatores físicos e fisiológicos até mesmo questões emocionais, as quais serão relevantes para o processo de construção da personalidade do indivíduo.

Quanto ao adolescente, para Gomes e Soares (2013), é necessário que se considere o “aprender a aprender”, divulgado como um chavão, mas que necessita profunda compreensão da teoria de conhecimento de Piaget. É importante considerar que, ao longo do processo de desenvolvimento, a criança/adolescente vai conhecendo suas habilidades e talentos, colocando-os em prática e identificando o seu próprio valor. Contudo, este é um processo longo que depende de vários fatores. Um deles é o aspecto afetivo, que tem a autoestima como pilar fundamental para que o desenvolvimento aconteça.

Assim, os princípios psicopedagógicos que orientam um ambiente estimulante para crianças e adolescentes aprenderem estão inter-relacionados e são

interdependentes: ensino-aprendizagem, autoestima, motivação e incentivo. O desenvolvimento da criança/adolescente ocorre muito bem, se for dada a devida atenção à relação familiar entre pais e filhos e também entre professores e alunos; no campo afetivo, é preciso refletir em como ajudar a/o criança/adolescente a criar sentimentos positivos em relação a si mesma/o. Sentindo-se valiosos e seguros, o êxito na aprendizagem e seu desenvolvimento estarão garantidos (GOMES; SOARES, 2013).

A rapidez da evolução científica e tecnológica do mundo é apreendida pelas crianças e adolescentes direta ou indiretamente, pelos meios de comunicação, independentemente de sua classe ou situação sociocultural. Qualquer escola precisa ser organizada sempre em função da melhor possibilidade ou ensino e ser permanentemente questionado. Na prática diagnóstica é necessário levar em consideração alguns aspectos e perspectivas de abordagem ao fracasso escolar: aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos (MELLO SABBAG; BOLSONI-SILVA, 2011).

No processo educacional, as habilidades sociais decorrem desse contexto, tanto a partir das relações externas quanto internas às instituições escolares. Os vários conceitos formados pela família, pela escola ou pelo próprio indivíduo em sua autovisão constituem a base dessa construção.

Especificamente em relação ao adolescente, observa-se que o desenvolvimento de um senso de identidade própria depende, entre outras coisas, de um sentimento de coerência e estabilidade do 'eu', e não apenas em um momento específico, mas também no decorrer do tempo. Esse sentimento de auto coerência é ameaçado pelas muitas e rápidas mudanças internas que ocorrem na puberdade. Ao contrário da criança, cujo crescimento físico é gradual e ordenado, o adolescente pode, num certo lapso de tempo, perceber que se sente como um estranho para si próprio, para aquele eu que lhe é familiar desde a infância (HALLAL *et al.*, 2010).

O processo de integração dessas mudanças físicas radicais em direção a um sentido emergente de identidade pessoal estável e segura pode ser prolongado e difícil. Para as habilidades sociais dos adolescentes são importantes, segundo Hallal *et al.* (2010), as seguintes áreas: funcionamento em casa, relacionamento com os pais, funcionamento na escola ou no trabalho e relacionamento com o grupo

de iguais. Há de se considerar a natureza de habilidades como essas que foram desenvolvidas e incentivadas.

Para Del Prette *et al.* (2015) as experiências mais uma vez falam mais alto, ou seja, à medida que as pessoas conseguem seus objetivos frente a dificuldades, acumulam, gradualmente, coleções cada vez maiores de soluções criadoras de reações condicionadas, de conjuntos memorizados de itens, de respostas selecionadas. Mas adquirem outra coisa além dessas. Muitos desses trechos e dessas partes de comportamento adaptativo se tornam integrados em sequências e padrões de realização denominados habilidades.

É claro, segundo Del Prette e Del Prette (2008), que as habilidades variam extraordinariamente quanto à sua natureza e à sua complexidade. São inumeráveis as variedades de habilidades, e assim como constantemente o homem é chamado a ser aprendiz e solucionador de problemas criadores, também deve desenvolver um repertório de habilidades.

Quando se desenvolve uma habilidade, acrescenta-se alguma coisa nova a trechos e partes de comportamentos existentes, já que uma habilidade não é apenas uma coleção de respostas anteriormente adquiridas e reunidas numa sequência que pode ser recitada como uma espécie de reação em corrente. Embora uma habilidade seja composta de reações, memorizações, respostas de repetição ou já experimentadas, cada uma delas, quando integrada numa habilidade, torna-se modificada, adquire característica própria e inconfundível (DEL PRETTE *et al.*, 2015).

À medida que uma pessoa adquire uma habilidade, seus movimentos e respostas se tornam mais seguros e são executadas com maior precisão e velocidade. Uma análise dessa simples observação demonstra que uma habilidade envolve uma reorganização singular das partes componentes.

No que tange às habilidades sociais, Del Prette e Del Prette (2010), estes são categóricos ao afirmarem que se referem à base de relacionamentos e interações com o outro de modo sadio. Essas habilidades, segundo os autores, influenciam diretamente outras questões como a empatia e a assertividade como quesitos essenciais traduzidos em competências pessoais e habilidades em lidar com o outro de modo adequado.

Fernandes *et al.* (2018), cujo estudo sobre competências contribuiu para mostrar as possíveis causas do fracasso escolar, diz ser demasiado importante

estabelecer critérios para verificar dificuldades de aprendizagem em crianças ou jovens. Somente assim será possível discutir desempenho e rendimento escolar.

Del Prette *et al.* (2017) consideram que a competência social se traduz na capacidade de relacionamento humano. As habilidades sociais para os autores representam a relação propriamente dita com o outro e o ambiente de respostas, considerando comunicação, empatia, assertividade, iniciativa, entre outros. Tais questões são normalmente identificadas no cotidiano escolar, tendo em vista atitudes e comportamentos evidenciados em interações com diálogos, perguntas, debates etc.

De acordo com Del Prette; Del Prette (2010), as habilidades sociais podem influir em contextos diversos, resultando em competência social que, de certa forma, favorece ou facilita interações em ambientes escolares. O ambiente escolar, para Fernandes *et al.* (2018), requer atenções múltiplas em relação à evasão. Como tarefa complexa envolve desde políticas educacionais e pedagógicas até as responsabilidades de educadores e de familiares. Entretanto, Del Prette; Del Prette (2010) entendem que as habilidades sociais, nesse contexto, respondem por um repertório de alternativas que oferecem melhores condições às interações no cotidiano escolar.

Mariano e Bolsoni-Silva (2016) consideram que as habilidades sociais fazem, de fato, a diferença no desempenho escolar na medida em que os relacionamentos nesse contexto tanto facilitam quanto podem dificultar o desenvolvimento do comportamento, como também da própria formação educacional. Em pesquisa realizada a respeito, verificaram que quanto mais e maiores forem as habilidades sociais, mais as dificuldades comportamentais serão reduzidas, o que favorece maior concentração e atenção aos estudos propostos.

O desenvolvimento educacional-escolar envolve múltiplos fatores, que contam com a influência de variáveis referentes ao próprio aluno, sua família, comunidade e a própria instituição de ensino, além de contextos político, socioeconômico. A evolução do adolescente no ambiente escolar tem ligação direta com habilidades sociais, influenciando positivamente seu desempenho. Na realidade, as habilidades sociais dos alunos podem gerar impactos favoráveis ao desempenho. Essa conclusão decorre de pesquisas realizadas sob esse aspecto comparando médias escolares entre grupos identificados com habilidades sociais e outro não (LOUREIRO; BOLSONI-SILVA, 2010; SILVA 2017; VISIOLI *et al.*, 2018).

Nas investigações que tratam da matéria, verificou-se que a reprovação tende a gerar afastamento de grupos e relações de amizade, reduzindo o apoio social, produzindo, por fim, a desistência e abandono escolar. Fernandes *et al.* (2018) discutem a questão do melhor desenvolvimento socioemocional como influenciadora direta do desempenho escolar, acrescentando que difíceis relacionamentos com colegas influem na evasão escolar.

Reprovações e a falta de apoio familiar e social, conforme estudos de Visioli *et al.* (2018), são as causas mais frequentes apontadas para o abandono escolar. Para Silva (2017), o contexto social influencia diretamente o sucesso ou fracasso escolar, recomendando ações que ofereçam suporte ao desenvolvimento de habilidades sociais aos alunos como caminhos para maior estabilidade no curso escolar.

O desenvolvimento humano depende das boas relações sociais, e nas relações de trabalho é necessária essa capacidade como uma dimensão efetiva que muitos adolescentes podem não ter aprendido (JENSEN; ELLIS NUT; SILVA, 2016).

As pessoas sem habilidades sociais não se destacam como pessoas bem-sucedidas que aprendem no decorrer de suas experiências educacionais a colocar em prática a orientação pro social para estar apta a se conduzir bem nas relações com os outros, bem como ter iniciativa social que representa a capacidade de realizar as próprias iniciativas.

A competência social é uma capacidade do ser humano inata ou aprendida que corresponde ao manejo e domínio de situações como regras sociais em várias esferas da vida que envolvem a necessidade de lidar com pessoas e tomar decisões que exigem conformidade. Os indivíduos que possuem essa capacidade têm facilidade de interpretar discursos de pessoas, compreender contextos, entender o que lê e entender como se comportar socialmente em todas as ocasiões, mantendo sempre o controle saudável de suas emoções, apresentando empatia com os outros, reagindo de forma emocional e comportamental equilibrada, na medida em que possui habilidades sociais para as várias situações com habilidades para demonstrar intenções, absorver hábitos e desenvolver decisões em situações de rotina (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Segundo Del Prette e Del Prette (2017), a competência social determina também o comportamento de confiança e autoestima do sujeito em interagir em situações de conflito e aceitar que suas ideias possam ser rejeitadas sem

demonstrar frustração, mas saber conviver com situações participativas em que as ideias dos outros também fazem parte do processo.

No caso de adolescentes em fase de formação profissional que exige capacidade de aprendizagem, muitas vezes, a carência de competência social atrapalha o desenvolvimento no sentido de que a pessoa pode não se sentir bem no ambiente, não conseguir fazer amizades, o que implica isolamento e dificuldades de evolução nos estudos e nas experiências educativas (JENSEN; ELLIS NUT; SILVA, 2016). Desse modo, a aprendizagem profissional para ser eficiente depende de competências sociais que possam determinar que os adolescentes estejam preparados para vivenciarem novas experiências e se adaptarem às demandas exigidas socialmente.

3. MÉTODO

Neste tópico, serão expostos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, as especificidades sobre os participantes, exposição do local da pesquisa, os aspectos éticos e as variáveis do estudo e respectivos instrumentos e medidas, os procedimentos de coleta de dados e análise dos resultados.

3.1 Tipo de pesquisa

Diante do objetivo de estudo, que tem como finalidade analisar as características de determinada população, a escolha metodológica direcionará ao estudo descritivo, com abordagem quantitativa e de levantamento.

Quanto aos objetivos da pesquisa, trata-se de um estudo de natureza descritiva, por visar à análise de fatores associados à permanência e êxito dos estudantes de um dado curso técnico. Segundo Gil (2008), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Para Pinsonneault e Kraemer (1993), a pesquisa descritiva tem o propósito de descobrir quais situações, eventos, atitudes ou opiniões estão acontecendo em determinada população.

A pesquisa tem características de um estudo de levantamento, entre outros, por visar à abordagem direta das pessoas das quais é pretendido ter conhecimento e por utilizar questionários para aquisição de dados por meio de uma amostra representativa. Igualmente, identifica-se o meio de investigação deste estudo como pesquisa documental, já que em uma etapa do estudo serão utilizados dados de arquivos referentes à frequência escolar dos alunos, que caracteriza a medida de permanência e dados relacionados ao desempenho escolar, que é medida de êxito.

Em pesquisas de levantamento, também chamada *survey*, procede-se com a “solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado, para, em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados” (GIL, 2008, p. 55). A pesquisa quantitativa adota estratégia sistemática, objetiva e rigorosa para gerar e refinar o conhecimento. Os dados são coletados em instrumento que possibilita mensurar atitudes, e as informações coletadas são analisadas com uso de procedimento

estatístico (CRESWELL, 2010). E, segundo Richardson (1999, p. 70), a pesquisa quantitativa caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas.

E quanto aos procedimentos de análise, trata-se de um estudo correlacional preditivo, pois visa à utilização de métodos estatísticos para avaliar as relações existentes entre variáveis competências sociais dos alunos, clima escolar, características socioeconômicas dos alunos, frequência e desempenho escolar dos alunos e medidas de permanência e êxito.

3.2 Composição da amostra

A população desta pesquisa é composta por aproximadamente 1.211 alunos matriculados em cursos técnicos integrados e subseqüente de nível médio e em cursos de nível superior de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Norte Brasileira.

Sabe-se que uma população é definida por um conjunto de pessoas ou coisas. E assim, quando há a necessidade de conhecer características de uma determinada população e não for possível pesquisar todos os elementos deste conjunto, o que raramente o é, dados podem ser coletados de um pequeno subconjunto dela, também chamado de amostra, e as informações adquiridas são usadas para inferir coisas sobre toda a população (FIELD, 2009).

Assim, para estimar o comportamento da população acima mencionada acerca dos fatores que poderiam estar associados à permanência e êxito, foi selecionada uma amostra por conveniência e solicitada a participação de 48 estudantes que correspondiam ao total de matrículas ativas no período com as características necessárias para participar da pesquisa de um dos cursos técnicos integrados do referido Instituto Federal, os quais estão divididos na pesquisa em dois grupos: estudantes da segunda série do curso (grupo intermediário) e estudantes da terceira série (grupo fase final), bem como 23 professores e 5 gestores da instituição ligados diretamente ao referido curso. No entanto, aceitaram participar da pesquisa 43 alunos, 13 professores e 5 gestores.

Para participar do estudo, o aluno, independentemente de gênero, deveria estar na fase intermediária e final do curso, ou seja, estar cursando a segunda ou terceira séries devido à possibilidade de este ter maior percepção do funcionamento

do ambiente institucional. E devido às especificidades de um dos instrumentos utilizados para coleta de dados, o Inventário de Autoavaliação para Adolescentes (YSR), o aluno deveria ter idade entre 11 e 18 anos e não estar em acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico.

E quanto à participação dos professores e gestores, foram incluídos os servidores com mais de um ano de tempo de serviço na instituição, devido à possibilidade de percepção mais precisa do clima escolar.

3.3 Local

O *locus* da pesquisa foi um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Norte do Brasil. O local foi selecionado por conveniência, devido ao objetivo do estudo; pela maior facilidade de acesso da pesquisadora e pelo envolvimento/participação da pesquisadora na comissão local de ações para permanência e êxito dos estudantes na instituição, que, em articulação com os setores de Ensino, Extensão e Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, busca assegurar aos alunos condições de permanência e conclusão com êxito.

Trata-se de uma instituição de educação básica e superior especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Atua em diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Nacional. Oferta, atualmente, cursos técnicos integrados e subsequente de nível médio, licenciaturas, bacharelado e pós-graduação *stricto sensu*.

Antes de se tornar um dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, credenciado por meio da Lei n.º 11.892/2008, foi primeiramente uma Escola Agrotécnica Federal, criada pelo Decreto n.º 91.673, em 20 de setembro de 1985, e inaugurada em 23 de março de 1988. Sendo a primeira instituição da região a fazer parte da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica.

O *campus* é um centro de referência na oferta de educação profissional técnica e tecnológica e, por esta razão, sempre atraiu estudantes de várias localidades, sendo seu público vindo de municípios próximos e também de estados vizinhos.

Percebe-se, portanto, que esta unidade de ensino vem contribuindo estratégica e significativamente, desde sua implantação, com desenvolvimento da região. Por meio de captação e implementação de políticas públicas presta

relevantes trabalhos de ensino, pesquisa e extensão voltados à comunidade local, colaborando, assim, com a elevação do nível intelectual e econômico da sociedade.

3.4 Aspectos Éticos da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com o intuito de analisar os fatores que estão associados à permanência e êxito dos estudantes de um curso técnico integrado ao ensino médio de um Instituto Federal, tendo como participantes os estudantes, professores e gestores do referido curso. Para tanto, dada a natureza da pesquisa, que envolve a participação de seres humanos, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU e foi aprovado, conforme Processo n° 3.696.233/2019 - 19434719.7.0000.5501, no mês de novembro de 2019.

Logo após a aprovação do projeto, emissão de autorização formal da instituição e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termos de Assentimento, a coleta de dados foi realizada e foi finalizada no mês de dezembro de 2019. Ao final do estudo, foi proposta a realização de uma reunião com cada grupo de participantes para exposição dos resultados gerais da pesquisa, ou seja, para entrevista devolutiva de esclarecimentos.

Considera-se que esta pesquisa apresentou riscos mínimos aos participantes, os quais estão relacionados a possíveis desconfortos emocionais em função do fornecimento de informações pessoais e do ambiente institucional.

Aos participantes foi assegurada a liberdade de deixar de responder algumas das questões ou até mesmo recusar-se a permanecer na pesquisa. Sendo que tais ressalvas não trariam qualquer impacto na rotina escolar dos participantes. Contudo, foi assegurado, também, aos participantes, que, caso se sentissem afetados ao responderem os questionários, seriam encaminhados a atendimento adequado, realizado por profissionais especializados do *Campus*.

Cada participante teve a garantia de confidencialidade e sua participação na pesquisa foi de forma esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento e também de assentimento. Ressalta-se que a pesquisadora se colocou como responsável por quaisquer problemas que pudesse surgir em decorrência da pesquisa, mesmo os não previstos na elaboração do projeto.

A identidade de cada participante foi tratada com padrões profissionais de sigilo e não foi nem será exposta em nenhuma publicação. O nome do participante

ou os materiais que indicam a sua participação não foram nem serão liberados sem permissão deste. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Considera-se, portanto, que esta pesquisa atendeu a todos os requisitos do Conselho Nacional de Saúde, Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016.

3.5 Variáveis do estudo

A variável dependente considerada neste estudo é o êxito escolar (desempenho acadêmico). E como variáveis independentes são consideradas a permanência escolar (frequência do estudante) e os fatores individuais (competência social), sociais (características socioeconômicas) e os institucionais (clima escolar).

3.6 Instrumentos do estudo

Nesta parte do trabalho, serão apresentados, detalhadamente, os instrumentos utilizados neste estudo. Para tanto, diante do número de variáveis e instrumentos utilizados, foi elaborada uma síntese referente às variáveis, instrumento, abordagem e participantes da pesquisa, conforme disponível no Quadro 03 apresentado a seguir:

Quadro 03. Síntese dos instrumentos de coleta de dados.

Pesquisa quantitativa	
Variáveis, instrumento/ abordagem e participantes da pesquisa.	Fator individual (competência social). Questionário: Inventário de Autoavaliação para Adolescentes (YSR). Alunos.
	Fator institucional (clima escolar). Questionário: Instrumentos de Avaliação do Clima Escolar. Alunos, professores e gestores.
	Fator social (classificação socioeconômica). Questionário: Critério Brasil. Alunos.
	Medida de permanência. Análise documental: Frequência escolar dos alunos.
	Medida de êxito. Análise documental: Desempenho escolar dos alunos.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

3.6.1 Inventário de Autoavaliação para Adolescentes (YSR)

O Inventário de Autoavaliação para Adolescentes (YSR) (ACHENBACH; RESCORLA, 2001 *apud* ROCHA, 2012) é um instrumento autoaplicável e largamente utilizado em estudos internacionais com adolescentes. É estruturado para obter respostas de adolescentes com faixa etária de 11 a 18 anos sobre suas próprias competências e problemas. Para o presente estudo, foi utilizada a versão validada Rocha (2012) para a população brasileira, em um estudo que investigou 3.376 adolescentes de quatro das cinco regiões do Brasil.

A primeira parte do YSR é composta por 17 itens e possibilita a avaliação das competências dos adolescentes em três escalas: competência em atividades, competência social e desempenho escolar. E a soma dos escores obtidos nessas escalas fornece um escore total de competências (MOSCARITOLLO; ROCHA; SILVARES, 2013). A avaliação abrange a prática de esportes e de outras atividades de lazer, a participação em grupos ou equipes, a realização de tarefas em casa, os relacionamentos sociais e o desempenho acadêmico.

Cada categoria tem pontuação que reflete o número de itens considerados presentes. Por exemplo, cada esporte citado equivale a 1 (um) ponto e existem opções de citar nenhum, um, dois ou três. Assim, quanto maior o número de atividades o adolescente estiver envolvido, maior escore obterá em competência social e melhor o seu desempenho em relação à competência social. Além do número de atividades, o instrumento compara o desempenho dos adolescentes com outros da mesma idade. As opções de resposta para o desempenho são pior, igual ou melhor, recebendo respectivamente escore 0, 1 ou 2. O mesmo ocorre para sociabilidade e desempenho escolar. Conforme Rocha (2012), quanto às escalas de competências, é sugerido que os resultados obtidos com o YSR sejam usados de maneira qualitativa para comparação entre grupos.

E a segunda parte do instrumento avalia problemas de comportamento em oito escalas-síndromes, sendo três delas agrupadas na Escala de Internalização (Ansiedade/Depressão, Retraimento/Depressão, Queixas Somáticas), duas na Escala de Externalização (Violação de Regras, Comportamento Agressivo) e nas escalas Problemas de Atenção, Problemas Sociais e Problemas com o Pensamento, que, somadas às outras escalas-síndromes, configuram o índice geral, escala total de problemas de comportamento. O YSR apresenta também, conforme Moscaritolo,

Rocha e Silveiras (2013), três questões abertas, nas quais se solicita ao adolescente que escreva: sobre suas preocupações relativas à escola, outras preocupações e seus aspectos mais positivos. Porém, para este estudo apenas a primeira parte do instrumento foi utilizada, escalas de competências.

3.6.2 Instrumentos de Avaliação do Clima Escolar

Trata-se de instrumentos para avaliação do clima escolar elaborado pelo grupo de pesquisa GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – UNESP/UNICAMP), e disponibilizados no Manual de Orientação para a Aplicação dos Questionários que avaliam o clima escolar (MORO; MORAIS; VINHA, 2017). São questionários específicos construídos para a realidade escolar brasileira e são validados e disponibilizados gratuitamente em três versões: aluno, professor e gestor.

Os instrumentos foram pré-testados e submetidos à apreciação de especialistas na área em diversas fases da pesquisa. Foram testados com 8.915 alunos, 1.464 professores e 771 gestores, totalizando 11.150 sujeitos de 62 escolas públicas e privadas de diferentes estados brasileiros. Análises psicométricas (Análises Fatoriais, Análises de Componentes Principais e Confiabilidade Composta) demonstraram evidências de validade do instrumento (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Quanto à natureza dos itens, os instrumentos são divididos conforme estrutura constante a seguir, no Quadro 04.

Quadro 04. Composição dos instrumentos quanto à natureza dos itens.

Natureza dos itens	Questionários		
	Alunos	Professores	Gestores
Itens de relação	69 itens (66,3%)	94 itens (76,4%)	85 itens (65,3%)
Itens exclusivos	35 itens (33,7 %)	29 itens (23,6%)	45 itens (34,7%)
Total	104 itens (100%)	123 itens (100%)	130 itens (100%)

Fonte: GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – UNESP/UNICAMP.

Os instrumentos visam à mensuração das seguintes dimensões: Dimensão 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem; Dimensão 2 - As relações sociais e os conflitos na escola; Dimensão 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola; Dimensão 4 - As situações de intimidação entre alunos (apenas para alunos); Dimensão 5 - A família, a escola e a comunidade; Dimensão 6 - A infraestrutura e a rede física da escola; Dimensão 7 - As relações com o trabalho (para professores e gestores) e Dimensão 8 - A gestão e a participação (para professores e gestores), as quais medem e avaliam as percepções dos sujeitos a respeito das referidas dimensões.

Para cada item, existem quatro possibilidades de resposta que são organizadas em posição crescente, apresentadas numa escala do tipo Likert (quatro pontos). Há também, no final de cada questionário, questões que visam à coleta de informações sobre o perfil dos participantes. Estima-se aproximadamente 25 minutos para a aplicação de cada questionário (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Como anteriormente mencionado, os questionários para a avaliação do clima escolar foram construídos no formato *Likert*, com uma escala de 1 a 4 pontos. Dessa forma, para a análise do clima escolar geral e do clima por dimensão, nas perspectivas de alunos, professores e gestores, considerou-se o cálculo da média do conjunto de itens, cujos resultados numéricos foram transformados em dados categóricos de acordo com os tercis: até 2,25 pontos - avaliação negativa; de 2,26 a 2,75 pontos - avaliação intermediária; e de 2,76 a 4 pontos - avaliação positiva.

Assim, foi possível extrair as frequências de avaliação de cada uma das dimensões do clima, para os diagnósticos referentes às percepções dos atores escolares sobre sua instituição de ensino (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

3.6.3 Instrumento de avaliação socioeconômica

Para a avaliação do nível socioeconômico dos estudantes participantes da pesquisa foram utilizadas as questões do Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB) - Critério Brasil 2019, da Associação Brasileira de Empresa e Pesquisa (ABEP), cujo objetivo é estimar a capacidade de consumo das famílias brasileiras.

As informações solicitadas no instrumento Critério Brasil referem-se à existência e à quantidade de determinados bens de consumo familiar existentes no domicílio, tais como eletrônicos e veículos; à quantidade de banheiros e de empregados domésticos; ao nível de instrução do chefe da família e ao acesso a serviços públicos: pavimentação da rua do domicílio e saneamento. Para a classificação, utiliza-se um sistema de pontos. Quanto menor o escore total, menor a capacidade de consumo familiar.

De acordo com a regra de classificação do Critério Brasil, a população brasileira é dividida em seis estratos socioeconômicos, cujas estimativas para o total do Brasil e macrorregiões são baseadas em estudos probabilísticos nacionais do Datafolha e IBOPE Inteligência, conforme apresentado a seguir, no Quadro 05:

Quadro 05. Estimativas de renda domiciliar mensal, total do Brasil e Região Norte.

Estrato socioeconômico	Brasil	Região Norte	Renda média domiciliar
Classe A	2,8%	1,1%	23.345,11
Classe B1	4,6%	2,1%	10.386,52
Classe B2	16,4%	9,9%	5.363,19
Classe C1	21,6%	16,6%	2.965,69
Classe C2	26,1%	25,8%	1.691,44
Classe D-E	28,5%	44,6%	708,19
Total	100,0%	100,0%	2.908,32

Fonte: ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2018.

Neste estudo, as questões do Critério Brasil foram incluídas no Instrumento de medida do clima escolar, questionário para alunos. Tais questões são: 111, 115, 120 e 121. As questões 111 e 115 já faziam parte do instrumento de medida do clima escolar, as outras duas (120 e 121) foram acrescentadas. O corte de pontos para a avaliação da classe socioeconômica do instrumento é dividido da seguinte forma: classe 1 (A) de 45 até 100 pontos; classe 2 (B1) de 38 até 44 pontos; classe 3 (B2) de 29 até 37 pontos; classe 4 (C1) de 23 até 28; classe 5 (C2) de 17 até 22 pontos e classe 6 (D-E) de 0 até 16 pontos.

3.6.4 Medida de Permanência Escolar

Foi considerado para a avaliação da permanência escolar o percentual de frequência dos estudantes no período de 03 de março a 10 de julho de 2019, referente ao primeiro semestre letivo 2019/1. Os dados foram coletados via sistema informatizado, em Relatórios Gerais (Percentual de Frequência por Aluno) do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Educação Profissional e Tecnológica – SIGA-EPCT da referida instituição de ensino. Assim, para a medida de permanência escolar dos estudantes do Grupo AFI e AFF foram realizados os cálculos das Medidas de Tendência Central (média), as Medidas de Dispersão (desvio-padrão) da frequência geral do primeiro semestre letivo do ano de 2019.

3.6.5 Medida de Êxito Escolar

Foi considerada para a avaliação do desempenho escolar a média de notas obtidas pelo estudante em cada componente curricular ao longo do primeiro e segundo bimestre, que corresponde à primeira média semestral e varia de 0,0 a 10,0 pontos. Embora outros mecanismos possam ser utilizados para apreciação/avaliação do desempenho escolar dos estudantes, optou-se por este por ser o meio mais acessível em termos de registro documental.

Os dados referentes ao desempenho escolar dos estudantes são disponibilizados nos Mapas de Notas do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Educação Profissional e Tecnológica – SIGA-EPCT, sistema informatizado da instituição de ensino, e em outros documentos da referida instituição, como atas de conselho de análise de turma, relatório de atendimento ao educando, entre outros.

A matriz curricular do curso estudado é construída com base na formação geral do estudante e dividida em duas partes: Base Nacional Comum e Parte Diversificada. É organizada em unidades curriculares, agrupadas segundo áreas de conhecimento, quais sejam: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas em estreita articulação com a área de formação profissional.

No cálculo da medida de êxito dos estudantes, inicialmente, foram obtidas as médias simples de cada componente curricular das duas áreas de conhecimento do

Curso Técnico Integrado (Base Nacional Comum e Parte Diversificada) do primeiro semestre letivo do ano de 2019.

Em seguida, foram calculadas as médias dos componentes por área. Posteriormente, foram realizados os cálculos das Medidas de Tendência Central (média), as Medidas de Dispersão (desvio-padrão) do desempenho nas duas áreas de conhecimento e séries (fase final e intermediária do curso), separadamente.

Das condições de aprovação do estudante no curso estudado tem-se que o resultado final será mensurado por meio de nota obtida nos bimestres/trimestres, sendo cada um desses períodos composto por, no mínimo, duas avaliações diversificadas.

A nota final será a média aritmética simples dos bimestres/trimestres, conforme o caso, considerando a especificidade de cada componente curricular. Será considerado “Aprovado” o estudante que, ao final do período letivo, obtiver frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total dos componentes curriculares da respectiva série/ano/módulo e/ou outro tempo escolar definido em PPC e média aritmética final igual ou superior a 6,0 (seis) pontos em “todos” os componentes curriculares (IFTO, 2013, Art. 71). Assim, ao final de cada série/ano/módulo, dependendo do regime adotado pelo respectivo curso, a avaliação do estudante será expressa sob a condição de “aprovado(a)” ou “reprovado(a)”.

3.7 Procedimento de Coleta de Dados

Para a realização da coleta de dados, inicialmente, foi realizado contato com a Direção Geral da instituição, com vista à autorização da pesquisa. Posteriormente, por telefone, foi dada ciência aos responsáveis dos alunos menores de idade sobre a realização, os objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como sobre a necessidade de autorizações para participação do aluno. Na ocasião, foi solicitado do responsável seu parecer em relação à autorização de participação do estudante na pesquisa. Cabe ressaltar que os contatos dos responsáveis foram solicitados formalmente à Direção de Ensino da instituição.

Para o procedimento de coleta de dados foram organizados três encontros, em dias distintos, com os participantes alunos. O primeiro encontro foi destinado ao

convite de participação, aos esclarecimentos sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Aos alunos menores de idade que aceitaram participar da pesquisa e que tiveram parecer favorável de seus responsáveis foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 3), obrigatórios para pesquisa com menores de idade, a serem assinados por um de seus responsáveis. Foi combinada uma data para a devolução dos referidos termos.

No segundo encontro, realizou-se a aplicação do questionário do Clima Escolar. Em que, inicialmente, foi solicitada a devolução dos termos de consentimento livre e esclarecido assinados pelos responsáveis dos estudantes, feita a entrega e orientações de preenchimento dos Termos de Assentimento – TALE (Apêndice 2) e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 4). Após a devolução dos termos assinados foi iniciado o procedimento de preenchimento do questionário. No terceiro encontro, foi realizada a aplicação do YSR.

No início de cada aplicação foi reapresentado aos estudantes o objetivo da pesquisa, a garantia de confidencialidade dos dados coletados e reiterado o caráter voluntário da sua participação. Os instrumentos para avaliação do clima escolar e do YSR foram aplicados, na versão impressa para os alunos, de forma coletiva nas salas de aula, em horário combinado previamente com os professores e/ou equipe gestora.

Aos professores e gestores apenas o questionário de avaliação do Clima Escolar foi aplicado. Para este procedimento tinha-se, inicialmente, o planejamento de, após as devidas autorizações institucionais, realizar dois encontros nas dependências do campus, durante reuniões do Conselho de Análise de Turmas. Em que o primeiro encontro seria destinado aos esclarecimentos sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, convite de participação e entrega e orientações de preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 5); e o segundo encontro para aplicação coletiva do questionário. No entanto, tal procedimento não foi possível devido à divergência da data do Conselho de Análise de Turmas e a data de aprovação do projeto pelo CEP/UNITAU. E, portanto, foi necessário criar uma nova estratégia para coleta de dados perante os participantes e optou-se pela aplicação *online* dos questionários.

Após as devidas autorizações institucionais, os dados a serem avaliados, referentes à frequência escolar dos estudantes, foram extraídos dos Relatórios

Gerais (Percentual de Frequência por Aluno) do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Educação Profissional e Tecnológica – SIGA-EPCT, sistema informatizado. Foi considerado para a avaliação da frequência escolar o total de frequência dos estudantes no período de 03 de março a 10 de julho de 2019, referente ao primeiro semestre letivo 2019/1. Cabe aqui ressaltar que, conforme a Lei Federal nº 9.394/96, Art. 24, é exigida a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas para aprovação do estudante da Educação Básica.

E, após as devidas autorizações institucionais, os dados referentes ao desempenho escolar dos estudantes foram extraídos dos Mapas de Notas do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da Educação Profissional e Tecnológica – SIGA-EPCT, sistema informatizado, e em documentos da referida instituição, como atas de conselho de análise de turma, relatório de atendimento ao educando, entre outros.

Foi considerada para a avaliação do desempenho escolar a média de notas obtidas pelo estudante em cada componente curricular ao longo do primeiro e segundo bimestres, que corresponde à primeira média semestral do ano letivo e varia de 0,0 a 10,0 pontos. O sistema de notas adotado pela instituição é bimestral, e o estudante é tido como aprovado no bimestre se a média for maior ou igual a 6,0 (seis) pontos em cada componente curricular. Na sequência, dadas as especificações dos instrumentos utilizados na pesquisa, estes serão abordados sobre os procedimentos para a análise dos resultados.

3.8 Procedimento para análise dos dados

Após levantamento realizado, para a análise estatística dos dados obtidos foi utilizado o software *Microsoft Office Excel*, 2010. Esta ferramenta permitiu a exploração dos dados e a execução de cálculos estatísticos apropriados para a detecção de padrões capazes de responder às questões abordadas neste estudo. As análises estatísticas realizadas foram: média, desvio-padrão, teste *t-Student* e teste *qui-quadrado* e análise correlação de posto *de Spearman*. Os resultados obtidos foram agrupados em tabelas de valores amostrais referentes a cada variável

em estudo. Inicialmente, realizou-se a exploração das diferenças relacionadas às características sociodemográficas da amostra de participantes 'alunos' da fase intermediária (Grupo AFI), e fase final do curso (Grupo AFF) (porcentagens e médias simples). Em seguida, foram conduzidas análises descritivas (porcentagens e médias simples) das variáveis permanência e êxito escolar.

Para a mensuração do clima escolar, nas diferentes dimensões contempladas pelos instrumentos foi seguido o procedimento adotado por Vinha, Morais e Moro (2017) no estudo original de validação do Instrumento de Avaliação do Clima Escolar, conforme segue:

Primeiramente, calculou-se a pontuação média obtida em cada dimensão, por meio da média aritmética dos valores obtidos no conjunto dos itens da respectiva dimensão. Para a realização desse cálculo, foram considerados os itens invertidos do instrumento, de modo a adequar as pontuações. Foi realizada, para tanto, a alteração da pontuação de cada categoria do respectivo item, em que a categoria "não concordo", com 1 ponto passou a valer 4 pontos; "concordo pouco", com 2 pontos valerá 3; "concordo", com 3 pontos passou a valer 2; e "concordo muito, com 4 pontos correspondeu a 1 ponto.

A partir do cálculo da pontuação média obtida em cada dimensão foi realizada a codificação dos escores numéricos para dados categóricos, ou seja, foram atribuídos às alternativas de quatro pontos os níveis Negativo, Intermediário e Positivo. Para tanto, os quatro pontos da escala *Likert* foram divididos em tercís.

Ao primeiro tercil foi atribuída a pontuação de 1 a 2,25, correspondendo ao nível negativo; ao segundo tercil, de 2,26 a 2,75, correspondendo ao nível intermediário; e ao terceiro tercil, de 2,76 até 4,00, correspondendo ao nível positivo. E assim foram extraídas as frequências de avaliação positiva, intermediária e negativa de cada uma das dimensões do clima, de modo a conseguir os diagnósticos referentes às percepções dos participantes alunos, professores e gestores sobre sua instituição de ensino.

A avaliação de confiabilidade dos instrumentos foi realizada por meio da análise da consistência interna (Alfa de *Cronbach*). Para tanto, avaliou-se a confiabilidade do instrumento Clima Escolar por meio da análise da consistência interna (Alfa de *Cronbach*).

Para interpretar dos índices de consistência interna do instrumento foram adotados os seguintes valores Alfa de Cronbach (α): maior do que 0,80 = quase

perfeito; de 0,80 a 0,61 = substancial; de 0,60 a 0,41 = moderado; de 0,40 a 0,21 = razoável; e menor do que 0,21 = pequeno (LANDIS; KOCH, 1977). O valor assumido pelo Alfa está entre 0 e 1. Assim, quanto mais próximo de 1 estiver seu valor, maior a fidedignidade das dimensões do constructo.

Para a mensuração da competência social dos adolescentes, realizou-se a soma de todos os itens da competência social (escalas individuais de atividade, sociabilidade e desempenho escolar), conforme instrumento utilizado (YSR), cujo resultado apresenta o escore bruto para a variável competência social total. Ressalta-se que quanto maior for o escore, melhor é a competência social do adolescente.

Utilizou-se o teste *t-Student* (DANCEY; REIDY, 2006) para apresentação das diferenças entre resultados sociodemográficos entre o Grupo AFI e Grupo AFF; os resultados de permanência e êxito; avaliação do clima escolar, cujos resultados serão descritos no texto juntamente com os dados de estatística descritiva (Média e DP).

Após análises individuais das variáveis do estudo foi realizada a análise de correlação entre as seguintes variáveis do estudo (*Spearman*): frequência escolar (medida de permanência); desempenho escolar dos alunos (medida de êxito); competências sociais dos alunos (fator individual), clima escolar geral (fator institucional) e classificação socioeconômica dos alunos (fator social).

A análise de correlação de *Spearman* mede o grau de correlação não-paramétrica entre duas variáveis, o coeficiente de correlação varia de -1 a 1, quanto mais próximo de zero, mais fraca é a relação (LAPPONI, 2013). Para a interpretação dos resultados dos coeficientes de correlação do presente estudo, utilizaram-se os seguintes valores: se $0 \leq |r| \leq 0,5$, conclui-se que a correlação é fraca; se $0,5 < |r| < 0,8$, conclui-se que a correlação é moderada; se $0,8 \leq |r| \leq 1$, conclui-se que a correlação é forte.

O desempenho escolar (medida de êxito) para este estudo corresponde à variável dependente e refere-se à média de notas obtidas pelo estudante em cada componente curricular ao longo do primeiro e segundo bimestres. Como variáveis independentes foram consideradas a frequência escolar (medida de permanência) que se refere ao total de frequência dos estudantes no primeiro semestre letivo 2019/1, o total de competência dos estudantes, o clima escolar institucional e as

características socioeconômicas dos estudantes. No capítulo a seguir, apresentam-se os resultados e discussões deste estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, serão apresentados os resultados e discussões referentes à pesquisa realizada em um *campus* de um Instituto Federal da Região Norte Brasileira, cujos dados foram coletados entre os meses de novembro e dezembro de 2019. Portanto, a partir dos dados coletados, exibem-se a seguir os resultados referentes ao objetivo central desta pesquisa: Analisar os fatores individuais, institucionais e sociais associados à permanência e êxito dos estudantes de um curso técnico integrado ao ensino médio de um Instituto Federal.

Para tanto, inicialmente, serão apresentados os resultados e discussões referentes às características sociodemográficas dos alunos. Na sequência, os dados de permanência e êxito; da avaliação do clima escolar; do repertório de competências sociais dos alunos. E, finalmente, serão apresentadas as análises de correlação e regressão.

4.1 Dados Sociodemográficos dos Estudantes

Inicialmente, realizou-se a exploração das diferenças relacionadas às características sociodemográficas da amostra de participantes “alunos” (porcentagens e médias simples), os quais estão disponíveis logo abaixo nas Tabelas de 01 a 04. Na Tabela 01, apresentam-se as características sociodemográficas dos alunos das fases intermediária (Grupo AFI) e final do curso (Grupo AFF), respectivamente.

Tabela 01. Dados sociodemográficas dos estudantes.

VARIÁVEL	Grupo AFI (n=20)		Grupo AFF (n=23)		Total (n=43)	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Gênero dos alunos						
Masculino	13	65	13	57	26	60
Feminino	7	35	10	43	17	40
Idade						
16 anos	10	50	0	0	10	23
17 anos	5	25	4	17	9	21
18 anos	5	25	19	83	24	56

VARIÁVEL	Grupo AFI (n=20)		Grupo AFF (n=23)		Total (n=43)	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Etnia						
Branco(a)	2	10	0	0	2	5
Pardo(a)	13	65	19	83	32	74
Preto (a)	3	15	2	9	5	12
Amarelo(a) - origem oriental	0	0	1	4	1	2
Indígena	0	0	1	4	1	2
Não sei	2	10	0	0	2	5

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Conforme observado na Tabela 01, verificou-se, quanto ao gênero dos alunos, que mais da metade da amostra foi formada pelo gênero masculino. Percebe-se que a diferença entre gênero masculino e feminino diminuiu no grupo AFF. Quanto à análise da distribuição por gênero, é possível afirmar que não há diferença estatística significativa entre o gênero masculino e feminino para as duas amostras de alunos. Sendo possível afirmar, ao nível de significância de 5%, que são iguais as quantidades de alunos em relação ao gênero para o grupo AFI ($\chi^2 = 1,800$; p-valor = 0,1209). E são iguais as quantidades de alunos em relação ao gênero para o grupo AFF ($\chi^2 = 0,39$, p-valor = 0,5244).

A idade média dos alunos da fase intermediária (grupo AFI) foi de 16,75 anos ($DP = 0,85$) e para os alunos fase final (grupo AFF) foi de 17,83 anos ($DP = 0,39$) e no total da amostra foi de 17,33 anos ($DP = 0,84$). A análise da distribuição por idade não indicou diferença estatística significativa para o grupo AFI ($\chi^2 = 1,7709$; p-valor = 0,2176). Para o grupo AFF ($\chi^2 = 1,7341$; p-valor = 0,7881) também não foram encontradas diferenças estatísticas significativas, ou seja, ao nível de significância de 5%, pode-se afirmar que são iguais as quantidades de alunos em relação à idade para ambos os grupos.

Constata-se, portanto, que houve uma distribuição homogênea de idade em cada fase do curso, demonstrando que não há problemas de distorção de idade-série nas turmas, ao passo que corresponde às definições de idade estipuladas pelo Ministério da Educação para as séries da Educação Básica no Ensino Médio, o que configura um fator positivo para a permanência dos estudantes, pois, conforme Souza *et al.* (2012), há maior possibilidade de evasão escolar entre os alunos que apresentam idade incompatível com a série estudada.

E quanto à distribuição dos alunos por etnia, a pesquisa demonstra que é maioria os que se autodeclararam pardos (74%), os autodeclarados pretos apresentaram a segunda maior ocorrência (12%), seguido por brancos (5%), amarelo(a) - origem oriental (2%) e indígena (2%). A predominância entre os que se autodeclararam pardos pode ser explicada pelo fato de na Região Norte e Nordeste do país estar o maior número de sujeitos que se autodeclararam com tais características. Este fato merece especial atenção, ao passo que, conforme observado por Ribeiro (2017, p. 19), “pessoas mais escuras são sempre colocadas em posições mais baixas na estratificação social ao longo de seus ciclos de vida e das gerações”.

Outro fator que cabe aqui ressaltar é que para ingressar na instituição, ou seja, para ter acesso a uma vaga, o estudante precisa ser aprovado em processo seletivo. E, neste contexto, por meio das políticas de assuntos estudantis, associadas às políticas de Ensino, Extensão e Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, a instituição, *locus* da pesquisa, além das vagas destinadas à ampla concorrência, oferta, também, conforme realidade local e legislação vigente, vagas mediante a adoção de ações afirmativas com o intuito de diminuir as desigualdades étnico-raciais, socioeconômicas, de gênero ou de pessoas com necessidades específicas, com vista ao acesso, permanência e êxito dos estudantes.

As observações de Ribeiro (2017) fazem-se pertinentes, pois sugerem a necessidade de políticas públicas que busquem a equidade de oportunidades educacionais aos indivíduos, independente de origem racial. E que os currículos escolares sejam trabalhados de forma a superar as possíveis lacunas de aprendizagens causadas pelas diferenças de oportunidades de mobilidade educacional e de renda entre indivíduos com tais características.

Na Tabela 02, apresentam-se as características relacionadas ao ambiente familiar dos estudantes da fase intermediária e final do curso, respectivamente.

Tabela 02. Dados do ambiente familiar dos alunos.

VARIÁVEL	Grupo AFI (n=20)		Grupo AFF (n=23)		Total (n=43)	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Convivência						
Mãe	0	0	1	4	1	2
Pai	1	5	0	0	1	2
Mãe, Pai	2	10	2	9	4	9
Outros: primos, tios...	2	10	1	4	3	7

VARIÁVEL	Grupo AFI (n=20)		Grupo AFF (n=23)		Total (n=43)	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Convivência						
Irmãos	1	5	0	0	1	2
Mãe, padrasto e irmãos	2	10	3	13	5	12
Mãe, Irmãos	2	10	1	4	3	7
Pai, Irmãos	1	5	1	4	2	5
Mãe, pai, irmãos, outros	2	10	0	0	2	5
Mãe, pai, irmãos	6	30	11	48	17	40
Mãe, pai, avó	1	5	2	10	3	7
Apenas você	0	0	1	4	1	2
Responsáveis						
Mãe	5	25	8	35	13	30
Pai	1	5	1	4	2	5
Mãe, Pai	12	60	12	52	24	56
Outros: primos, tios...	1	5	2	9	3	7
Mãe, Irmãos	1	5	0	0	1	2
Nível de instrução do Chefe da família						
Analfabeto/fundamental I incompleto	1	5	1	4	2	5
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	4	20	3	13	7	16
Fundamental II completo/Médio Incompleto	2	10	3	13	5	12
Ensino Médio completo/Superior incompleto	5	25	7	31	12	28
Superior completo	8	40	9	39	17	39
Atividades dos Responsáveis						
Aposentado	1	5	0	0	1	3
Desempregado	1	5	2	9	3	7
Trabalha em casa com atividades remuneradas (recebe pagamentos)	1	5	1	4	2	5
Trabalha fora de casa meio período	2	10	2	9	4	9
Trabalha fora de casa meio período, Trabalha em casa com atividades remuneradas (recebe pagamentos)	0	0	1	4	1	2
Trabalha fora de casa o dia todo	11	55	11	48	22	51
Trabalha fora de casa o dia todo, Aposentado	1	5	0	0	1	2
Trabalha fora de casa o dia todo, Trabalha em casa com atividades remuneradas (recebe pagamentos)	0	0	1	4	1	2
Trabalha fora de casa o dia todo, Trabalha fora de casa meio período	1	5	1	4	2	5
Trabalha fora de casa o dia todo, Trabalha somente nas tarefas de casa	0	0	1	4	1	2
Trabalha somente nas tarefas de casa	1	5	1	4	2	5
Desempregado	1	5	2	9	3	7
Você Trabalha						
Sim	1	5	1	4	2	5
Não	19	95	22	96	41	95

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Como observado na Tabela 02, verifica-se que a composição familiar dos entrevistados mostrou-se bastante variada, sendo que a maior parte dos alunos convive com a mãe, pai e irmãos (40%), com a mãe, padrasto ou companheiro de seu responsável e irmãos (12%), (9%) com a mãe e com o pai (7%) com a mãe, pai e avó (7%) com mãe e irmãos (7%) com outros: primos e tios (5%) com mãe, pai, irmãos e outros (5%) com o pai e irmãos (2%) com a mãe (2%) com o pai e (2%) afirmam morar sozinhos. E do total da amostra, a maioria dos estudantes tem o pai e mãe como principais responsáveis (56%), na sequência a mãe como principal responsável (30%), e o pai (5%).

A maioria dos alunos relatou que o chefe de família tem ensino médio completo/superior incompleto e superior completo. O que caracteriza um fator positivo para a permanência e êxito dos estudantes, ao passo que o nível de escolaridade baixa dos pais (pai/mãe) tem estreita relação com continuidade dos estudos dos filhos (BAYMA-FREIRE; ROAZZI; ROAZZI, 2015). Além disso, conforme Souza *et al.* (2012), quanto maior a escolaridade dos pais, mais elevadas são as chances de o aluno terminar o ensino médio sem distorção idade-série.

No que se refere às atividades dos responsáveis dos alunos, a Tabela 02 mostra que a maioria trabalha fora de casa o dia todo. Do total de estudantes entrevistados, é baixo o número de alunos que afirmam exercer algum tipo de atividade profissional (5%), os demais afirmam não estarem trabalhando. Fator característico da maioria dos estudantes de cursos técnicos integrados, dado à modalidade de ensino de período integral.

Na Tabela 03, apresentam-se as características relacionadas aos estudos e convivência na escola dos estudantes da fase intermediária e final do curso, respectivamente.

Tabela 03. Dados dos alunos sobre os estudos e convivência na escola.

VARIÁVEIS	Grupo AFI (n=20)		Grupo AFF (n=23)		Total (n=43)	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Possui alguma deficiência						
Não apresenta	17	85	15	62	32	75
Baixa visão	3	15	7	31	10	23
Intelectual	0	0	1	4	1	2

VARIÁVEIS	Grupo AFI (n=20)		Grupo AFF (n=23)		Total (n=43)	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Já foi reprovado						
Nunca	17	85	18	78	35	81
Uma vez	3	15	5	22	8	19
Como acredita estar nos estudos						
Muito bem	2	10	1	4	3	7
Bem	4	20	8	35	12	28
Nem tão bem, mas nem tão mal	13	65	9	39	22	51
Mal	1	5	5	22	6	14
Até qual nível de estudos pretende concluir no futuro						
Curso técnico integrado	2	10	2	9	4	9
Faculdade	4	20	1	4	5	12
Pós-Graduação	14	70	20	87	34	79
Quantos bons amigos						
Nenhum	2	10	2	9	4	9
1	1	5	1	4	2	5
2 ou 3	4	20	7	30	11	26
4 ou mais	13	65	13	57	26	60

Fonte: Elaboração própria, 2020.

A maioria dos alunos participantes do estudo afirmou não ter nenhuma deficiência. Quanto à reprovação escolar, 81% da amostra afirmaram nunca ter reprovado (n=35), enquanto 19% dos alunos afirmaram já ter reprovado uma vez. Constata-se, portanto, haver um número considerável de reprovação entre os alunos. Sobre a percepção do estudante quanto ao seu desempenho, 51% afirmaram estar “nem tão bem, mas nem tão mal”, ou seja, a maioria dos participantes da pesquisa acredita estar na média.

Em relação ao nível de estudos pretendido pelo estudante, a maioria dos alunos da fase intermediária (70%) afirmou ter interesse em fazer pós-graduação, 20% em fazer faculdade e 10% em concluir o curso técnico integrado já em curso. Dos alunos da fase final do curso, a maior parte (87%) manifestou ter interesse em fazer pós-graduação, 4% dos alunos em fazer faculdade e 9% em concluir o curso técnico integrado.

Estes dados chamam a atenção, pois, embora seja um curso profissionalizante, há, entre a maioria dos estudantes (91%) a intenção e perspectiva

de prosseguir os estudos. Fato que demonstra que o acesso e a permanência no curso técnico de nível médio não têm um fim em si mesmo, mas de preparação para o ingresso no ensino superior, ou seja, de possibilitar a continuidade aos estudos. Pode-se afirmar, portanto, conforme Nunes, *et al.* (2014), que as tais expectativas de futuro acadêmico manifestam-se como um fator que colabora positivamente com a permanência e êxito dos estudantes.

Por fim, conforme dados constantes na Tabela 03, em relação à quantidade de bons amigos que o aluno tem na escola, a maioria dos respondentes afirmou ter 04 ou mais amigos (60%), de 02 a 03 amigos (26%), apenas 1 amigo (5%), os demais alunos afirmaram não ter nenhum amigo na escola.

Ao discutir as relações de amizade no contexto escolar, a pesquisa de Oliosi (2012) demonstra que as relações de amizade dos adolescentes são um norteador muito significativo para os estudos sobre o que é ser adolescente na sociedade atual e o papel da escola no projeto formativo desses jovens. E, nesse contexto, segundo a autora, a escola constitui um local de encontro dos amigos, sendo que a amizade ocupa um lugar fundamental na vida dos jovens estudantes. Compreende-se, portanto, que dada à natureza acolhedora, protetiva e de suporte afetivo e social das relações de amizade, esta pode estar implicando positivamente a permanência e êxito destes estudantes.

Dando sequência às características sociodemográficas dos estudantes, na Tabela 04 apresenta-se a classificação dos níveis socioeconômicos dos estudantes da fase intermediária e final do curso, respectivamente.

Tabela 04. Classificação dos estratos socioeconômicos dos alunos.

VARIÁVEIS	Grupo AFI (n=20)		Grupo AFF (n=23)		Total (n=43)	
	Freq.	(%)	Freq.	(%)	Freq.	(%)
Estratos Socioeconômicos*						
A	1	5	2	9	3	7
B1	3	15	2	9	5	12
B2	3	15	2	9	5	12
C1	8	40	9	39	17	39
C2	3	15	6	26	9	21
D-E	2	10	2	9	4	9

Fonte: Elaboração própria, 2020. *Classificação do nível socioeconômico do Questionário Critério Brasil (ABEP, 2019).

Conforme a classificação Critério Brasil, as estimativas de renda domiciliar mensal para os estratos socioeconômicos brasileiros apresentam-se da seguinte forma: Estrato Socioeconômico (A), com renda média domiciliar de R\$25.554,33; Estrato Socioeconômico (B1), com renda média domiciliar de R\$11.279,14; Estrato Socioeconômico (B2), com renda média domiciliar R\$5.641,64; Estrato Socioeconômico (C1), com renda média domiciliar de R\$3.085,48; Estrato Socioeconômico (C2), com renda de R\$1.748,59; e Estrato Socioeconômico (D-E), com renda média domiciliar de R\$719,81.

Para a classificação do nível socioeconômico familiar dos estudantes, utilizou-se o cálculo do Critério Brasil. De acordo com a pontuação obtida expressos na Tabela 04, a amostra está dividida da seguinte forma: 9% Estrato Socioeconômico (D-E); 21% Estrato Socioeconômico (C2); 39% Estrato Socioeconômico (C1); 12% Estrato Socioeconômico (B2); 21% Estrato Socioeconômico (B1) e 7% Estrato Socioeconômico (A).

Os dados da pesquisa apontaram que a maioria dos alunos (60%) está, conforme Critério Brasil, classificada nas classes C1 e C2. Consta-se, portanto, que a amostra de alunos de ambas as fases (Grupo AFI e Grupo AFF) caracteriza-se por expressivos contrastes socioeconômicos, o que corresponde às características e realidade da população das demais regiões brasileiras.

4.2 Dados de Permanência e Êxito

A Tabela 05 apresenta o resultado das análises descritivas da medida de permanência e êxito dos estudantes das fases intermediária e final do curso, respectivamente: média, desvio-padrão e resultados das comparações entre os alunos do Grupo AFI e AFF (N = 43).

Tabela 05. Dados de permanência e êxito dos alunos.

VARIÁVEIS	Grupo AFI (n=20)		Grupo AFF (n=23)		t	p
	M	DP	M	DP		
Medida de Permanência	93,60	2,78	90,39	3,07	2,02	0,001*
Medida de êxito	7,57	0,78	6,95	0,80	2,02	0,002*

Fonte: Elaboração própria, 2020. * $p > 0,05$

Conforme os dados da Tabela 05, é possível observar que os alunos do grupo AFI apresentam melhores resultados em termos de permanência e êxito quando comparados aos alunos do grupo AFF. Ao nível de significância de 5%, a análise da distribuição da medida de permanência e êxito indicou diferenças significativas entre os dois grupos de alunos.

Observou-se, ao relacionar a medida de permanência escolar com a medida de êxito, que quanto maior o percentual de frequência escolar, melhor é o desempenho escolar dos alunos de ambos os grupos. Percebe-se, ainda, que o percentual de frequência dos alunos diminui no decorrer do curso e que o rendimento segue a mesma direção.

4.3 Dados da Avaliação do Clima Escolar

A seguir, apresenta-se, para cada dimensão do instrumento, uma descrição geral dos coeficientes de consistência interna encontrados neste estudo. A consistência interna das dimensões do Clima Escolar foi testada pelo coeficiente de *Cronbach* separadamente para as três amostras (alunos, professores e gestores). Os resultados dos testes podem ser observados na Tabela 06.

Tabela 06. Consistência interna do instrumento, Dimensões do clima escolar.

DIMENSÃO	α alfa de cronbach alunos (n=43)	α alfa de cronbach professores (n=13)	α alfa de cronbach gestores (n=05)
D1 – Aprendizagem	0,7583	0,2313	0,7122
D2 – Conflitos	0,8123	0,8378	0,7203
D3 – Regras	0,7630	0,5720	0,6591
D4 – Intimidação entre alunos	0,8500	Não se aplica*	Não se aplica*
D5 – Família	0,6227	0,4858	0,9033
D6 – Infraestrutura	0,8547	0,6999	0,8530
D7 – As relações com o trabalho	Não se aplica*	0,4500	0,7742
D8 – Gestão	Não se aplica*	0,5586	0,9147
Clima Geral	0,9303	0,8091	0,9538

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa, 2020. Não se aplica*. (D4) não foi avaliada no questionário dos professores e gestores. (D7) e (D8) não foram avaliadas no questionário dos alunos.

Para a amostra de alunos, a análise da consistência interna do clima escolar revelou índices quase perfeitos para as dimensões “As relações sociais e os

conflitos na escola” ($\alpha = 0,8123$); As situações de intimidação entre alunos ($\alpha = 0,8500$); A infraestrutura e a rede física da escola” ($\alpha = 0,8547$) e para o Clima Geral ($\alpha = 0,9303$) as demais dimensões.

Para as demais dimensões, índices substanciais. Para a amostra professores, a análise da consistência indicou índices quase perfeitos para a dimensão “As relações sociais e os conflitos na escola” ($\alpha = 0,8378$) e para o Clima Geral ($\alpha=0,8091$); Substancial para a dimensão “A infraestrutura e a rede física da escola” ($\alpha = 0,6999$); índice moderado para as dimensões “As regras, as sanções e a segurança na escola” ($\alpha = 0,5720$), “Família, escola e comunidade” ($\alpha = 0,4858$), “As relações com o trabalho” ($\alpha = 0,4500$) e “Gestão e a participação” ($\alpha = 0,5586$) e índice razoável para a dimensão “Ensino e aprendizagem ($\alpha = 0,2313$).

Para a amostra gestores, a análise da consistência indicou índices quase perfeitos para as dimensões (Família, escola e comunidade $\alpha = 0,9033$, A infraestrutura e a rede física da escola $\alpha = 0,8530$, Gestão e a participação $\alpha = 0,9147$ e Clima Geral $\alpha = 0,9538$; substancial para as demais dimensões.

A dimensão ensino e aprendizagem foi pior avaliada, mas apresenta consistência interna moderada, o que indica que para os participantes deste estudo não houve coerência nas respostas da referida dimensão, houve variabilidade, ou seja, os itens não foram avaliados da mesma forma pelos participantes.

Nas Tabelas 07, 08 e 09 apresenta-se a análise descritiva do clima escolar, por dimensão, sob a avaliação dos alunos, professores e gestores, respectivamente. Serão apresentas, na sequência, para melhor compreensão da avaliação do clima escolar, informações por dimensão nas perspectivas dos três grupos de participantes, ilustradas em forma de gráfico. Inicialmente, na Tabela 07, apresenta-se a comparação da avaliação do clima escolar entre alunos do Grupo AFI ($n= 20$) e do Grupo AFF ($n= 23$).

Tabela 07. Avaliação do clima escolar por dimensão, alunos.

DIMENSÃO	Grupo AFI (n= 20)						Grupo AFF (n= 23)					
	Tercil indicador do clima											
	Neg.		Int.		Pos.		Neg.		Int.		Pos.	
	Freq	%	Freq	%	Freq.	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
D1 – Aprendizagem	3	15	14	70	3	15	1	4	10	44	12	52
D2 – Relações sociais	1	5	6	30	13	65	0	0	8	35	15	65
D3 – Regras	1	5	9	45	10	50	0	0	6	26	17	74

DIMENSÃO	Grupo AFI (n= 20)						Grupo AFF (n= 23)					
	Tercil indicador do clima											
	Neg.		Int.		Pos.		Neg.		Int.		Pos.	
	Freq	%	Freq	%	Freq.	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%
D4 – Intimidação entre alunos	1	5	2	10	17	85	0	0	1	4	22	96
D5 – Família	11	55	5	25	4	20	14	61	6	26	3	13
D6 – Infraestrutura	1	5	4	20	15	75	4	17	3	13	16	70

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Na Tabela 07, verificam-se as percepções positivas dos alunos em relação a maioria das dimensões do clima escolar, com exceção da Dimensão 1, “As relações com o ensino e com a aprendizagem”, que foi avaliada como negativa e intermediária pela maioria dos alunos e da Dimensão 5, “As relações entre a família, escola e comunidade”, que foi avaliada como negativa pela maioria dos alunos de ambos os grupos.

Na sequência, na Tabela 08, apresenta-se a comparação da avaliação do clima escolar por dimensão na percepção dos professores.

Tabela 08. Avaliação do clima escolar por dimensão, professores.

DIMENSÃO	CLIMA ESCOLAR – PROFESSORES (n= 13)					
	Tercil indicador do clima					
	Negativo		Intermediário		Positivo	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
D1 - Aprendizagem	0	0	7	54	6	46
D2 - Conflitos	0	0	3	23	10	77
D3 - Regras	0	0	5	38	8	62
D5 - Família	1	8	10	77	2	15
D6 - Infraestrutura	0	0	1	8	12	92
D7 - As relações com o trabalho	0	0	7	54	6	46
D8 - Gestão	0	0	6	46	7	54

Fonte: Elaboração própria, 2020.

A Tabela 08 mostra que a maioria dos professores avaliou como positivas as dimensões 2, 3, 6 e 8. As dimensões 1, 5 e 7 foram avaliadas como intermediárias

pela maioria dos professores. Sendo a Dimensão 6 (Infraestrutura) a melhor avaliada na percepção dos professores e a Dimensão 5 (Família), a pior. Constatase, portanto, que o clima escolar da instituição, na avaliação dos professores, mostrou-se diversificado. Apresentando um clima tendendo ao intermediário em algumas das dimensões, e outras, positiva.

Tabela 09. Avaliação do clima escolar por dimensão, gestores.

DIMENSÃO	CLIMA ESCOLAR – GESTORES (n= 05)					
	Tercil indicador de clima					
	Negativo		Intermediário		Positivo	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
D1 - 1. Aprendizagem	0	0	2	40	3	60
D2 - Conflitos	0	0	0	0	5	100
D3 - Regras	0	0	0	0	5	100
D5 - Família	1	20	3	60	1	20
D6 - Infraestrutura	0	0	0	0	5	100
D7 - As relações com o trabalho	0	0	2	40	3	60
D8 - Gestão	1	20	0	0	4	80

Fonte: Elaboração própria, 2020.

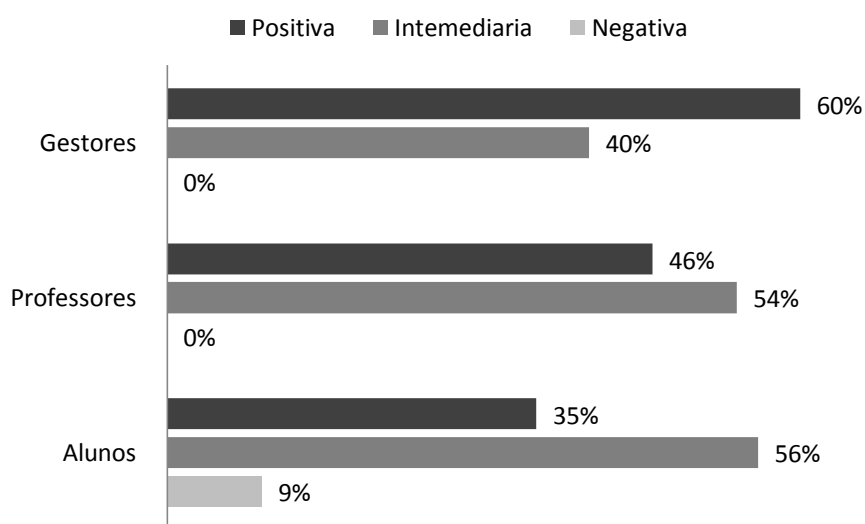
Na Tabela 09, verificam-se as percepções predominantemente positivas dos gestores da maioria das dimensões do clima. Todos os gestores (100%) consideram como positivas “as relações sociais e os conflitos na escola”, “as regras, as sanções e a segurança na escola” e “a infraestrutura e a rede física da escola”. Do total de gestores (40%) consideram como intermediárias as dimensões referentes às “relações com o ensino e aprendizagem” e “relações com o trabalho”; A dimensão “gestão e a participação” também foi avaliada como positiva pela maioria dos gestores (80%).

A dimensão referente à qualidade das relações entre a família, escola e comunidade foi avaliada como positiva por apenas (20%) dos gestores, sendo a única dimensão a receber avaliação negativa (20%). Considera-se, portanto, que a Dimensão 5 recebeu a pior avaliação na percepção dos gestores.

A partir do cálculo da pontuação média obtida em cada dimensão, conforme dados das Tabelas 07, 08 e 09, constatou-se que a avaliação do clima geral mostrou-se homogênea na amostra; sendo que 75% dos alunos, 85% dos professores e 80% dos gestores avaliaram como positivo o clima escolar; 23% dos alunos, 15% dos professores e 20% dos gestores avaliaram como intermediário e 2% dos alunos avaliaram como negativo o clima escolar.

Quanto às avaliações por dimensão, verifica-se, na Dimensão 1, “as relações com o ensino e com a aprendizagem”, uma avaliação tendendo à intermediária na percepção dos alunos e dos professores; e dos gestores, à positiva. O Gráfico 01 ilustra as percepções dos alunos, professores e gestores, a respeito das relações com o ensino e com a aprendizagem.

Gráfico 01. Percepções dos Alunos, Professores e Gestores, a respeito das relações com o ensino e com a aprendizagem.



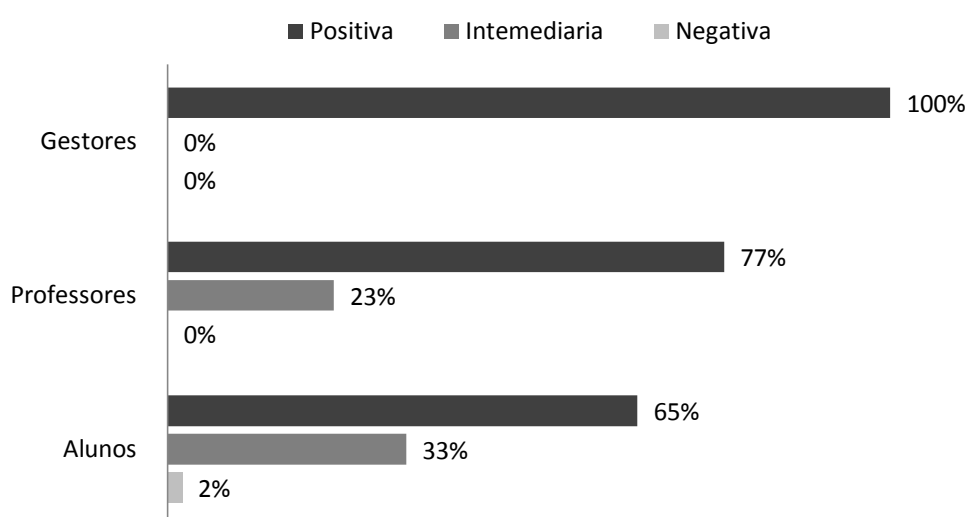
Fonte: Elaboração própria, 2020.

Segundo Vinha, Morais e Moro (2017), a boa qualidade das relações com o ensino e com a aprendizagem representa a percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Assim, nas palavras dos autores, tem-se que a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, é primordial para que nenhum aluno fique para trás.

A escola é o lugar de vivência de diferentes membros que compõem a comunidade escolar, onde todos (alunos e suas famílias) ou profissionais da escola (equipe gestora, professores e técnicos administrativos) passam boa parte do seu tempo. Dessa forma, importa refletir sobre como se apresenta esse espaço. Sendo a qualidade da educação objetivo não apenas desse público, mas também da sociedade de forma geral, a qual será a primeira a se beneficiar de uma educação com excelência, tanto nos aspectos intelectuais quanto nos relacionais (MELO; MORAIS, 2019).

Na Dimensão 2, “As relações sociais e os conflitos na escola”, verifica-se uma avaliação tendendo à positiva, nas percepções dos três grupos de participantes, sendo predominantemente positivas as percepções dos gestores. O Gráfico 02 ilustra as percepções dos alunos, professores e gestores a respeito das relações sociais e os conflitos na escola.

Gráfico 02. Comparação entre a avaliação dos alunos, professores e gestores referente às relações sociais e os conflitos na escola.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

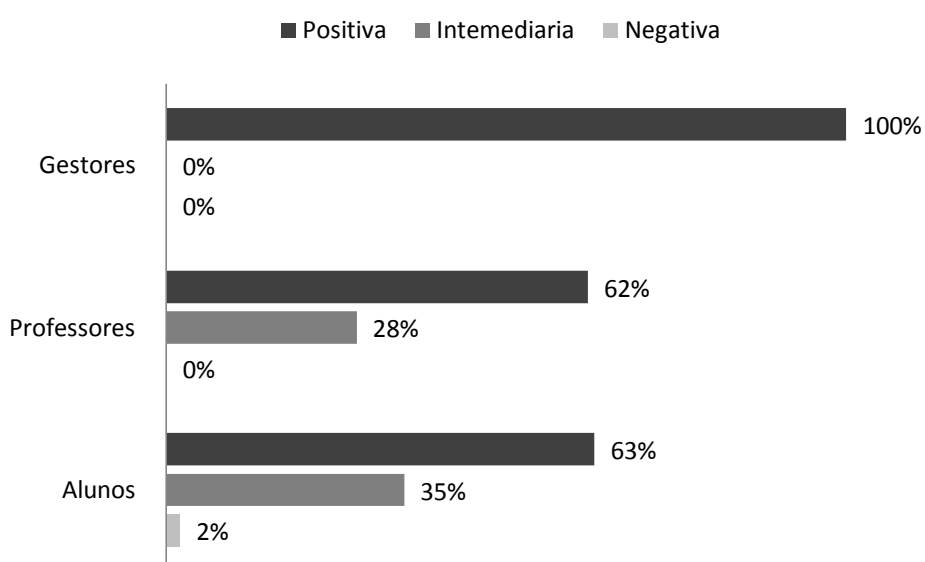
Ao avaliar positivamente esta dimensão dá-se a entender que há na instituição um bom relacionamento entre pares (equipe gestora, professores e alunos). Pois, segundo Vinha, Morais e Moro (2017), a boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem no espaço escolar, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.

O clima favorável no ambiente escolar é um fator positivo e objetivado em conciliar com o desenvolvimento potente, assim promovendo o desenvolvimento de uma escola ágil, criativa, reflexiva e construtora de resultados significativos, agradáveis a todos os inseridos no seu contexto.

No entanto, percebe-se, conforme mostrado no Gráfico 02, que há por parte dos alunos e professores certo grau de descontentamento, o que requer da equipe gestora, com visão totalmente positiva a respeito da dimensão, iniciativas que favoreçam ações mais democráticas e participativas.

Na Dimensão 3, “As regras, as sanções e a segurança na escola”, verifica-se também uma avaliação tendendo à positiva nas percepções dos alunos e professores, sendo predominantemente positivas as percepções dos gestores. O Gráfico 03 ilustra as percepções dos alunos, professores e gestores a respeito das regras, das sanções e da segurança na escola.

Gráfico 03. Comparação entre a avaliação dos alunos, professores e Gestores referente às regras, as sanções e a segurança na escola.



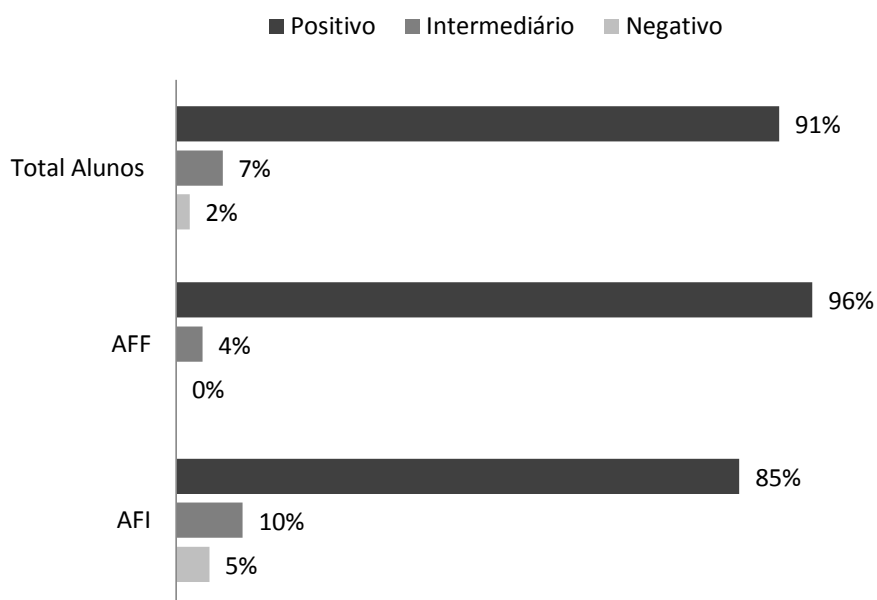
Fonte: Elaboração própria, 2020.

Segundo Vinha, Moraes e Moro (2017), esta dimensão está relacionada às intervenções nos conflitos interpessoais na escola e abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados, podendo também compreender a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.

O fato de os alunos e professores não verem como totalmente positiva esta dimensão pode estar relacionado com a forma as quais as regras são criadas e executadas, sem que haja a participação de todos os pares. Concordando com a questão, Summer (2006) afirma que o clima escolar é constituído das percepções e das expectativas compartilhadas por todos os membros da comunidade escolar, sobre os diferentes aspectos da instituição. Portanto, o clima escolar precisa apresentar harmonia em favor do desempenho acadêmico.

Na Dimensão 4, “As situações de intimidação entre alunos”, verifica-se uma avaliação tendendo à positiva nas percepções dos dois grupos de alunos. Ressalta-se que esta dimensão visa a conhecer as perspectivas apenas dos participantes alunos. O Gráfico 04 ilustra a comparação entre a avaliação dos alunos Grupo AFI e AFF no que se refere às situações de intimidação entre alunos.

Gráfico 04. Comparação entre a avaliação dos Alunos (Grupo AFI e AFF), no que referente às situações de intimidação entre alunos.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

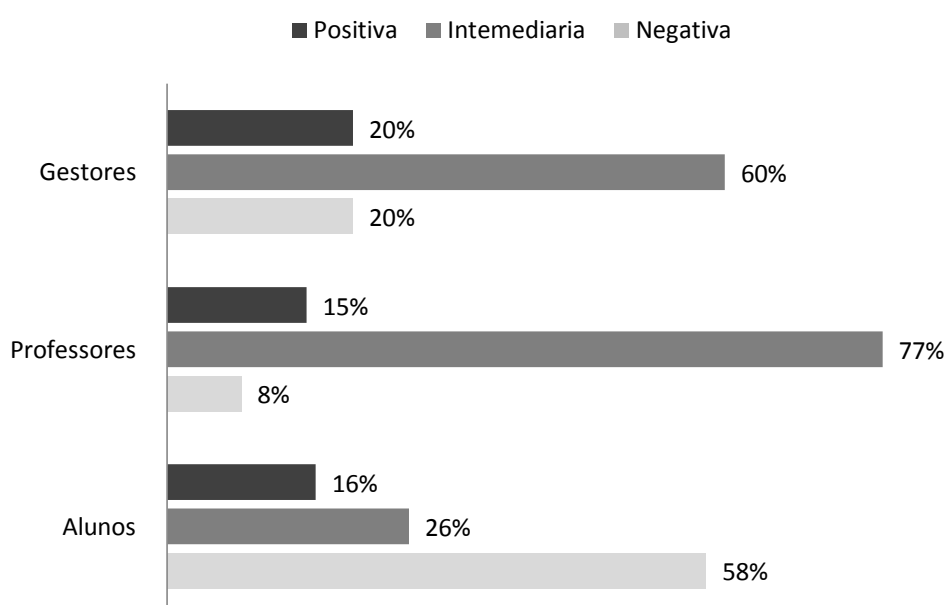
Esta dimensão busca a identificação das situações de intimidação e maus tratos nas relações entre os alunos e de “*bullying* percebidos pelos alunos e dos locais em que ocorrem” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p.10). Bourdieu e Passeron (2009) argumentam que o ambiente escolar é um meio onde se verifica nitidamente a presença de manifestações de diferentes tipos de violência, e que esta abarca um dos campos mais eficazes para legitimar as reproduções das estruturas

sociais. E, neste contexto, segundo Del Prette e Del Prette (2003), a educação escolar é chamada a assumir mais efetivamente a sua função proclamada de formação para a cidadania, incluindo, além da transmissão de conhecimentos e habilidades acadêmicas, o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades de convivência humana.

O clima escolar ser avaliado positivamente nesta dimensão, em específico, retrata a boa relação existente entre os alunos, refletindo ainda em uma atuação eficaz da equipe gestora, professores e familiares dos estudantes no que tange às ações de orientações para as relações interpessoais.

Na Dimensão 5 “As relações entre a família, escola e comunidade”, observam-se divergências nas percepções dos grupos; essa dimensão foi avaliada de forma negativa por 58% dos alunos. Enquanto que 77% dos professores e 60% dos gestores, por sua vez, avaliam como intermediárias as relações entre a família, escola e comunidade. Esta foi a dimensão de avaliação do clima escolar com menor média na percepção dos participantes, sendo a única a receber avaliação negativa dos três grupos de participantes, simultaneamente. O Gráfico 05 ilustra as percepções dos alunos, professores e gestores a respeito das relações entre a família, escola e comunidade.

Gráfico 05. Comparação entre a avaliação dos alunos, professores e gestores referente às relações entre a família, escola e comunidade.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

A Dimensão 5 refere-se à percepção da qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos, “abrange a atuação da escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p.10).

As percepções negativas nas avaliações dos participantes refletem a possibilidade de a instituição não ter espaços de diálogo entre escola, família e comunidade escolar, que identifique a família do estudante como parceira no processo de construção do conhecimento e identidade do estudante.

Para uma análise mais aprofundada da Dimensão 5, com ênfase nas percepções dos alunos, foi realizada a tabulação dos dados, item por item, juntando-se as respostas às alternativas negativas (nunca/algumas vezes) e as positivas (muitas vezes/sempre). Assim, seguem as respostas dos itens: “Existe uma boa comunicação entre a sua família e os professores”: 79% dos alunos disseram que “nunca/algumas vezes” e 54% dos professores afirmam que “muitas vezes/sempre”; “As famílias participam das atividades e eventos organizados pela escola”: 93% dos alunos e 77% dos professores respondem que “nunca/algumas vezes”; “Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola”: 72% dos alunos afirmaram que “nunca/algumas vezes”, em contrapartida 69% dos professores afirmaram que “muitas vezes/sempre”. Vários fatores podem ter contribuído para as percepções de não efetividade da interação entre família e escola. É nítida, portanto, por meio da análise dos dados desta dimensão, a necessidade de aproximação da escola-família-comunidade de uma forma geral para que o processo de ensino e de aprendizagem possa ser mais significativo.

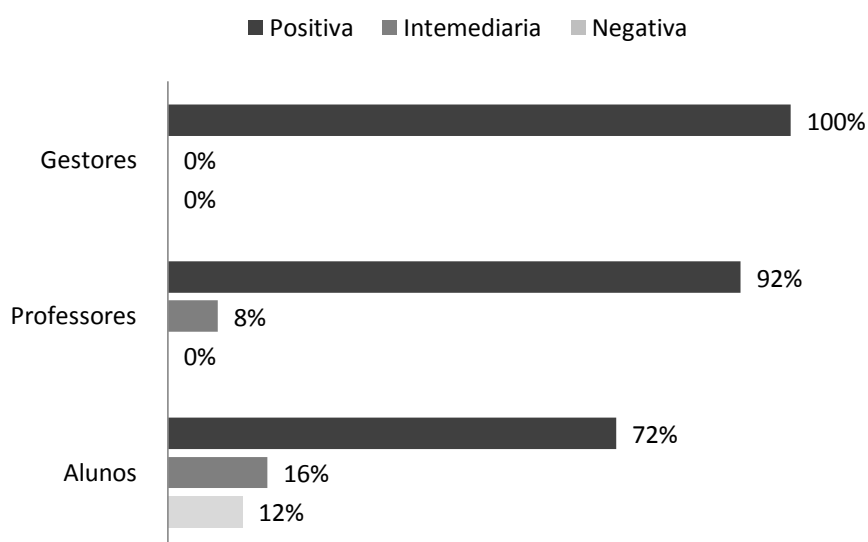
Na sequência, é possível verificar, por meio da análise dos dados referentes às percepções dos participantes sobre Dimensão 6, no que tange à infraestrutura e a rede física da escola, uma avaliação tendendo à positiva na percepção dos três grupos de participantes. Sendo os grupos de alunos os únicos a levantarem pontos negativos sobre itens da referida dimensão.

Nas respostas dos itens: “os banheiros que os alunos usam estão em bom estado, limpos e com papel higiênico e sabonete à disposição”, 56% dos alunos responderam que “muitas vezes/sempre” e “nunca/algumas vezes”, 44%; “as salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos)”, 81% dos alunos responderam que “muitas

vezes/sempre” e “nunca/algumas vezes”, 19%; “o refeitório/cantina é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente”, 84% responderam que “muitas vezes/sempre” e “nunca/algumas vezes”, 16%; “há uma biblioteca com livros variados e interessantes”, 91% dos alunos afirmam que “muitas vezes/sempre”; “Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços (banheiros, salas de aula...)”, 67% dos alunos afirmam que “nunca/algumas vezes”; “os alunos têm livre acesso aos espaços da escola”, 70% afirmaram que “muitas vezes/sempre”; “os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas são adequados, “muitas vezes/sempre” 88%; “os espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência são adequados”, “muitas vezes/sempre”, 84%.

O Gráfico 06 ilustra as percepções dos alunos, professores e gestores a respeito das percepções dos participantes sobre a infraestrutura e a rede física da escola.

Gráfico 06. Comparação entre a avaliação dos alunos, professores e Gestores referente à infraestrutura e a rede física da escola.



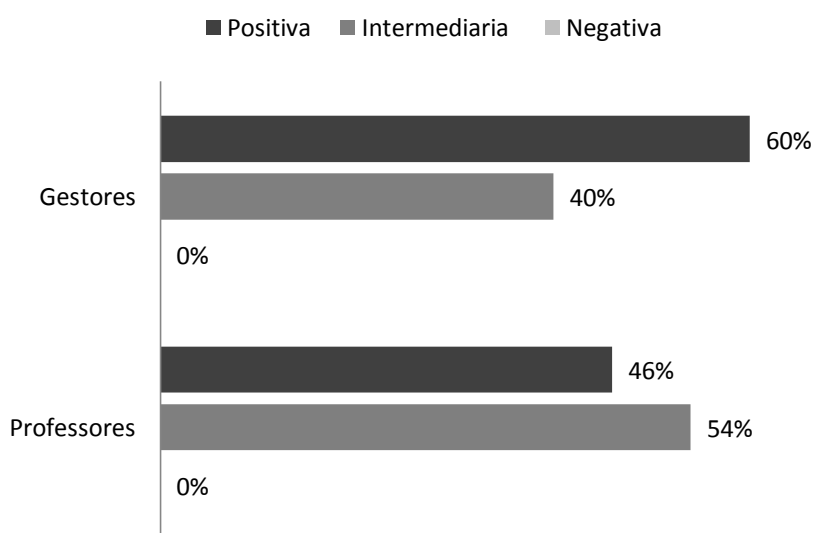
Fonte: Elaboração própria, 2020.

Segundo Vinha, Morais e Moro (2017), a avaliação desta dimensão trata da percepção da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se, também, à forma como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços.

Embora seja um fenômeno atípico das instituições públicas de ensino brasileiras, principalmente as das Regiões Norte e Nordeste do País, a instituição pesquisada conta com uma grande e adequada estrutura física, com bons laboratórios, salas amplas e climatizadas, cantinas e refeitórios apropriados, biblioteca com um vasto material, salas de leitura climatizadas, entre outros. No entanto, houve por parte dos alunos avaliação negativa e intermediária na dimensão de infraestrutura e a rede física da escola, o que demonstra certo grau de descontentamento ao atendimento de suas demandas diárias na instituição.

Verifica-se na Dimensão 7, “Às relações com o trabalho”, uma avaliação tendendo à positiva, na percepção de gestores e à intermediária na percepção dos professores. São dimensões avaliadas apenas pelos professores e gestores da instituição. O Gráfico 07 ilustra a comparação entre a avaliação dos professores e gestores referente às relações com o trabalho.

Gráfico 07. Comparação entre a avaliação dos Professores e Gestores referente às relações com o trabalho.

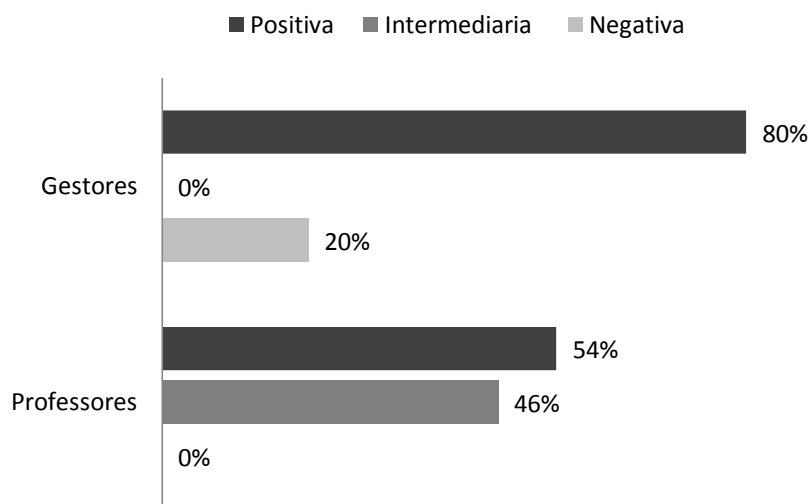


Fonte: Elaboração própria, 2020.

A Dimensão 8, “gestão e a participação”, apresenta uma avaliação tendendo à positiva, na percepção gestores, e à intermediária na percepção dos professores. Esta dimensão abrange a percepção quanto à qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e

atores que integram a comunidade escolar no sentido de promover espaços de participação e cooperação na busca de objetivos comuns. O Gráfico 08 ilustra a comparação entre a avaliação dos professores e gestores referente à gestão e à participação.

Gráfico 08. Comparação entre a avaliação dos Professores e Gestores referente à gestão e a participação.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

De forma geral, a análise do clima escolar, por dimensão, possibilitou identificar divergências e aproximações nas percepções dos grupos. Os dados forneceram informações que indicam o que vai bem e que precisa de maiores esforços para atingir melhores avaliações e, conseqüentemente, melhores resultados no que tange à permanência e êxitos dos estudantes.

O clima geral foi melhor avaliado pelos gestores (média: 2,974), na seqüência os professores (média: 2,861) e os alunos (média: 2,859). Assim, a partir do cálculo da pontuação média obtida em cada dimensão e realização da codificação dos escores numéricos para dados categóricos, em que, para a avaliação com pontuações de até 2,25, configura-se como negativa de 2,26 a 2,75 como intermediária e de 2,76 a 4 pontos como positiva, tem-se, portanto, que as frequências de avaliação sobre o clima geral da instituição de ensino dos três grupos de participantes (alunos, professores e gestores) é tida como positiva.

Verificam-se, portanto, as percepções predominantemente positivas dos três grupos de participantes no que tange ao clima geral da instituição. Observa-se

também que os alunos foram os que apresentaram uma menor média na avaliação geral do clima, o que indica que avaliam os diferentes aspectos da instituição escolar de modo menos positivo do que os demais participantes da pesquisa (professores e gestores), sendo os gestores que apresentaram a maior média. A Tabela 10 apresenta os dados para a comparação da avaliação do clima geral entre alunos, professores e gestores.

Tabela 10. Comparação da avaliação do clima geral entre alunos, professores e gestores.

Participante	Avaliação do Clima Geral			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Clima Geral Alunos (N= 43)	2,135	3,413	2,859	0,2746
Clima Geral professores (N= 13)	2,585	3,130	2,861	0,1339
Clima Geral gestores (N= 05)	2,592	3,169	2,974	0,2464
Clima Geral (N= 61)	2,135	3,413	2,869	0,2478

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Conforme dados disponíveis na Tabela 10, verifica-se que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para avaliação geral do clima escolar entre o grupo de alunos AFI e AFF ($t = -0,73$; $p = 0,467$), ou seja, ao nível de significância de 5%, pode-se afirmar que as médias de avaliação entre os dois grupos são iguais.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para avaliação geral do clima escolar entre os professores e alunos do grupo AFI ($t = 0,78$; $p = 0,441$), ou seja, ao nível de significância de 5%, pode-se afirmar que as médias de avaliação entre os dois grupos são iguais. Entre os professores e alunos do grupo AFF também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para avaliação geral do clima escolar ($t = -0,08$; $p = 0,936$), ou seja, as médias de avaliação entre os dois grupos também são iguais.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para a avaliação geral do clima escolar entre os gestores e alunos do grupo AFI ($t = 1,35$ $p = 0,224$), ou seja, as médias de avaliação entre os dois grupos são iguais. E entre gestores e alunos do grupo AFF também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para avaliação geral do clima escolar ($t = 0,86$ $p = 0,423$), ou seja, as médias de avaliação entre os dois grupos são iguais.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para avaliação geral do clima escolar entre professores e gestores ($t = 0,97$ $p = 0,377$), ou seja, as médias de avaliação entre os dois grupos são iguais. Conforme análises estatísticas realizadas, teste *t-Student*, constata-se que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para avaliação geral do clima escolar entre os participantes da pesquisa. Assim, ao nível de significância de 5%, pode-se afirmar que as médias de avaliação entre os participantes são iguais.

Constata-se, portanto, que houve uma distribuição homogênea na avaliação do clima geral, e que o clima escolar na percepção dos participantes foi avaliado de forma positiva, demonstrando haver um ambiente favorável para a permanência e êxito dos estudantes, ao passo que, segundo Vinha; Morais e Moro, (2017, p.8), citando Thapa *et al.* (2013), o clima escolar negativo pode ser um fator de risco para a qualidade de vida na escola, e pode provocar o aparecimento de problemas comportamentais, aumento do *stress*, conflitos, vandalismo, furtos e outros. Mas quando o clima tende a ser positivo exerce forte influência sobre a motivação para aprender, contribui para o desenvolvimento emocional e social dos alunos e para o bem-estar dos estudantes e professores. Relaciona-se, ainda, com bom desempenho acadêmico nos diferentes níveis de ensino e pode colaborar não só para o sucesso imediato do estudante, mas também seus efeitos parecem persistir por anos.

4.4 Dados da Competência Social dos Estudantes

A Tabela 11 apresenta os resultados do total de Competências Sociais dos alunos da fase intermediária (AFI) e final do curso (AFF).

Tabela 11. Total de Competências Sociais dos alunos.

PONTOS	Grupos de Alunos					
	Grupo AFI		Grupo AFF		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Menor ou igual a 35	11	55,0	10	43,5	21	48,8
De 35 a 40	2	10,0	6	26,1	8	18,6
Maior ou igual a 41	7	35,0	7	30,4	14	32,6
Total	20	100,0	23	100,0	43	100,00

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Constata-se, conforme análise dos dados apresentados na Tabela 11, que de uma forma geral os alunos da fase intermediária do curso (grupo AFI) apresentam menor repertório de competência social quando comparados aos alunos da fase final (Grupo AFF). Nota-se que (55%) dos alunos do grupo AFI estão na faixa de menor ou igual a 35 pontos, enquanto que (56,5%) dos alunos do Grupo AFF estão na faixa de 35 a 40 e maior ou igual a 41 pontos. Os dados evidenciam diferenças entre os escores obtidos nas escalas de competência social pelos adolescentes do Grupo AFI e AFF de ambos os sexos, sendo os alunos do Grupo AFF os que atingiram escores mais elevados em todas elas.

A competência social, segundo Del Prette e Del Prette (2017), possibilita que os indivíduos consigam gerenciar as situações necessárias para o bom convívio social, afetivo ou profissional. No espaço escolar, ter tal capacidade é especialmente necessário, pois o ato de aprender requer do estudante uma série de saberes, habilidades e competências (SOARES, 2018). Cabe, ainda, ressaltar que os sucessos e fracassos do aluno em seu processo de escolarização estão intimamente ligados às suas experiências e vivências, as quais são basais no processo de aprendizagem, pois influem diretamente em seus rendimentos e desempenhos (BOLSONI-SILVA, *et al.* 2016).

Para os alunos, a escola é o lugar privilegiado para o desenvolvimento de suas competências diversas. Para muitos deles, é onde passam a maior parte do tempo, onde encontram pessoas e constroem relações, as quais não conseguem realizar em outros espaços (SANTOS, *et al.* 2020). As interações sociais, neste contexto, podem auxiliar no desenvolvimento de comportamentos compatíveis aos melhores desempenhos (ROCHA, 2012). Compreende, portanto, que a criação de políticas e programas que estimulem o suporte social, tanto ao aluno, quanto a seus familiares, pode resultar em melhor engajamento do aluno ao contexto de estudos e, assim, ao seu desempenho escolar, constituindo, assim, como medidas preventivas de evasão e retenção dos escolares.

Para o aluno da EPTNM, que tem sua jornada escolar ampliada, devido ao modelo de educação em tempo integral, tipo desta modalidade de ensino, saber lidar com regras sociais, manter bom relacionamento com outras pessoas, aprender a conviver com as diferenças, trabalhar de maneira cooperativa, aprender a expor suas ideias, sentimentos e argumentos são requisitos indispensáveis que poderão impactar positivamente o seu aprendizado e bem-estar ao longo de toda a vida.

Então, aprender a lidar com estas realidades são competências que idealmente o aluno tem que desenvolver.

4.5 Análise de Correlação

Logo abaixo serão apresentadas, na Tabela 12, as análises realizadas por meio de correlação (*Spearman*) entre as variáveis do estudo: frequência escolar (medida de permanência), desempenho escolar dos alunos (medida de êxito), competências sociais dos alunos (fator individual), clima escolar geral, (fator institucional) e classificação socioeconômica dos alunos (fator social). Todas as variáveis do estudo, ao nível de significância 5%, indicaram uma distribuição normal dos dados.

Tabela 12. Matriz de Correlações de *Spearman* entre as variáveis: medida de permanência, medida de êxito, fator individual, fator institucional e fator social.

	Permanência	Êxito	Clima Escolar	Competências Sociais	Classe Socioeconômica
Permanência	1				
Êxito	0,3009(*)	1			
Clima Escolar	-0,0312	-0,175	1		
Competências Sociais	0,1162	0,1145	-0,0743	1	
Classe Socioeconômica	-0,0936	0,3182(*)	-0,1648	0,0613	1

Fonte: Elaboração própria, 2020. *Observações:* n=43. (*) = *p*-valor < 0,05

Na análise de correlação (*Spearman*), verificou-se haver baixa associação entre as variáveis do estudo. Os valores evidenciam relação positiva entre as variáveis Êxito e Permanência (correlação de 0,3009, $p < 0,05$); Competências Sociais e Permanência (correlação de 0,1162, $p < 0,05$); Competências Sociais e Êxito (correlação de 0,1145, $p < 0,05$); Classe Socioeconômica e Êxito (correlação de 0,3182, $p < 0,05$) e Classe Socioeconômica e Competências Sociais (correlação de 0,0613, $p < 0,05$). As demais variáveis apresentaram correlação negativa. Constata-se, portanto, que as correlações, embora baixas, indicam que há fatores individuais, sociais e institucionais associados à permanência e êxito dos estudantes

e referem-se, principalmente, às suas características socioeconômicas e ao percentual de frequência escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou analisar os fatores associados à permanência e êxito dos estudantes de um curso técnico integrado ao ensino médio de um Instituto Federal. Para tanto, foi necessário avaliar o repertório de competências sociais dos estudantes, que corresponde, nesta pesquisa, aos fatores individuais relacionados à permanência e êxito dos estudantes; avaliar o clima escolar da instituição, nas perspectivas dos alunos, professores e gestores, que corresponde aos fatores institucionais; avaliar as características socioeconômicas dos alunos como fatores sociais; e como medidas de permanência e êxito foram avaliadas, respectivamente, a frequência e desempenho escolar dos estudantes.

Contudo, como em toda pesquisa científica, este estudo possui algumas limitações ligadas ao contexto no qual foi realizada, pois restringiu-se a um determinado *campus* de um Instituto Federal, um da Região Norte brasileira, fazendo com que tanto os dados quanto a interpretação dos resultados sejam característicos de um comportamento regional. Sugere-se, portanto, que pesquisas desta mesma natureza sejam realizadas em outros *campi* dos Institutos Federais, de modo a analisar diferentes comportamentos de estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Acrescenta-se que por meio da revisão de literatura realizada para norteamento deste estudo, observou-se que a problemática da evasão e retenção escolar, nos cursos de educação profissional de nível médio, assim como nas demais modalidades de ensino, é decorrente de fatores diversos e complexos. E que a concretização da formação integral é desafiadora para todo o sistema educacional. E que, neste cenário, a educação da atualidade, permeada por rápidas e intensas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, precisa de uma série de ações criativas para atender às novas demandas postas, que se refletem não só no aluno e no professor, mas nas epistemologias em si.

Foi possível perceber que ainda há muito a ser feito para se mitigar a problemática da evasão e retenção escolar. Fazem-se necessárias, entre outros, a implementação e atualização de políticas públicas voltadas não para o combate da problemática, mas para efetivação de ações que possam garantir não só o acesso, mas a permanência e o êxito dos estudantes. Para tanto, torna-se fundamental a

mobilização de todos os segmentos da sociedade em favor da realização de melhorias significativas no ensino, o engajamento de toda a sociedade, aplicando-se na realidade a Constituição Brasileira que afirma ser a educação direito de todos e dever do Estado e da família.

Nessa linha, é válido ressaltar que a EPTNM, objeto deste estudo, deve focar a completa formação do aluno como ser social, como tal é o principal objetivo da escola. Deve atender com objetividade às necessidades do mercado, como importante componente do mundo do trabalho que é, sem perder, entretanto, suas finalidades essenciais de formação geral do cidadão. Pois tal princípio enriquece a condição e a qualidade de ensino, atribuindo responsabilidades de fato a todos os envolvidos. A construção da educação no sentido da assimilação de conceitos reais do dia a dia do indivíduo aproxima a teoria da prática, contribuindo para a formação de adolescentes capazes de continuar aprendendo mesmo depois de ter completado a etapa formal da Educação Básica. Além disso, a atenção para com o contexto social na educação deve ser entendida como desafio a enfrentar, a fim de que se procure o avanço contínuo e estruturado do ensino escolar.

Nesse contexto, quando se trata de educação profissional voltada para adolescentes, como é caso da forma integrada de nível médio, reconhecer o estudante como uma totalidade em todos os aspectos de seu desenvolvimento é muito importante, pois representa uma forma de conhecer o quadro de situações em que podem comprometer o sucesso de seu percurso formativo, tais como faltas constantes, desmotivação, dificuldade de aprendizagem, entre outros fatores.

Confirmou-se, por meio deste estudo, que a avaliação dos fatores individuais, institucionais e sociais, associados à permanência e êxito estudantil, pode colaborar com a identificação das características de estudantes com riscos de evasão e retenção. Considera-se, portanto, que o presente estudo representa uma contribuição para a ampliação das discussões de um tema relevante para compreensão da evasão e suas causas. Contudo, espera-se poder contribuir, por meio deste trabalho, com as ações em prol da permanência e êxito, bem como e motivar novos estudos com objetivo de mitigar a evasão e promover o êxito dos estudantes dos Institutos Federais.

6. REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. F.; SANTOS, R. A. **A educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar**. In: The 4th International Congress on University-Industry Cooperation, Taubaté, São Paulo. 2012. p. 05-07.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Critério de classificação econômica Brasil**: Alterações na aplicação do Critério Brasil, válidas a partir de 01/06/2019. Disponível em: <http://www.abep.org/criterioBr/01_cceb_2019.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.
- BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Vol. 16, n. 2, 2011. p. 355- 374.
- BAYMA-FREIRE ,H; ROAZZI, A.; ROAZZI, M. M. **O nível de escolaridade dos pais interfere na permanência dos filhos na escola?**. Revista de Estudios e Investigación en psicología y Educación.Vol. 2, n. 1, 2015.
- BOLSONI-SILVA, A. T. *et al.* **Comportamentos internalizantes**: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. Psico, v. 47, n. 2, p. 111-120, 2016.
- BOLSONI-SILVA, A. T. *et al.* **Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 17, n. 2, p. 259-269, 2013.
- BRANDAO, C. F. **O ensino médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito**. Cadernos Cedes, p. 195-208, 2011.
- BRANDÃO, A. S.; BARBOSA, N. G; ASSIS, N. **Conversando sobre educação, trabalho e cidadania: uma Vivência de alunos e professores de Orientação Educacional**. In: GRINSPUN, MIRIAM P. S. Z. (Org.). A Prática dos Orientadores Educacionais. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 4, p.99-119.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jul. 2019.
- _____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.
- _____. **Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

_____. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências, 2004.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11 de 09 de maio de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 2012.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014.

_____. **Ministério da Educação.** Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 09 de jun. de 2020.

CASALI-ROBALINHO, I. *et al.* **Habilidades sociais como preditoras para problemas de comportamento em escolares.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 321-330, 2015.

COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento.** Tradução Paula Inez Cunha Gomide, Emma Otta; revisão técnica José de Oliveira. São Paulo: Atlas, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3ª. ed. Porto alegre: Artmed, 2010.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 116, p. 245-262, julho de 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 de jan. de 2020.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para psicologia usando SPSS para Windows.** São Paulo: Artmed, 2006.

DEL PRETTE, A. *et al.* **Treinamento de habilidades sociais: Avaliação de um programa de desenvolvimento interpessoal profissional para universitários de ciências exatas.** Interação em Psicologia, v. 21, n. 1, 2017.

DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z. A. P. **Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas.** Paidéia (Ribeirão Preto), v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008.

_____. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção.** Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2003.

_____. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** Petrópolis, São Paulo: Editora Vozes, 2017.

DEL PRETTE, Z. A. P *et al.* **Habilidades sociais: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática.** Novo Hamburgo : Sinopsys, 2015.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais e análise do comportamento.** *Perspectivas em análise do comportamento*, v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010.

DORE, R. **Evasão e repetência na rede federal de educação profissional.** XXXVII REDITEC, v. 2, n. 1, p. 05, 2013.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, p. 772-789, 2011.

DORE, R.; SALES, P. E. N.; CASTRO, T. L. **Evasão nos cursos técnicos de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional de Minas Gerais.** In: DORE, R. (Org.). *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento.* Brasília: IFB, 2014. p. 379-413.

FERNANDES, L. M. *et al.* **Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social.** *Temas em Psicologia*, v. 26, n. 1, p. 215-228, 2018.

FERRAZ, M. C. G. **Exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e evasão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - campus de Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo.** 2015. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Bahia, Salvador. 2015.

FIGUEIREDO, N. G. S.; SALLES, D. M. R. **Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões.** *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, v.25, n.95, p.356-392, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362017000200356&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 10 abr. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed., Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 57. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, MOACIR. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo *Perspec.* São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, junho de 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2020.

GADOTTI, M. **O Trabalho Coletivo como Princípio Pedagógico.** *Rev. Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 24, p. 160-163, 2013. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502013000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 abr. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GIACAGLIA, L. R. A.; PENTEADO, W. M. A. **Orientação educacional na prática: princípios, histórico, legislação, técnicas e instrumentos**. 6 ed. - São Paulo: Cengage Learning, 2015.

GOMES, G.; SOARES, A. B. **Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 26, n. 4, 2013.

HALLAL, P. C. *et al.* **Prática de atividade física em adolescentes brasileiros**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 15, p. 3035-3042, 2010.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 15. ed. - São Paulo: Papirus, 2009.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **NOTAS ESTATÍSTICAS: Censo Escolar 2018**. Brasília: INEP/MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf . Acesso em: 14 ago. 2019.

IFTO. **Processo nº 23237.000091/2013-38**. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Redes de Computadores integrado ao Ensino Médio do Campus Araguatins do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, 2013.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas**. Palmas, TO, [2018]. Disponível em: <http://portal.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/ppc/campus-araguatins/ciencias-biologicas/projeto-pedagogico-do-curso-licenciatura-em-ciencias-biologicas-campus-araguatins-2.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

KUENZER, A. Z. **O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida**. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LANDIS, J.R.; KOCH, G.G. **The measurement of observer agreement for categorical data**. *Biometrics*. 33:159.

LAPPONI, J. C. **Estatística usando o Excel**. Rio de Janeiro: Campus 4ª edição, 2013.

LEME, V. B. R.; DEL PRETTE, A. **Práticas educativas parentais e habilidades sociais de adolescentes de diferentes configurações familiares**. *Psico*, v. 44, n. 4, p. 560-570, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LOUREIRO, S. R.; BOLSONI-SILVA, A. T. **Validação do roteiro de entrevista de habilidades sociais educativas parentais (RE-HSE-P)**. Avaliação psicológica, p. 63-75, 2010.

LUCK, H. **Planejamento em Orientação educacional**. 23 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Vol. V (Série Cadernos de Gestão). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre : Artmed, 2009.

LÜSCHER, A. Z.; DORE, R. **Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 8, n. 1, 2011.

MACEDO, S. N. **Formação de professores e a educação de jovens e adultos**. TCC Pós-Graduação, Educação Profissional na Modalidade EJA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campos dos Goitacazes, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARGIOTTA, U. *et al.*. **O fenômeno do abandono escolar na Europa do novo milênio**. Cad. Cedes, v. 34, n. 94, p. 349-366, 2014.

MARIANO, M.; BOLSONI-SILVA, A. T. **Comparações entre práticas educativas de professores, habilidades sociais e problemas de comportamento de alunos**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 16, n. 1, p. 140-160, 2016.

MELO, S. G. de. **Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro**. Marília, 2017. 260 f. Dissertação de Mestrado.

MELO, S. G. de; MORAIS, A. de. **Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 10-34, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 abr. 2020.

MELLO SABBAG, G.; BOLSONI-SILVA, A. T. **A relação das Habilidades Sociais educativas e das práticas educativas maternas com os problemas de**

comportamento em adolescentes. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 11, n. 2, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2014.

MOEHLECKE, S. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações.** Revista brasileira de educação, v. 17, n. 49, 2012.

MORAES, G. H. *et al.* **Plataforma Nilo Peçanha: guia de referência metodológica.** Brasília/DF: Editora Evobiz, 2018 101 p.; PDF. Disponível em: <http://next.unb.br/wp-content/uploads/2018/10/Livro-Plataforma-Nilo-Pe%C3%A7anha.pdf> . Acesso em: 10 out. 2019.

MOREIRA, P. R. **Evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA na rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais.** Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

MORO, A. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar.** Campinas, São Paulo: [s.n.], 2018.

MOSCARITOLO, A. M. F.; ROCHA, M. M.; SILVARES, E. F. M. **Indicadores de autoconceito em adolescentes: Autorrelato sobre aspectos positivos e preocupações.** Revista Psicologia: Teoria e Prática, v. 15, n.3, 134-150, 2013.

MOSCARITOLO, A. M. F.; ROCHA, M. M.; SILVARES, E. F. M. **Indicadores de autoconceito em adolescentes: Autorrelato sobre aspectos positivos e preocupações.** Psicol. teor. prat., São Paulo , v. 15, n. 3, p. 134-150, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jun. 2020.

NERI, M. *et al.* **Motivos da evasão escolar.** Todos pela educação. INEP, FGV, 2015.

NUNES, T. G. R., *et al.* **Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses.** Psicologia Escolar e Educacional, Maringá , v. 18, n. 2, p. 203-210, Ago. 2014 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200203&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mai. 2020.

OLIOSI, J. T. **Relações de amizade: uma investigação das interações dos adolescentes no contexto escolar.** Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Processos Sócio-Educativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais, 2012.

OLIVEIRA, D. A. **O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas?**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 91, n. 228, 2010.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional**. Campinas: Papirus Editora, 2016.

PACHECO, E. (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Fundação Santillana. Brasília: Editora Moderna, 2011.

PACHECO, E. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2008.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2 ed. Porto Alegre: Atmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 09-27, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mai. 2019.

PITON, N. N; MACHADO, C.. **Clima escolar: mapeamento e análise de artigos científicos constantes no portal de periódicos CAPES**. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cida-de de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 50-67 jan/abr 2019.

PRIM, A. L.; FÁVERO, J. D. **Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau**. Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial-ISSN-1983-1838, p. 53-72, 2013.

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica SETEC/MEC. **PLATAFORMA NILO PEÇANHA 2019 (Ano Base 2018)**. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html> . Acesso em: 21 out. 2019.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, M. T. de M. **A difícil tarefa de manter uma escola de sucesso**. Tese Doutorado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROCHA, M. M.; ARAÚJO, L. G. S; SILVARES, E. F. M. **Um estudo comparativo entre duas traduções brasileiras do Inventário de Auto-avaliação para Jovens (YSR)**. Psicologia: Teoria e Prática – 2008, 10(1): 14-24. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v10n1/v10n1a02.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

ROCHA, M. M. **Evidências de validade do “Inventário de autoavaliação para adolescentes” (YSR/2001) para a população brasileira**. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP, Brasil, 2012. 240 f.

SANT'ANNA; E. G. **Da trajetória à permanência no ensino médio: o papel da família na trajetória do aluno ao logo da última etapa da educação básica**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2015.

SANTOS, *et al.* **A Migração Digital da Educação**. Hoper Educação, 2020.

SEDLACEK, S. **The role of universities in fostering sustainable development at the regional level**. *Journal of Cleaner Production* 48 (2013) 74-84.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. **Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA**. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 725-743, 2011.

SILVA, W. A.; DORE, R. **O Programa de Educação Profissional de Minas Gerais e a evasão escolar: um estudo preliminar (2008-2010)**. *Educação em foco*, v. 14, n. 18, p. 75-95, 2012.

SILVA, W. **Evasão escolar no ensino médio no Brasil**. *Educação em Foco*, v. 19, n. 29, p. 13-14, 2017.

SOARES, S. J. **A trajetória de formação dos professores da Licenciatura em Computação do Instituto Federal do Tocantins**. Novas Edições Acadêmicas, 2018.

SOUZA, A. P. de, *et al.* **Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do Ensino Médio no Brasil**. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, v. 42, n. 1, p. 5-39, abr. 2012.

SUMMER, M. G. **Climate and student performance in Tennessee middle schools**. Dissertation (Doctor of Education Degree), University of Tennessee, Knoxville, Tennessee, 2006.

THIÉBAUD, M. **Climat scolaire**. Colombier. p. 1-6. 2005. Disponível em: <http://www.clps-bw.be/sante-et-bien-etre-a-l-ecole/plate-forme-amelioration-du-climat-scolaire-et-prevention-du-harcelement/sensibiliser/theorie/climat-scolaire-mt.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2019.

VINHA, T. P., *et al.* **O clima escolar a convivência respeitosa nas instituições educativas**. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3747>. Acesso em: 05 set. 2019.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriano. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.** Campinas, São Paulo: FE/UNICAMP, 2017. 77 p.

VISIOLI, M. M. M. R. *et al.* **Repertório de habilidades sociais e atraso escolar em adolescentes em conflito com a lei.** Estudos Interdisciplinares em Psicologia, v. 9, n. 2, p. 118-140, 2018.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de compromisso da pesquisadora responsável**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu **Sandra Jose Soares Mateus**, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **Fatores individuais, sociais e institucionais associados à permanência e êxito dos estudantes de um curso técnico integrado ao ensino médio de um Instituto Federal**, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisadora responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome. Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me a apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 16 de julho de 2019.

Sandra Soares

Sandra Jose Soares Mateus

Apêndice 2 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (aluno menor de idade)**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Fatores individuais, sociais e institucionais associados à permanência e êxito dos estudantes de um curso técnico integrado ao ensino médio de um Instituto Federal**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Sandra José Soares Mateus**. Nesta pesquisa, pretendemos analisar alguns fatores associados à permanência e êxito dos estudantes de um curso técnico. A sua participação é **voluntária** e se dará por meio do preenchimento de dois questionários. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos e estão relacionados a possíveis desconfortos emocionais, em função do fornecimento de informações pessoais. Sendo assim, você estará livre para deixar de responder algumas das questões, ou até mesmo, recusar-se a permanecer na pesquisa. Contudo, caso você se sinta afetado ao responder os questionários terá atendimento adequado assegurado, a ser realizado pela equipe multiprofissional do *Campus*.

O responsável do participante poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Asseguramos que a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ao participante e não trará nenhum impacto no atendimento feito pela escola, ou seja, não haverá mudanças na sua progressão escolar no Instituto. Ressalta-se que a identidade do participante será tratada com padrões profissionais de sigilo e que a pesquisadora será responsável por quaisquer problemas decorrentes da pesquisa, mesmo os não previstos. Se você aceitar participar estará contribuindo para a ampliação dos conhecimentos científicos sobre os fatores que colaboram com permanência e êxito escolar. O tempo estimado para responder cada questionário é de vinte e cinco minutos.

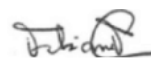
Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar. A

pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou os materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Para qualquer outra informação você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelos telefones (63) 99994-8064/3474-1525. Inclusive por meio de ligações a cobrar, ou pelo e-mail sandrajism2019@gmail.com. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU, na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté/SP, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.



Sandra José Soares Mateus
Pesquisadora Responsável
sandra.mateus@ifto.edu.br
RG: 474504



Prof. Dra. Fabiane F. Silveira Fogaça
Orientadora da Pesquisa
fabianefs@outlook.com
CRP: 06/78833

Consentimento Pós-informação

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do presente estudo, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20 .

Assinatura do(a) Participante

Apêndice 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsável pelo aluno)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(A) menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Fatores individuais, sociais e institucionais associados à permanência e êxito dos estudantes de um curso técnico integrado ao ensino médio de um Instituto Federal”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Sandra José Soares Mateus**.

Nesta pesquisa pretendemos analisar alguns fatores associados à permanência e êxito dos estudantes de um curso técnico. A participação é **voluntária** e se dará por meio do preenchimento de dois questionários. Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são mínimos e estão relacionados a possíveis desconfortos emocionais, em função do fornecimento de informações pessoais. Contudo, caso o participante se sinta afetado ao responder os questionários terá atendimento adequado, assegurado a ser realizado pela equipe multiprofissional do *Campus*.

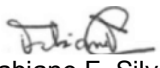
O participante da pesquisa estará livre para deixar de responder algumas das questões ou até mesmo recusar-se a permanecer na pesquisa. Você, como responsável pelo menor, também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Asseguramos que a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ao participante e não trará nenhum impacto no atendimento feito pela escola, ou seja, não haverá mudanças na progressão escolar no Instituto.

Ressalta-se que a identidade do participante será tratada com padrões profissionais de sigilo e que a pesquisadora será responsável por quaisquer problemas decorrentes da pesquisa, mesmo os não previstos. Se você aceitar que ele participe estará contribuindo para a ampliação dos conhecimentos científicos sobre os fatores que colaboram com permanência e êxito escolar. O tempo estimado para responder cada questionário é de vinte e cinco minutos. Para participar desta pesquisa, o

menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar. A pesquisadora irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou os materiais que indiquem a participação do menor não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Para qualquer outra informação o Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelos telefones (63) 99994-8064/3474-1525. Inclusive por meio de ligações a cobrar ou pelo e-mail sandrajism2019@gmail.com. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU, na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté/SP, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.


Sandra José Soares Mateus
Pesquisadora Responsável
sandra.mateus@ifto.edu.br
RG: 474504


Prof. Dra. Fabiane F. Silveira Fogaça
Orientadora da Pesquisa
fabianefs@outlook.com
CRP: 06/78833

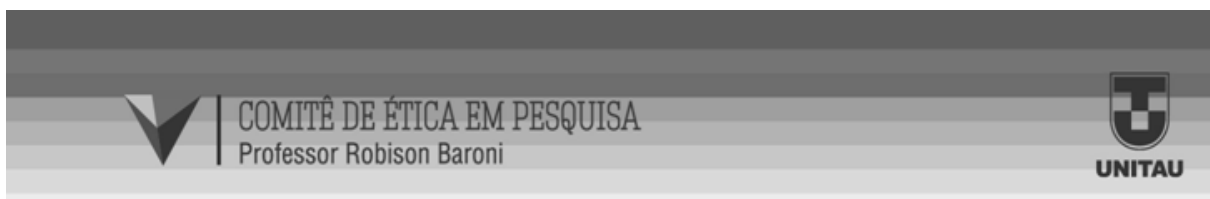
Consentimento Pós-informação

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20 .

Assinatura do (a) Responsável

Apêndice 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (aluno)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Fatores individuais, sociais e institucionais associados à permanência e êxito dos estudantes de um curso técnico integrado ao ensino médio de um Instituto Federal”**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Sandra José Soares Mateus**. Nesta pesquisa pretendemos analisar alguns fatores associados à permanência e êxito dos estudantes de um curso técnico. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de dois questionários. Os riscos decorrentes da participação na pesquisa são mínimos e estão relacionados a possíveis desconfortos emocionais, em função do fornecimento de informações pessoais. Contudo, caso o participante se sinta afetado ao responder aos questionários terá atendimento adequado assegurado a ser realizado pela equipe multiprofissional do *Campus*.


O participante da pesquisa estará livre para deixar de responder algumas das questões ou até mesmo recusar-se a permanecer na pesquisa. Asseguramos que a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ao participante e não trará nenhum impacto no atendimento feito pela escola, ou seja, não haverá mudanças na sua progressão escolar no Instituto.

Ressalta-se que a identidade do participante será tratada com padrões profissionais de sigilo e que a pesquisadora será responsável por quaisquer problemas decorrentes da pesquisa, mesmo os não previstos. Se você aceitar participar estará contribuindo para a ampliação dos conhecimentos científicos sobre os fatores que colaboram com permanência e êxito escolar. O tempo estimado para responder a cada questionário é de vinte e cinco minutos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua

permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Para qualquer outra informação você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelos telefones (63) 99994-8064/3474-1525. Inclusive por meio de ligações a cobrar ou pelo e-mail sandrajasm2019@gmail.com. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU, na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté/SP, telefone (12) 3635-1233 e-mail: cep@unitau.br.


Sandra José Soares Mateus
Pesquisadora Responsável
sandra.mateus@ifto.edu.br
RG: 474504


Prof. Dra. Fabiane F. Silveira Fogaça
Orientadora da Pesquisa
fabianefs@outlook.com
CRP: 06/78833

Consentimento Pós-informação

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20 .

Assinatura do(a) Participante

Apêndice 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professor e/ou gestor)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Fatores individuais, sociais e institucionais associados à permanência e êxito dos estudantes de um curso técnico integrado ao ensino médio de um Instituto Federal”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Sandra José Soares Mateus. Nesta pesquisa pretendemos analisar alguns fatores associados à permanência e êxito dos estudantes de um curso técnico. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos e estão relacionados a possíveis desconfortos emocionais, em função do fornecimento de informações pessoais. Contudo, caso você se sinta afetado ao responder os questionários estará livre para deixar de responder algumas das questões ou até mesmo recusar-se a permanecer na pesquisa, caso julgue necessário. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ao participante, que terá a sua identidade tratada com padrões profissionais de sigilo. Ressaltamos que a pesquisadora será responsável por quaisquer problemas decorrentes da pesquisa, mesmo os não previstos. Se você aceitar participar estará contribuindo para a ampliação dos conhecimentos científicos sobre os fatores que colaboram com permanência e êxito escolar. O tempo estimado para responder ao questionário é de vinte e cinco minutos.

Para participar deste estudo o(a) senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira e terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia

será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao participante.

Para qualquer outra informação o Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelos telefones (63) 99994-8064/3474-1525. Inclusive por meio de ligações a cobrar ou pelo e-mail sandraism2019@gmail.com. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU, na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté/SP, telefone (12) 3635-1233 e-mail: cep@unitau.br.


Sandra José Soares Mateus
Pesquisadora Responsável
sandra.mateus@ifto.edu.br
RG: 474504


Prof. Dra. Fabiane F. Silveira Fogaça
Orientadora da Pesquisa
fabianefs@outlook.com
CRP: 06/78833

Consentimento Pós-informação

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20 .

Assinatura do(a) Participante

ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Taubaté (UNITAU).



Continuação do Parecer: 3.696.233

dos questionários e comprovação de licença para aplicação do instrumento de autoria de Edwiges Silveiras.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 08/11/2019, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1372059.pdf	26/10/2019 09:39:00		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	26/10/2019 09:37:36	SANDRA JOSE SOARES MATEUS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCompleto.docx	26/10/2019 09:33:42	SANDRA JOSE SOARES MATEUS	Aceito
Outros	CartaRespostaParecer.pdf	11/10/2019 11:07:33	SANDRA JOSE SOARES MATEUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEProfessoresGestores.pdf	11/10/2019 10:41:19	SANDRA JOSE SOARES MATEUS	Aceito
Outros	InstrumentosColetaDados.pdf	11/10/2019 10:39:30	SANDRA JOSE SOARES MATEUS	Aceito
Outros	DeclarExclusividadeQuestionarioASEBA.pdf	10/10/2019 23:40:42	SANDRA JOSE SOARES MATEUS	Aceito
Outros	NotaFiscalQuestionarioASEBA.pdf	10/10/2019 23:37:58	SANDRA JOSE SOARES MATEUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEAlunoMaior.pdf	10/10/2019 23:28:02	SANDRA JOSE SOARES MATEUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEAlunoMenor.pdf	10/10/2019 23:26:48	SANDRA JOSE SOARES MATEUS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEResponsavel.pdf	10/10/2019 23:26:25	SANDRA JOSE SOARES MATEUS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	10/10/2019	SANDRA JOSE	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.696.233

Orçamento	ORCAMENTO.pdf	23:23:20	SOARES MATEUS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoSandraJoseSoares.pdf	10/10/2019 23:03:40	SANDRA JOSE SOARES MATEUS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoInstituicao.pdf	30/07/2019 11:47:05	SANDRA JOSE SOARES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoCompromisso.pdf	23/07/2019 11:32:46	SANDRA JOSE SOARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 11 de Novembro de 2019

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br