



Satisfação e Desempenho Escolar: Análise com Estudantes da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

Mayara Andresa Pires da Silva

Jackeline Amantino de Andrade

Nayade Kennedy Sales dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco

Brasil



Francisco Vicente Sales Melo

Universidade Federal do Ceará

Brasil

Citação: Silva, M. A. P., Andrade, J. A., Santos, N. K. S., & Melo, F. V. S. (2021). Satisfação e desempenho escolar: Análise com estudantes da educação profissional integrada ao ensino médio. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(114). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.7731>

Resumo: A satisfação com a escola e o desempenho escolar do estudante são aspectos fundamentais a serem gerenciados pelas instituições de ensino, no entanto, pouco se avalia como se dá essa relação. Verificamos de que modo a satisfação de estudantes com o ensino profissional integrado ao ensino médio da rede Estadual de ensino do Recife, Brasil se relaciona com o desempenho escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE). A pesquisa é do tipo exploratória-descritiva, sendo realizada por meio de um survey presencial. Coletamos dados de duas unidades escolares e, em seguida, comparamos com o índice analisado. Os resultados indicaram que os estudantes da escola com desempenho melhor no índice, são mais satisfeitos. Os serviços prestados também foram mais bem avaliados pelos participantes da escola com maior desempenho, indicando que a satisfação pode influenciar positivamente o resultado do

índice. Este estudo contribui de forma teórica e prática ao revelar que apesar da estrutura ser um aspecto relevante para avaliação dos estudantes, o que mais aumenta a satisfação e o desempenho nos índices escolares é a maneira na qual os serviços são oferecidos pelas instituições.

Palavras-chave: gestão educacional; desempenho escolar; educação profissional; satisfação do estudante

School satisfaction and performance: Analysis of community college students integrated to high school

Abstract: Satisfaction with the school and the student's academic performance are fundamental aspects to be managed by educational institutions; however, little is evaluated as to how this relationship occurs. We verified how the satisfaction of students with professional education integrated with high school in the State education network of Recife, Brazil is related to school performance based on the Pernambuco Education Development Index (IDEPE). The research is exploratory-descriptive, being carried out through a face-to-face survey. We collected data from two school units and then compared it with the index analyzed. The results indicated that school students with better performance in the index, are more present. The services provided were also better evaluated by school participants with higher performance, indicating that satisfaction can positively result in the result of the index. This study contributes in a theoretical and practical way by revealing that although the structure is a relevant aspect for the evaluation of students, what most increases satisfaction and performance in school rates is a way in which the services offered by the institutions.

Keywords: educational management; school performance; professional education; student satisfaction

Satisfacción y desempeño escolar: Análisis con estudiantes de educación vocacional integrada con secundaria

Resumen: La satisfacción con la escuela y el desempeño académico del alumno son aspectos fundamentales a ser gestionados por las instituciones educativas, sin embargo, poco se evalúa sobre cómo se da esta relación. Verificamos cómo la satisfacción de los estudiantes con la educación profesional integrada con la escuela secundaria en la red educativa estatal de Recife, Brasil se relaciona con el desempeño escolar con base en el Índice de Desarrollo Educativo de Pernambuco (IDEPE). La investigación es exploratoria-descriptiva, siendo realizada a través de una encuesta presencial. Recolectamos datos de dos unidades escolares y luego los comparamos con el índice analizado. Los resultados indicaron que los escolares con mejor desempeño en el índice están más satisfechos. Los servicios prestados también fueron mejor evaluados por los participantes de la escuela con mayor rendimiento, lo que indica que la satisfacción puede influir positivamente en el resultado del índice. Este estudio contribuye de manera teórica y práctica al revelar que si bien la estructura es un aspecto relevante para la evaluación de los estudiantes, lo que más aumenta la satisfacción y el desempeño en los índices escolares es la forma en que los servicios son ofrecidos por las instituciones.

Palabras-clave: gestión educativa; el rendimiento escolar; educación profesional; satisfacción del estudiante

Satisfação e Desempenho Escolar: Análise com Estudantes da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

A satisfação com a escola por parte dos estudantes, bem como seus desempenhos são aspectos fundamentais a serem gerenciados pelas instituições de ensino. Com isso, verificamos de que modo a satisfação de estudantes com o ensino profissional integrado ao ensino médio da rede Estadual de ensino do Recife, Brasil se relaciona com o desempenho escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDPE). Este estudo se justifica por sua relevância para gestão educacional e pelos grandes e diferentes desafios que a área tem vivenciado nos últimos tempos.

A educação e o ensino público têm ocupado a agenda prioritária dos países que assumiram o compromisso de elevar o padrão de vida de suas populações. A educação está situada no coração do crescimento, tanto do indivíduo quanto das comunidades, trazendo em sua essência uma contribuição fundamental para a sustentação do projeto de desenvolvimento. Educa-se para colocar sujeitos de direitos em cena (Galvão et al., 2012).

A educação e o ensino podem ser entendidos como uma prestação de serviços, podendo, portanto, gerar satisfação ou insatisfação em relação aos seus diversos aspectos. Nesse sentido, a qualidade dos serviços oferecidos e a satisfação dos discentes são aspectos relevantes para as instituições de ensino (Moreira Junior et al., 2015). Locus desta pesquisa, a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco oferece desde 2009, uma formação técnico-profissional integrada ao ensino médio. Na cidade do Recife, Brasil funcionavam em 2017, 6 (seis) escolas técnicas neste formato, as quais atendiam em torno de 2.250 (dois mil, duzentos e cinquenta) alunos, segundo dados de matrícula do ano letivo de 2017 (SIEPE, 2017), na modalidade educação profissional integrada ao ensino médio.

Para fins de mensuração de desempenho, todos os anos, estas unidades escolares são avaliadas por meio do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), quanto à qualidade do ensino, mediante a aferição de aspectos, como taxas de abandono, reprovação, frequência, distorção etária, e resultados de proficiência nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDPE), gerado a partir dos resultados na prova do SAEPE, indica-se, quantitativamente, com base no desempenho das escolas, a qualidade do ensino da rede pública estadual de educação. Esse indicador permite também que sejam realizados diagnósticos, rankings educacional, estabelecer metas e avaliar a evolução de cada escola, ano após ano. O índice é mensurado desde 2008 a partir de dados de toda rede de ensino estadual.

A questão é que apesar das métricas serem relevantes para gestão educacional, não se sabe até que ponto os usuários dos serviços educacionais estão satisfeitos com o que recebem. Considerando o objetivo proposto, selecionamos duas unidades escolares que integram o ensino técnico ao médio para esta investigação, sendo uma de maior e outra de menor rendimento no IDPE do ano de 2016, situadas na cidade do Recife, Brasil. Após a seleção e autorização de aplicação da pesquisa por parte dos gestores das instituições, iniciou-se a coleta dos dados sobre a satisfação dos alunos concluintes com a escola, das turmas de 3º ano do Ensino Médio em 2017, destacando-se a infraestrutura e os serviços oferecidos.

A escolha desse tema justifica-se pela necessidade de ampliação da compreensão empírica, sobretudo no campo dos estudos organizacionais, sobre o tema da formação profissional que tem sido estudada, principalmente, sob a lente da educação. Ao partir da análise deste fenômeno por uma lente de investigação diferente, o estudo busca oferecer novos insights, sobretudo, no que tange a relação da satisfação dos estudantes da educação profissional integrada ao ensino médio, com os

resultados obtidos no IDEPE. Logo, esperamos contribuir com o desenvolvimento de análises e práticas de gestão educacional por parte dos interessados e atuantes no assunto.

Inicialmente, apresentamos uma descrição sobre políticas públicas de educação profissional no Brasil e em Pernambuco. Posteriormente, descrevemos sobre as características da infraestrutura de escolas técnicas pernambucanas, avaliação da satisfação dos alunos e considerações sobre o IDEPE. Em seguida, os procedimentos metodológicos, assim como os resultados e conclusões são apresentados.

Políticas Públicas de Educação Profissional no Brasil: Uma Perspectiva Histórica

Foco desta pesquisa, o desenvolvimento da formação técnica e profissional e de suas respectivas políticas no Brasil, tem sido escritos e reescritos de diferentes maneiras. Ao longo das décadas, sempre foram norteados pelas mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo global e pelas orientações teórico-ideológicas hegemônicas de cada época (Deitos & Zanardini, 2015; Deitos & Lara, 2016; Oliveira, 2001; Schwartzman, 2016). Necessariamente, a educação em si é funcional ao modelo de desenvolvimento econômico brasileiro (Moura, 2007).

Torna-se, então, importante conhecer os aspectos que determinaram a forma como as políticas brasileiras de educação se constituíram historicamente (Morais, 2014). O ensino profissional no Brasil surge no século XIX, aliado ao progresso científico-tecnológico da época. Inicialmente, tinha por objetivo transformar em força de trabalho produtivo os homens livres, escravos e índios, para atender às necessidades imediatas dos núcleos populacionais emergentes.

Ao longo do século XX, grandes transformações políticas e econômicas da sociedade brasileira ocorreram, as quais repercutiram intensamente sobre a educação. Em 1930, Anísio Teixeira e Joaquim Faria Goes Filho propunham a predominância da formação geral sobre a formação técnica específica, porque isso facilitaria a adaptação às diferentes demandas das indústrias para quem possuísse boa base de conhecimentos gerais (Rubega & Pacheco, 2000).

Em 1945, após o término da guerra, a atuação do governo sobre a economia nacional se retraiu repentinamente. A escola passava a ser valorizada pela sociedade como sendo o meio para se conseguir maior participação na vida econômica e política, pois o indivíduo instruído tornaria a sociedade mais produtiva (Rubega & Pacheco, 2000). Nesse sentido, às camadas mais populares da população correspondia uma formação profissional destinada a operar equipamentos (Moura, 2007).

O ensino profissionalizante, constituído pelos cursos normal, industrial-técnico, comercial-técnico e agrotécnico, não habilitava, a priori, para o ingresso no ensino superior, mas tinha o mesmo nível e duração do colegial (atual ensino médio). Apesar dessa diferenciação, surge aí uma primeira possibilidade de aproximação entre os ramos colegial e profissionalizante (Moura, 2007).

Com o final da Segunda Guerra Mundial, a aceleração da diversificação industrial brasileira continuou gerando um Estado desenvolvimentista-populista sustentado na aliança entre governo, empresários, interessados na expansão, e setores populares, com aspirações a uma maior participação econômica e política. Consolida-se, portanto, a polarização entre os setores populares e parte do próprio Estado, de um lado, e, de outro, um grupo heterogêneo composto por grandes parcelas da classe média, do capital estrangeiro e das antigas oligarquias (Freitag, 1980). A política educacional, então, vai refletir tais conflitos de modo que a luta em torno da criação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 4.024/1961) ocorre em meio a essa polarização, no período de redemocratização do país, pós-Estado Novo (Moura, 2007). É a partir da primeira LDB que outras legislações que versaram sobre a educação geral e educação profissional,

tema de interesse desse trabalho. Neste artigo, focaremos no ensino profissional/técnico ofertado na etapa do Ensino Médio.

A opção consagrada nas normas legais é a de que a formação profissional técnica integrada ao nível médio deve ser obtida em adição a todo conjunto de requisitos curriculares previstos para o ensino médio de formação geral. Isso acontece com base no argumento de que a oferta de uma habilitação técnica não deve limitar ou reduzir o acesso do estudante ao conjunto de saberes que deve ser garantido a todo cidadão a partir da educação básica (Schwartzman, 2016).

Historicamente, a formação profissional foi organizada nas fábricas. Surgiram, nesses ambientes, organizações que, refletindo a tendência dominante, assumiram a forma de escolas especiais tidas como escolas profissionalizantes. Essas atuavam como um sistema paralelo e independente, mediante a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual (Saviani, 2013). No Brasil, as primeiras iniciativas de educação para o trabalho remontam ao período colonial, com as chamadas escolas-oficina, regidas pelos jesuítas (Manfredi, 1998) e, posteriormente, com o Colégio das Fábricas, em 1809 (Foguel & Normanha Filho, 2007). Saviani (2013) revela que foram sob o impacto da revolução industrial que os países constituíram os seus sistemas nacionais de ensino e formação. Para o autor, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional.

Mais adiante, apesar de quase cinco séculos de atraso em relação aos europeus, quanto ao desenvolvimento industrial e à escolarização da população (Franco, 1998), a formação profissional nacional ganhou força no século XIX, aliada, sobretudo, ao progresso científico-tecnológico da época (Rubega & Pacheco, 2000). Ao longo do século XX, grandes transformações políticas e econômicas da sociedade brasileira repercutiram intensamente sobre a educação. Despontam, então, em 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas aos mais pobres e ao ensino agrícola, para capacitar administradores e capatazes (Moura, 2007). Nos anos 1920, “as companhias de estradas de ferro de São Paulo iniciaram o treinamento profissional em suas instalações”. Este modelo serviu de base ao ensino profissional, que veio atender as necessidades colocadas pela recém-industrialização (Franco, 1998, p. 201).

Já em 1930, nomes como Anísio Teixeira e Joaquim Faria Góes Filho defenderam a necessidade de equivalência entre os cursos técnicos e o ensino de grau médio, como forma de eliminar a natureza assistencialista do ensino profissional. Num cenário em que o ideário liberal “introduz o trabalho na escola como princípio educativo” (Franco, 1998, p. 01), a formação geral predominava sobre a formação técnica específica (Rubega & Pacheco, 2000).

Nos anos 1940, foram promulgados vários decretos-lei para organizar a educação básica em vista da lógica que se estabelecia, conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional ou Reforma Capanema. Neste quadro, a educação superior era apresentada às elites, enquanto às classes mais populares, se conferia uma formação profissional que possibilitasse o manejo de máquinas e equipamentos (Moura, 2007). Este projeto ganhou força com a criação, na mesma década, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e da rede de Escolas Técnicas Federais (Franco, 1998). Posteriormente, o sistema de ensino se bifurcou entre escolas profissionais e escolas de formação geral. O primeiro formato, por estar diretamente ligado à produção, enfatizou os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas no processo produtivo; já as escolas de formação geral enfatizavam as qualificações gerais, em detrimento da qualificação específica (Saviani, 2013).

O profissionalizante, constituído pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, embora não preparasse o egresso para o acesso ao ensino superior, significou uma primeira possibilidade de aproximação entre os ramos colegial e profissionalizante (Moura, 2007). A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (Lei nº 4.024/1961) emerge nos anos 1960, em meio ao período de redemocratização do país, pós-Estado Novo (Moura, 2007), e da ampla “ideologização dos sistemas de ensino pela influência da Teoria do Capital Humano” (Franco,

1998, p. 202). Com base nesta primeira LDB, outras legislações que versaram sobre a formação profissional se sucederam, sempre refletindo o contexto sócio histórico, produtivo e político-econômico de cada época. Nota-se que a educação e a formação estiveram sempre funcionais “ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadoras de mão de obra” (Saviani, 2013, p. 151).

Com o final da Segunda Guerra Mundial, a aceleração da diversificação industrial, no Brasil, fortaleceu um Estado desenvolvimentista-populista, sustentado na aliança entre governo, empresários interessados na expansão e setores populares (Freitag, 1980). Neste cenário, há uma “expectativa de alargamento das funções da escola” (Saviani, 2013, p. 158), que passou a ser reconhecida pela sociedade como sendo o meio para se conseguir maior participação na vida econômica e política (Rubega & Pacheco, 2000).

Diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo, os enfoques da empregabilidade e das competências invadem o mundo do trabalho e, conseqüentemente, o universo da educação e da formação profissional (Deluiz, 2001). Logo, a formação profissional deixa de ser somente um subsistema de preparo técnico ou de treinamento para a execução de um trabalho e tarefas específicas (Franco, 1998).

Destaca-se a emergência, a partir dos anos 1980, sobretudo na Europa, da reestruturação dos sistemas de formação profissional e de formação geral, tendo como base o enfoque nas competências. De acordo com Deluiz (2001), buscou-se a padronização e a adequação dos formatos de formação profissional aos requisitos da nova divisão internacional do trabalho.

Na América Latina, a adoção de um modelo de formação profissional centrado no desenvolvimento de competências ganha destaque na década de 1990. Isso ocorreu em meio às reformas das políticas educacionais realizadas sob a orientação e o apoio financeiro de instituições internacionais, como Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização Internacional do Trabalho (OIT). Esta mudança delimitou a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional e fez parte de um quadro maior de reorganização do próprio aparelho do Estado (Deluiz, 2001; Moura et al., 2015; Pacheco, 2012).

Partindo deste panorama global, objetivando o atendimento das necessidades do mercado de trabalho e assumindo as diretrizes dos organismos internacionais em termos de promoção da pedagogia das competências, os Ministérios brasileiros da Educação e do Trabalho, adotaram em suas ações e políticas, “a reestruturação da formação profissional, visando, assim, garantir um desenvolvimento econômico sustentado” (Oliveira, 2001, p. 186; Pacheco, 2012).

A partir de então, a estrutura curricular deveria difundir valores relacionados às competências e habilidades, organizada a partir da lógica do regime da acumulação flexível. Além disso, a educação, sobretudo na modalidade profissional, se encarregava de alinhar diretamente os conteúdos, as práticas e as aprendizagens escolares aos interesses do capital (Stênico; Adam, 2017, p. 243). A formação profissional é vista como preparação dos trabalhadores, para que estes possam atender, adequadamente, às demandas do setor produtivo (Oliveira, 2001), alimentando, desta maneira, “o repasse da responsabilidade do emprego para o indivíduo, diante da incerteza do trabalho” (Franco, 1998, p. 178). Neste cenário, a execução dos planos e programas de formação profissional pautados no modelo de desenvolvimento de competências tem ocorrido de forma diferenciada.

Sabe-se que no modelo de construção das competências, o mais importante é o desenvolvimento da capacidade de mobilizar os saberes e recursos para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Por esse motivo, componentes não organizados da

formação, como as qualificações (tácitas ou sociais) e a subjetividade do trabalhador, passam a ter grande relevância para a profissionalização (Deluiz, 2001).

Ganha evidência, a partir de 1995, a Política de Educação Profissional do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), implementada por meio do Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR). Praticada entre os anos de 1995 e 2002, tinha como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e visava articular a formação profissional às políticas públicas nacionais de emprego, trabalho e renda (Kuenzer, 2006; Lemos & Costa, 2012). Essa política buscou a adequação da formação ao mercado, com foco na empregabilidade, e foi executada de forma descentralizada por meio das Secretarias Estaduais de Trabalho, em parceria com instituições, como: centrais sindicais, confederações patronais, universidades, o sistema S (conjunto de nove instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição brasileira), dentre outros (Deluiz, 2001).

O Decreto n° 2.208, de 1997, que estabeleceu as diretrizes para o PLANFOR, apresentou também as concepções e normas sobre as quais se desenvolveu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), vinculado ao MEC. O PROEP teve como principal proposta a nova separação entre o ensino médio da educação básica e a educação profissional que, a partir deste marco, passaram a percorrer trajetórias distintas (Kuenzer, 2006). Em 2004, o Decreto n° 5.154 revoga o de n° 2.208/1997 e direciona nos formas de educação profissional.

Então, em 2007, por meio do Decreto n° 6.302, o Programa Brasil Profissionalizado foi instituído no país. Tendo como público alvo os jovens e adultos de escolas públicas estaduais e distritais ofertantes de ensino médio integrado com a educação profissional e tecnológica, ambicionou estimular o ensino médio integrado à educação profissional. Para isso, enfatizou a educação científica e humanística, articulando formação geral e educação profissional, no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (Brasil, 2018b).

Com o advento da publicação da Lei n° 11.741 no ano 2008, ao localizar a educação profissional na educação básica, o ensino médio foi vinculado à educação profissional técnica. A formação profissional brasileira, então, assume como característica principal a preparação para o exercício de profissões técnicas. Isto é, a habilitação profissional no ensino médio, seja de forma concomitante ou em continuidade à formação geral (Pacheco, 2012).

No ano seguinte, o Programa Ensino Médio Inovador (EMI), foi criado para dar suporte aos Estados e ao Distrito Federal. Pretendia trabalhar no desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do ensino médio, em parceria com os colégios de aplicação, com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e com o Sistema S. O EMI buscou ainda uma organização curricular interdisciplinar, pautada no desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas (Morais, 2014). Com base nestes aspectos e desejando promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, a partir de 2011, o Programa Brasil Profissionalizado passa a integrar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC; Brasil, 2018a).

O PRONATEC tem como finalidade ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Dentre seus objetivos, encontram-se a expansão das redes federais e estaduais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a ampliação da oferta de cursos à distância, a ampliação do acesso gratuito a cursos de EPT em instituições públicas e privadas, a ampliação das oportunidades de capacitação para trabalhadores de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda, e a difusão de recursos pedagógicos para a EPT (Brasil, 2018a).

Para tanto, à época de sua criação, foram articuladas quatro ações de política pública de EPT preexistentes na SETEC/MEC: programa Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil; expansão da

rede federal de educação profissional, científica e tecnológica; acordo de gratuidade com os serviços nacionais de aprendizagem (Brasil, 2018c).

Para além da antiga ideia de que o processo de crescimento se assentava no exclusivo incremento de sua base produtiva, as políticas sociais tornaram-se um dos vetores estruturantes para o processo de desenvolvimento do país, em especial no que tange à formação dos trabalhadores. Um dos focos centrais de atuação dessas políticas é a elevação do nível de formação educacional por meio da elevação da escolaridade e do desenvolvimento das competências do pensar e do fazer da população, o que coloca a educação como um alicerce fundamental para apoiar esse processo (CGEE, 2015).

O enfoque conceitual nas competências, adotado pelo MEC e presente nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, se aproxima de uma visão construtivista. Compreende as competências enquanto ações e operações mentais, que articulam os conhecimentos, as habilidades, os valores, e as atitudes constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional (Deluiz, 2001).

Percebe-se que “um dos grandes desafios que se coloca hoje nas práticas formativas profissionais é a necessidade de se transpor ou transferir o que se aprendeu para situações novas ou diferentes” (Marinho-Araújo & Almeida, 2016, p. 6). Utilizada como norteadora da reforma do ensino médio e da educação profissional brasileira, a aquisição de novas competências representa uma condição indispensável para que as novas gerações acompanhem as modificações produzidas com o processo de globalização (Oliveira, 2001).

Considerando que essa evolução trouxe benefícios para o processo de formação dos estudantes do ensino médio, sobretudo para aqueles que se formam com um grau técnico, acreditamos que seja necessário a partir de agora passarmos para um processo de avaliação dos resultados provenientes das práticas gerenciais nas escolas. E, além disso, é válido olhar mais para o alunado em termos de suas satisfações e como esses comportamentos refletem em seus desempenhos.

Política Pública de Educação Profissional em Pernambuco

Descrevemos sobre a modalidade de formação profissional de nível médio técnico, que são ofertados na forma articulada e subsequente na rede de ensino Estadual de Pernambuco. Estes formatos estão previstos na LDB, Resolução MEC/CNE nº 06/2012 e nos documentos que estruturam a rede pública de Pernambuco. Essa rede está constituída da seguinte maneira: a) integrada – ofertada em jornada integral a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio, de forma a estruturar a jornada escolar integral em uma matriz curricular única com formação geral e profissional na mesma instituição de ensino. Trata-se do curso médio-integrado; b) concomitante – ofertada nos cursos à distância (EAD), aos estudantes que cursam ou já concluíram a etapa do ensino médio; e, c) subsequente – modalidade oferecida somente a quem concluiu o ensino médio e estrutura sua matriz na formação profissional para a habilitação técnica (Pernambuco, 2016).

De acordo com aspectos já descritos, o Decreto nº 5.154/2004 contribuiu para uma nova política de expansão para a educação profissional em todo o país, nas últimas duas décadas, e baseou a reestruturação curricular dos cursos na perspectiva de favorecer a formação do indivíduo baseada na aquisição de saberes técnicos, tecnológicos e sócio históricos, requeridos pela contemporaneidade (Pernambuco, 2016).

Nessa conjuntura, desde o ano de 2009, a Secretaria de Educação Estadual (SEE-PE) tem priorizado a ampliação, valorização e estruturação da Rede Estadual de Educação Profissional e

Tecnológica. Por isso, a rede que até 2007 era composta de apenas seis escolas técnicas (todas sob a gestão da então Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente) passou por um processo de expansão a partir de 2008, com a criação do Programa de Educação Integral pela Lei Complementar nº 125/2008. O objetivo do programa está no desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino e à qualificação profissional dos estudantes da rede pública por intermédio da integração do ensino médio à educação profissional (Pernambuco, 2016). Em 2017, a SEE-PE contava com uma estrutura de 37 Escolas Técnicas Estaduais em funcionamento, e cerca de 47 cursos no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em tempo integral, funcionando, também, com a oferta nas formas concomitante e subsequente ao Ensino Médio. Estas Escolas estão em distribuídas por todo o Estado, nas 12 regiões de desenvolvimento que o compõem (Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017a).

O expressivo crescimento, sobretudo a partir de 2011, se deve, similarmente, à implantação do Pacto Pela Educação (PPE). É uma política estadual que, alicerçada na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, nas Diretrizes do MEC e do CNE e nas necessidades diagnosticadas pelo poder público na área de educação pública, volta-se ao fomento, ampliação do acesso e garantia da melhoria do ensino. Desde então, os indicadores (dentre eles o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco- IDEPE e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB) de processo e de resultados das escolas estaduais têm sido sistematizados, monitorados e servem de base ao planejamento, estratégico, tático e operacional, das ações do Estado (Pernambuco, 2016).

A Secretaria de Educação do Estado fomenta esta política pública como uma oportunidade para os estudantes da rede estadual de se qualificarem, sem saírem de suas regiões geográficas, garantindo formação específica e direcionada ao mundo do trabalho (Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017a). Os cursos oferecidos são organizados por eixos tecnológicos, que são definidos pelo Ministério da Educação (MEC), são: ambiente e saúde; informação e comunicação; gestão e negócios; infraestrutura; e controle de processos industriais, os quais possuem reconhecimento e validade em todo território nacional.

Quanto às modalidades de ensino, a rede estadual trabalha de forma presencial e virtual. A primeira, atende em sala de aula convencional estudantes egressos do ensino fundamental, preferencialmente da faixa etária de 14 a 18 anos, no ensino médio integrado em horário integral e estudantes ou trabalhadores, egressos do ensino médio, maiores de 18 anos, na forma de oferta subsequente. A modalidade à distância (EAD), atende estudantes, jovens e adultos na modalidade concomitante e subsequente, por intermédio do uso de tecnologias na sala de aula, onde professores e alunos tem o contato mediado por interfaces tecnológicas. Na cidade do Recife, existem 09 (nove) escolas técnicas estaduais. Dessas, somente 06 (seis) já funcionavam em 2017 (ver Quadro 1).

As Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco estão organizadas para atender seus estudantes em jornada integral com carga horária de 45 horas-aulas semanais, durante os cinco dias da semana. A integração entre o ensino propedêutico (formação geral) e a formação profissional é uma das características das Escolas Técnicas Estaduais, que atuam especificamente no Ensino Médio, funcionando com matrícula única e currículo, específico para a Educação Profissional, com habilitação técnica de nível médio nos diversos cursos tecnológicos; distribuído em três anos.

Quanto à infraestrutura, as Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco obedecem às determinações técnicas do MEC, por meio do Programa Brasil Profissionalizado, tendo sido 11 (onze) delas construídas com recursos desse programa (Dutra, 2013). O Programa atua no fomento de ações que visam à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica. Os recursos do Brasil Profissionalizado são repassados para os Estados por meio de

Termos de Compromissos - desde que o programa passou a fazer parte do Plano de Ações Articuladas (PAR) - para construção, reforma e modernização de escolas técnicas, estruturação de laboratórios, além do financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação (MEC, 2017).

Quadro 1

Escolas Técnicas Estaduais da Cidade do Recife no Ano de 2017

ESCOLA	CURSOS OFERECIDOS	Nº DE ESTUDANTES EM 2017	IDEPE ALCANÇADO EM 2016
Escola Técnica Estadual Prof. Agamenon Magalhães - Etepam	Mecatrônica, mecânica, edificações, comunicação visual, design de interiores, manutenção e suporte de informática, química e logística	468	5,75
Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra	Enfermagem, análises clínicas, saúde bucal, prótese dentária, segurança do trabalho, interpretação e tradução em libras, nutrição dietética e meio ambiente	404	5,40
Escola Técnica Estadual De Criatividade Musical	Técnico em instrumento musical (somente na modalidade subsequente)	-	Não avaliada
Escola Técnica Estadual Cícero Dias	Programação de jogos digitais e multimídia	492	5,85
Escola Técnica Estadual Professor Lucilo Ávila Pessoa	Administração e redes de computadores	461	5,73
Escola Técnica Estadual Miguel Batista	Redes de computadores e informática	428	5,49

Fonte: Portal Educação em Rede (SIEPE) e site oficial da SEE-PE (2017, 2020).

Seguindo o padrão das especificações definidas pelo MEC, estas escolas estaduais são compostas por 12 salas de aula climatizadas, cinco laboratórios: de informática, de línguas, de física/matемática, de química e de biologia; secretaria, arquivo, almoxarifado, hall de acesso, diretoria, coordenação, banheiros, biblioteca, sala dos professores, cozinha, despensa, refeitório, quadra poliesportiva coberta com vestiário e laboratórios específicos para cada curso oferecido (Dutra, 2013). As demais unidades escolares utilizam-se de prédios da própria rede estadual, adaptados e reformados, em sua maioria, de forma a atender às necessidades do ensino técnico-profissionalizante.

Para analisar o desempenho nessas escolas, foi criado um indicador. O IDEPE é o indicador de qualidade da educação pública estadual, que permite diagnosticar e avaliar a evolução de cada escola, ano após ano. O cálculo considera, a exemplo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, aplicado nacionalmente), dois critérios complementares: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e do 3º ano do ensino médio nos exames do SAEPE ((Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017b).

Em resumo, o IDEPE é composto pela média do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, resultante dos testes do SAEPE e pela taxa de aprovação em cada uma das séries de educação básica oferecidas pela escola. Seu cálculo é dado a partir da multiplicação da nota média do SAEPE na escola, considerando as taxas médias de aprovação no ciclo avaliado (Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017).

Para controlar as ações de gestão escolar, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco implementou o Programa de Modernização da Gestão Pública (PMG) desde 2007. O PMG tem por objetivo assegurar a educação pública de qualidade, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e cidadania (Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017c). Segundo o programa, as instituições têm metas a atingir a partir da realidade vivida por cada unidade. As unidades que alcançam resultados a partir de 50% da meta estabelecida no Termo de Compromisso para o IDEPE, recebem o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), que é um incentivo financeiro para os seus servidores.

Além de base para o incentivo financeiro aos servidores, o IDEPE é um dos principais indicadores utilizados para planejamento das ações, investimentos e políticas da Secretaria de Educação. Pois por meio dele, é possível inclusive identificar deficiências e medir anualmente o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado, além de ser uma importante ferramenta para a gestão escolar (Pernambuco, 2017). Os resultados do IDEPE, divulgados em setembro de 2016, apresentam Pernambuco com a média geral de 4,1, superando a nota referente a 2015, de 3,9, e permanecendo acima da média nacional, de 3,5 (Pernambuco, 2017). Além disso, o Estado também apresentou maior índice de redução, com relação ao restante do País, no que se refere à taxa de abandono escolar entre os anos de 2007 e 2016; caindo de 2,5% em 2015 para 1,7% no último ano, conforme o Censo Escolar de 2016 (Pernambuco, 2017).

Satisfação Com a Educação

É possível identificar pesquisas sobre a satisfação dos estudantes em relação aos serviços prestados por instituições de ensino. No entanto, o que se predomina são estudos no contexto do ensino superior. Com isso, acreditamos que seja relevante trazer o debate para o campo da educação profissional incorporado ao ensino médio, principalmente por entendermos que infraestrutura, prestação de serviços com qualidade e aspectos diversos associados a atividade educacional também são direitos sociais.

De modo geral, as organizações estão cada vez mais se voltando para a questão da satisfação, ponto este crucial para o desenvolvimento de estratégias; não importando seu ramo de atividade. Então, observa-se que por meio de pesquisas é possível que essas melhorem seus serviços e adequem seus produtos à realidade de seus clientes. Nesse sentido, para melhor entender como se constrói a satisfação, é importante conceitua-la. Segundo Kotler (1998) a satisfação é o sentimento de prazer ou desapontamento que resulta da comparação do desempenho esperado pelo produto (bem ou serviço) ou resultado em relação às expectativas da pessoa. Em relação à educação, esse conceito pode se aplicar tanto para perspectiva dos estudantes que recebem o serviço educacional quanto para os pais ou responsáveis que esperam respostas voltadas à formação dos estudantes.

Nesta perspectiva, apresentamos alguns estudos. Souza e Reinert (2010), analisaram os fatores que geram satisfação e insatisfação por parte dos estudantes do ensino superior nas modalidades presencial e à distância. Os autores concluíram que os fatores determinantes da satisfação e insatisfação com o curso estão relacionados ao currículo pedagógico, corpo docente e ambiente social. A estrutura física e algumas características do curso foram consideradas pouco importantes na avaliação discente.

Considerando a satisfação na educação online, Barbera, Clara e Linder-Vanberschot (2013) analisaram quais aspectos dos ambientes de aprendizagem online influenciam a maneira na qual os alunos vivenciam sua aprendizagem. Os autores construíram a partir da literatura, um modelo integrado com vários aspectos procurando compreender quais desses têm mais influência na satisfação dos alunos e na aprendizagem percebida de estudantes do ensino superior dos EUA, China e Espanha. Verificaram que o conteúdo de aprendizagem e o design do curso são as variáveis que mais influenciam na satisfação do alunado.

Procurando identificar o grau de satisfação acadêmica de estudantes dos cursos de uma instituição pública do ensino superior da Região Sul do Brasil, Rossato, Pinto e Müller (2020) verificaram que os cursistas do sexo masculino do curso de economia e os estudantes mais velhos, são mais satisfeitos com o processo de formação acadêmica vivenciado. Verificaram também que os professores contribuem diretamente para satisfação dos alunos e que suas limitações entre teoria e prática podem influenciar também na avaliação.

Osti et al. (2020), exploraram os fatores relacionados à satisfação de universitários de uma instituição pública brasileira em uma perspectiva ampla. Verificaram que os estudantes do horário noturno apresentaram menor satisfação em relação à segurança, aos serviços institucionais prestados no campus e sobre o tempo para dedicação e envolvimento com a universidade e colegas. Analisaram aspectos relacionados ao relacionamento com os professores de acordo com os cursos e concluíram que a relação professor aluno varia entre os cursos, sendo os docentes da área de exatas mais frios e distantes. Mais recentemente, Medeiros e Macri (2021), analisaram o nível de satisfação dos discentes de um curso de administração de uma universidade estadual do nordeste brasileiro e constataram que as variáveis que mais influenciaram na satisfação do alunado são relacionamento com os professores, relevância dos conteúdos das disciplinas, conhecimento dos professores sobre os conteúdos abordados, e recursos e equipamentos audiovisuais.

Os estudos analisados apresentam diversas maneiras de se avaliar a satisfação, tendo-se como finalidade a compreensão do que pode satisfazer os estudantes no ambiente educacional. É válido ressaltar que, pelo menos na literatura acessada, não se vê relações diretas entre a satisfação e o desempenho escolar. Desse modo, procuramos avançar nessas discussões com intuito de direcionar melhor as práticas voltadas a melhor prestação de serviços educacionais, especialmente no contexto da educação profissional integrada ao ensino médio. A seguir, descreve-se a metodologia utilizada nesta pesquisa.

Procedimentos Metodológicos

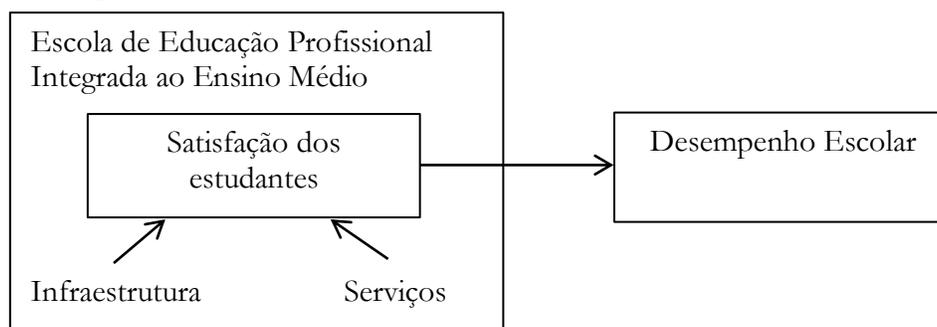
Com abordagem quantitativa, desenvolvemos um estudo de caráter exploratório-descritivo. Para facilitar o entendimento do objetivo estabelecido, apresentamos um esquema teórico ilustrando a perspectiva analisada (Figura 1). Propomos que a satisfação com a escola, constituída a partir de diversos aspectos como infraestrutura e qualidade dos serviços prestados, influenciam positivamente no desempenho escolar. Neste estudo foi utilizado o IDEPE.

Dessa forma, foram selecionadas a Escola Técnica Estadual Cícero Dias e a Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra, que obtiveram maior e menor IDEPE 2016, respectivamente.

Existem 270 (duzentos e setenta) alunos matriculados nos 3ºs anos nas duas escolas, sendo: 157 (cento e cinquenta e sete) alunos matriculados na Escola Técnica Estadual Cícero Dias, e 113 (cento e treze) alunos matriculados na Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra.

Figura 1

Modelo Teórico da Pesquisa



Fonte: Elaborada pelos autores.

A amostra foi constituída de 231 (duzentos e trinta e um) alunos que responderam ao instrumento de coleta, sendo que destes, 9 (nove) questionários foram desprezados por erros no preenchimento dos dados. A Tabela 1 apresenta a quantidade de participantes por escola, o índice IDEPE e os cursos técnicos oferecidos.

Tabela 1

Quantidade de Alunos Respondentes para Cada Curso

ESCOLA	IDEPE	Quantidade de alunos nos 3ºs anos	CURSOS
Escola Técnica Estadual Cícero Dias	5,85	62	Técnico em Programação de Jogos Digitais
		60	Técnico em Multimídia
Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra	5,40	42	Técnico em Meio Ambiente
		58	Técnico em Nutrição e Dietética
Total da Amostra		222	

Fonte: Elaborada pelos autores.

A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário fechado, composto por 40 (quarenta) itens. A organização do instrumento se deu da seguinte forma: no primeiro bloco, 12 (doze) itens continham questões sobre a infraestrutura da Escola e 1 (um) sobre a escola no geral. No segundo, 11 (onze) itens, versaram sobre os serviços prestados na escola e, no terceiro, 6 (seis) itens eram sobre a motivação para a escolha pelo curso. No quarto bloco, continha itens sobre as

características sociodemográficas dos alunos. Para mensuração, escalas do tipo *Likert* foram utilizadas, visto que essas permitem respostas com níveis variados de classificação. As opções de respostas variavam, no primeiro e segundo bloco entre ‘muito insatisfeito’ a ‘muito satisfeito’ e, no terceiro, entre ‘discordo totalmente’ e ‘concordo totalmente’, todos em uma escala de 1 a 10.

Para garantir confiabilidade do instrumento, foi realizado um pré-teste. O objetivo do teste, em nosso estudo, foi avaliar aspectos instrumentais, tais como organização, pertinência, clareza das questões, de modo a corrigir e/ou melhorar eventuais problemas, antes da aplicação definitiva do questionário. Assim, o teste permitiu observar se a redação das questões estava clara a todos os questionados, bem como se os itens do questionário tinham o mesmo sentido para todos. O pré-teste, do instrumento de coleta elaborado, foi realizado com uma turma composta por 40 alunos do 3º ano do Ensino Médio, do curso Técnico em Administração de uma das Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco, que não fizeram parte das escolas que compuseram a amostra final. Após a análise dos dados do pré-teste, verificou-se que o instrumento estava adequado para a pesquisa.

A coleta de dados foi realizada no período de 27 a 29 de novembro de 2017. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, o direito de retirar o consentimento individual em qualquer momento da coleta de dados, o respeito à privacidade e o anonimato dos sujeitos. Toda a coleta foi autorizada e alinhada junto aos gestores das Unidades Escolares. Operacionalmente, a investigação foi organizada da seguinte forma: a) Os respondentes foram divididos em dois grupos, separados por Escola; b) Os participantes foram informados que se tratava de uma pesquisa de natureza acadêmica e de participação voluntária; c) Foi dada a devida explicação do questionário, com todo o rigor, para não gerar possíveis vieses, como forma de minimizar erros de amostragem (Malhotra, 2006).

Para análise dos dados, foram utilizadas técnicas de análises descritivas, regressão linear múltipla e análise de variância. As análises descritivas permitiram conhecer os perfis sócio demográficos dos participantes, assim como as frequências relacionadas à análise principal. A análise das relações propostas foram verificados por meio das regressões múltiplas, tendo-se como variável dependente a ‘satisfação com a escola’ e independentes àquelas sobre estrutura física e serviços prestados. E, para analisar a diferença entre os níveis de satisfação dos estudantes entre as escolas, utilizamos a análise de variância (ANOVA). O software estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) foi utilizado para as referidas análises.

Resultados

Do total dos respondentes 37,7% são do sexo masculino e 53,6% feminino. Em relação a idade, é predominante os jovens de 17 (51,1%) e 18 anos (32,1%). No que concerne à renda familiar mensal, 2,3% dos alunos afirmaram não terem nenhuma renda formal; 17,4% declararam possuir até um salário mínimo; 56% de um a três salários mínimos; 17,4% de três a seis salários mínimos; e 6,9% acima de seis salários mínimos. Considerando os participantes por escola, verificamos que os alunos da instituição com maior desempenho no IDEPE têm maior renda média familiar mensal quando comparados com os alunos da unidade com menor desempenho ($m_{\text{maior_idepe}} = \text{R\$ } 3.300,00$, d.p.=0,87 | $m_{\text{menor_idepe}} = \text{R\$ } 2.837,00$, d.p.=0,87 | $F(1, 217) = 17,54$; $p = 0,000$). Quanto à escolaridade das mães e pais, 45,5% das mães e 42,7% dos pais têm ensino médio completo, e 24,5% das mães e 25,0% dos pais já dispõem de título de ensino superior.

Inicialmente, analisamos a satisfação dos estudantes em relação à infraestrutura das instituições escolares. Como variável dependente, selecionamos ‘satisfação com a escola’ e, independentes, as variáveis relacionadas à ‘infraestrutura’, como salas de aula (carteiras, espaço, ventilação, luminosidade, internet); equipamentos de informática, som e vídeo (computadores, projetores, caixas de som); biblioteca; auditório; material didático; dependências administrativas

(direção, secretaria, coordenação); espaço de convivência (pátios, corredores e outros); refeitório; banheiros e vestiários; acesso/ acessibilidade (rampas, escadas, portões); quadra poliesportiva e laboratórios (química, física, matemática, idiomas, informática).

Considerando a Escola Técnica Estadual Cícero Dias, verificamos que as variáveis que melhor explicam a satisfação dos estudantes da educação profissional integrada ao ensino médio em relação a infraestrutura são auditórios ($\beta=0,206$, $p<0,05$), banheiros e vestiários ($\beta=0,195$, $p<0,05$), espaços de convivência (pátios, corredores e outros) ($\beta=0,190$, $p<0,05$) e material didático ($\beta=0,164$, $p<0,05$) (ver Tabela 2). Já para Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra, as variáveis que mais explicam a satisfação dos jovens são espaço de convivência (pátios, corredores e outros) ($\beta=0,285$, $p<0,05$) e acesso/ acessibilidade ($\beta=0,164$, $p<0,05$) (ver Tabela 3).

Tabela 2

Resultados da Relação de Satisfação dos Alunos com a Infraestrutura na Escola Técnica Estadual Cícero Dias

Infraestrutura	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	<i>t</i>	Sig.
	B	Modelo padrão	Beta		
(Constante)	0,949	0,786		1,208	0,230
Auditório	0,206	0,091	0,212	2,265	0,026
Material didático	0,164	0,071	0,185	2,316	0,023
Espaço de convivência (pátios, corredores e outros)	0,190	0,097	0,203	1,967	0,052
Banheiros e vestiários	0,195	0,060	0,253	3,247	0,002

a. Variável dependente: Satisfação geral com a escola

Fonte: Elaborada pelos autores.

Verificamos que apenas os espaços de convivência foram preditores da satisfação comuns às duas escolas. Souza e Reinert (2010) identificaram que, para o contexto do ensino superior, as questões pedagógicas são mais relevantes que a infraestrutura na avaliação dos estudantes. Porém, consideramos que no contexto da educação profissional, a infraestrutura seja um ponto relevante que deve ser levado em consideração nas políticas públicas educacionais.

Em seguida, analisamos quais variáveis relativas aos serviços prestados pelas instituições, como processo de matrícula, atendimento pela gestão, atendimento pela coordenação do curso, atendimento pela coordenação pedagógica, atendimento pela secretaria, atendimento pelos demais funcionários (portaria, limpeza, alimentação, outros), didática dos professores em sala de aula, disponibilidade extra sala por parte dos professores, disciplinas e conteúdos abordados durante o curso, portal do aluno (SIEPE) e segurança interna, explicam melhor a satisfação dos estudantes.

Tabela 3

Resultados da Relação de Satisfação dos Alunos com a Infraestrutura na Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra

Infraestrutura	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	<i>t</i>	Sig.
	B	Modelo padrão	Beta		
(Constante)	1,801	0,720		2,500	0,015
Espaço de convivência (pátios, corredores e outros)	0,285	0,104	0,324	2,734	0,008
Acesso/acessibilidade (rampas, escadas, portões)	0,164	0,083	0,184	1,991	0,050

a. Variável dependente: Satisfação geral com a escola

Fonte: Elaborada pelos autores.

Para Escola Técnica Estadual Cícero Dias, as variáveis que explicam de forma significativa a satisfação dos estudantes em relação aos serviços prestados são atendimento pela coordenação pedagógica ($\beta=0,289$, $p<0,05$), didática dos professores em sala de aula ($\beta=0,213$, $p<0,05$) e portal do aluno (SIEPE) ($\beta=0,165$, $p<0,05$). Esse resultado chama a atenção visto que, para esses estudantes, o atendimento pedagógico é mais relevante que a própria didática de ensino dos professores (ver Tabela 4).

Tabela 4

Resultados da relação de satisfação dos alunos com os serviços prestados na Escola Técnica Estadual Cícero Dias

Serviços	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	<i>t</i>	Sig.
	B	Modelo padrão	Beta		
(Constante)	2,137	0,818		2,613	0,010
Atendimento pela coordenação pedagógica	0,289	0,104	0,337	2,767	0,007
Didática dos professores em sala de aula	0,213	0,106	0,203	2,016	0,046
Portal do aluno (SIEPE)	0,168	0,059	0,242	2,857	0,005

a. Variável dependente: Satisfação geral com a escola

Fonte: Elaborada pelos autores.

Osti et al. (2020), destacaram que estudantes do ensino superior valorizam a didática dos professores. Observamos que no contexto do ensino médio integrado a educação profissional existe essa valorização por haver mais frequência no relacionamento com coordenadores, supervisores, assistentes e outros profissionais da área pedagógica. Daí, esse ponto torna-se mais importante na avaliação discente do ensino médio.

Diferentemente da outra escola analisada, verificamos que o que mais satisfaz os estudantes da Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra em relação aos serviços prestados, são: disciplinas e conteúdos abordados durante o curso ($\beta=0,275$, $p<0,05$) e a segurança interna ($\beta=0,220$, $p<0,05$; ver Tabela 5). Cabe ressaltar que essa instituição é a que apresenta menor IDEPE e os estudantes destacam que a satisfação deles é fortemente explicada pela qualidade das disciplinas, algo que não apareceu na escola com maior índice.

Tabela 5

Resultados da Relação de Satisfação dos Alunos com os Serviços Prestados na Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra

Serviços	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.
	B	Modelo padrão	Beta		
Disciplinas e conteúdos abordados durante o curso	0,275	0,141	0,227	1,949	0,055
Segurança interna	0,220	0,076	0,293	2,892	0,005

a. Variável dependente: Escola (no geral)

Fonte: Elaborada pelos autores.

O método de regressão linear múltipla utilizado foi significativo para os modelos de infraestrutura e serviços de ambas as escolas. O R-quadrado ajustado em relação à análise de infraestrutura foi de 0,591 para a Escola Técnica Estadual Cícero Dias, e 0,478 para a Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra. No que se refere à análise de serviços, o R-quadrado ajustado resultou em 0,430 para a primeira escola e 0,353 para a segunda. A escolha pelo R-quadrado ajustado é justificada pelo número de variáveis independentes analisadas no modelo, a fim de conter a tendência de o R-quadrado manter-se crescente à medida que novas variáveis são acrescentadas à regressão.

Finalizadas as análises das relações entre a satisfação e infraestrutura e qualidade dos serviços prestados, analisamos o nível de satisfação geral entre as duas unidades educacionais. Verificamos que a Escola Técnica Cícero Dias (maior IDEPE) apresentou maior média de satisfação ($m=7,62$, $d.p.=1,27$) em relação a Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra (menor IDEPE; $m=6,84$, $d.p.=1,36$). A ANOVA ($F(1, 221)=19,602$; $p=0,000$) demonstrou que a diferença entre os níveis de satisfação é estatisticamente significativas, permitindo afirmar que os estudantes que apresentam maior satisfação com a escola são aqueles que têm maior desempenho escolar. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais.

Considerações Finais

O desempenho escolar positivo pode contribuir com a vida das pessoas, sendo isso algo desejável por parte daqueles que atuam na área educacional. A questão é que existem vários aspectos influenciadores associados ao comportamento do indivíduo que podem impactar nesses resultados. A satisfação, como vimos neste estudo, é um desses fatores. Observamos que a satisfação dos estudantes pode variar de acordo com suas preferências, estando relacionada tanto às questões estruturais quanto relacionais do ambiente escolar.

Em relação a infraestrutura, verificamos que as variáveis que melhor explicam a satisfação dos estudantes da educação profissional integrada ao ensino médio variam entre as escolas analisadas. No entanto, os espaços de convivência foram preditores comuns da satisfação em ambas as escolas. Os estudantes da unidade de maior índice de desempenho escolar, consideraram que os auditórios, os banheiros e vestiários, os espaços de convivência (pátios, corredores e outros) e os materiais didáticos são importantes para a satisfação, variáveis essas que não apareceram como fortes influenciadoras na avaliação do alunado da escola de menor índice de desempenho.

Quanto aos serviços prestados, as variáveis que influenciaram de forma significativa na satisfação dos estudantes, foram atendimento por parte da coordenação pedagógica, didática dos professores em sala de aula e portal do aluno. Os estudantes da escola de menor índice de desempenho acreditam que a qualidade das disciplinas e seus conteúdos, assim como a segurança interna do ambiente são mais relevantes para suas satisfações. Esse resultado chama a atenção visto que, para esses estudantes, o atendimento pedagógico é mais relevante que a didática de ensino dos professores. É possível supor ainda que os estudantes da escola de menor índice estejam achando que, a qualidade das disciplinas a partir de seus conteúdos, pode ser melhorada.

O nível de satisfação geral entre as duas unidades educacionais variou de acordo com os seus desempenhos. Verificamos que os discentes da escola de maior desempenho escolar são mais satisfeitos em relação aos da escola de menor desempenho. Nesse sentido, acreditamos na importância de se desenvolverem estratégias educacionais considerando o que os discentes apontam para que sejam melhorados no ambiente educacional, sobretudo, no que se refere aos serviços. Assim, este estudo contribui de forma teórica e prática ao revelar que apesar da estrutura ser um aspecto relevante para avaliação dos estudantes, o que mais aumenta a satisfação e o desempenho nos índices escolares é a maneira na qual os serviços são oferecidos pelas instituições. E, quanto maior a satisfação com a escola, maior o desempenho escolar.

No que se refere às limitações da pesquisa, destacamos que a coleta dos dados foi realizada um ano depois da avaliação do índice de desempenho da unidade escolar. Mas, apesar de acreditarmos que isso não inviabilizou a pesquisa, seria interessante realizar uma coleta alinhada ao resultado do índice, sendo essa uma das sugestões para pesquisas futuras. Sugerimos também ampliar o contexto de análise incluindo variáveis relacionadas a vida familiar, tipo de curso e contexto social no qual os alunos vivem.

Referências

- Barbera, E., Clara, M., & Linder-Vanberschot, J. A. (2013). Factors influencing student satisfaction and perceived learning in online courses. *E-Learning and Digital Media*, 10(3), 226-235. <https://doi.org/10.2304/elea.2013.10.3.226>.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018a). *PRONATEC*. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/pronatec>
- Brasil. Ministério da Educação. (2018b). *Brasil profissionalizado*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>

- Brasil. Ministério da Educação. (2018c). *Resolução N° 6, de 20 de setembro de 2012*. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>
- Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). (2015). *Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras*. Author.
- Deitos, R. A., & Lara, A. M. B. (2016). Educação profissional no Brasil: Motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. *Revista Brasileira de Educação*, 21(64), 165-188. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216409>.
- Deitos, R. A., Lara, A. M. B., & Zanardini, I. M. S. (2015). Política de educação profissional no Brasil: Aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec. *Educação & Sociedade*, UNICAMP, Campinas, (36)133, 985-1001. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015132445>.
- Deluiz, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: Implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, 27(3), 12-25.
- Dutra, P. F. de V. (2013). *Educação integral no estado de Pernambuco: Uma realidade no ensino médio*. (Dissertação de mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Foguel, F. H. S., & Normanha Filho, M. A. (2007). Um fator de desenvolvimento de clusters no Brasil: a educação profissional. *Cadernos EBAPÉ.BR*, 5(1), 01-16. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512007000100010>.
- Franco, M. C. (1998). Formação profissional nos anos 90. Uma questão fora de foco. In: M. E. Leite & M. A. Neves (Org.). *Trabalho, qualificação e formação profissional*. Atlas.
- Freitag, B. (1980) *Escola, Estado e sociedade*. (4. ed. rev.). Moraes.
- Galvão, V. B. A., Silva, A. B. D., & Silva, W. R. da. (2012). O desenvolvimento de competências gerenciais nas escolas públicas estaduais. *Educação E Pesquisa*, 38(1), 131-148. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000002>.
- Kotler, P. (1998). *Administração de marketing*. (5 ed.). Atlas.
- Kuenzer, A. Z. (2006). A educação profissional nos anos 2000: A dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*, UNICAMP, Campinas 27(96), 877-910. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300012>.
- Lemos, A. H. C., & Costa, A. M. (2012). A dimensão simbólica da empregabilidade: Mercado, políticas públicas e organização social do trabalho. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 7(2), 85-103.
- Malhotra, N. K. (2006). *Pesquisa de marketing: Uma orientação aplicada*. (4. ed.). Bookman.
- Manfredi, S. M. (1998). Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. *Revista Educação & Sociedade*, 19(64), 13-49. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000300002>.
- Medeiros, M. J. V., & Macri, L. M. S. R. (2021) Research on the level of academic satisfaction in the CAMEAM-UERN administration course. *Research, Society and Development*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11472>.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC). (2017). *Brasil profissionalizado*. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>>. Acesso em: 14 de Nov. de 2017.
- Morais, E. V. (2014). *Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: Uma análise do programa de educação integral*. Dissertação (Mestrado em Educ. Contemporânea). Universidade Federal de Pernambuco.
- Moreira Junior, F. J., Zanella, A., Lopes, L. F. D., & Seidel, E. J. (2015). Avaliação da satisfação de alunos por meio do Modelo de Resposta Gradual da Teoria da Resposta ao Item. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(86), 129-158. <https://doi.org/10.1590/S0104->

- 40362015000100005.
- Moura, D. H. (2007). Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração. *Revista Hólos*, 23(2), 4-30.
- Moura, D. H., Lima Filho, D. L., & Silva, M. R. (2015). Politecnia e formação integrada: Confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 20(63), 1057-1080. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>.
- Oliveira, R. (2001). A divisão de tarefas na educação profissional brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 185-203. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100010>.
- Osti, A., Chico, B. M., Oliveira, V., & Almeida, L. (2020) Satisfação acadêmica: pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. *Revista E-Psi*, 9(1), 94-106.
- Pacheco, E. (2012). *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio*. Moderna.
- Pernambuco. (2017). IDEPE: Pernambuco supera mais uma vez a média nacional. Disponível em: <<http://www.pe.gov.br/blog/2017/08/28/idepe-pernambuco-supera-mais-uma-vez-a-media-nacional/>>.
- Rossato, V. P.; Pinto, N. G. M.; Müller, A. P. (2020) Satisfação acadêmica de estudantes de ensino superior: o caso de um universitário. *Revista de Gestão e Secretariado*, 11(3), 185-211. <https://doi.org/10.7769/gesec.v11i3.1082>.
- Rubega, C. C.; Pacheco, D. (2000). A formação da mão-de-obra para a indústria química: Uma retrospectiva histórica. *Ciência & Educação*, 6(2), 151-166. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132000000200006>.
- Saviani, D. (2013). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: C. J. Ferretti et al. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar*. (16ª ed.). Vozes.
- Schwartzman, S. (2016). *Educação média profissional no Brasil: Situação e caminhos*. Fundação Santillana.
- Secretaria de Educação de Pernambuco. (2012). *Construindo a excelência em gestão escolar: Curso de aperfeiçoamento. Módulo XI - Monitoramento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem*. Author.
- Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. (2016). *Relatório Anual de Indicadores 2016: Lei da responsabilidade educacional*. Author.
- Secretaria de Educação de Pernambuco. (2017). *Educação Profissional*. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=71>>.
- Secretaria de Educação de Pernambuco. (2017b). IDEPE. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/idepe.html>>.
- Secretaria de Educação de Pernambuco. (2017c). PMG. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/pmg.html>>.
- Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. (2018). *Educação Profissional*. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br>>.
- Siepe - Sistema de Informações da Educação de Pernambuco. (2017). IDEPE. Disponível em <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>>.
- Souza, S. A., & Reinert, J. N. (2010) Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. *Avaliação*, 15(1), 159-176. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100009>.

Sobre o Autores

Mayara Andresa Pires da Silva

Doutoranda em Administração pelo Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco (PROPAD/UFPE). Realiza pesquisas em gestão de pessoas, desempenho organizacional, ageismo, envelhecimento e desenvolvimento de competências.
mayara.pires@ufpe.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3974-0909>

Jackeline Amantino de Andrade

Doutora em Administração pelo Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/UFRGS). Professora do Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal de Pernambuco. Realiza pesquisas em administração pública, teoria ator-rede, redes, desempenho organizacional e trabalho infantil.

jackeline.amantino@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6451-4049>

Nayade Kennedy Sales dos Santos

Mestre em Administração pelo Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco (PROPAD/UFPE)

nayade_kennedy@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6332-5764>

Francisco Vicente Sales Melo

Pós-doutor em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Doutor em Administração pelo Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco (PROPAD/UFPE). Professor do Departamento de Administração da Universidade Federal do Ceará. Realiza pesquisas em comportamento humano, com ênfase no consumo.

vicsmelo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0329-668X>

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 114

6 de setembro 2021

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aap