DANIEL HIDALGO LIMA

Associação entre clima escolar e sintomas de internalização entre adolescentes da cidade de São Paulo

Versão original

Dissertação apresentada à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências

Programa de Saúde Coletiva

Orientadora: Profa. Dra. Maria Fernanda Tourinho Peres

SÃO PAULO

2022

DANIEL HIDALGO LIMA

Associação entre clima escolar e sintomas de internalização entre adolescentes da cidade de São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências

Programa de Saúde Coletiva

Orientadora: Profa. Dra. Maria Fernanda Tourinho Peres

SÃO PAULO

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Preparada pela Biblioteca da
Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo

©reprodução autorizada pelo autor

Lima, Daniel Hidalgo
Associação entre clima escolar e sintomas de internalização entre adolescentes da cidade de São Paulo / Daniel Hidalgo Lima. -- São Paulo, 2022.
Dissertação(mestrado)--Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.
Programa de Saúde Coletiva.
Orientadora: Maria Fernanda Tourinho Peres.

Descritores: 1.Clima escolar 2.Sintomas internalizantes 3.Adolescente 4.Saúde mental 5.Saúde do adolescente 6.Psicologia educacional

USP/FM/DBD-313/22

Responsável: Erinalva da Conceição Batista, CRB-8 6755

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de tudo o que é bom, belo e verdadeiro. Agradeço a e por Jesus Cristo, que nos ensinou que o amor só é amor em forma de sacrifício e que me faz desejar viver para praticar o bem e aliviar o sofrimento, como Ele próprio fez.

Agradeço à minha esposa, Tarcila, sem a qual não teria nem começado a jornada do mestrado. Ela me obriga a ser o melhor que posso, mesmo sem me cobrar por nada, sendo ela mesma: leve, corajosa, divertida e competente. Aí eu tenho que escolher entre acompanhar e virar plateia...

À minha mãe, que mereceria um texto por si só. Mas sendo esse um agradecimento pelo mestrado, focarei no fato de que foi ela quem desafiou a ordem vigente para, sem apoio, ser a primeira pessoa da família a ter um diploma de nível superior. Foi seu esforço que abriu caminho para a minha própria educação e me possibilitou estar aqui.

Aos meus familiares que torceram e apoiaram e ao meu pai, que foi especialmente compreensivo durante esses tempos em que estive mais distante, estudando e escrevendo. Espero assistir alguns jogos do Ituano no estádio com ele após a conclusão deste curso.

Aos meus amigos. Principalmente Rafael Bernardo e Christian que me aguentaram de mau humor. Não que eu pretenda melhorar...

Ao colégio Adventista de Sorocaba e, em especial, à professora Daniela, por quem tenho admiração pela amizade, firmeza e competência. Sem a ajuda dela, jamais poderia conciliar os horários de trabalho em Sorocaba e de aulas na USP. E por falar em horário, preciso agradecer aos outros professores do colégio, que tiveram seus horários modificados por minha causa algumas vezes. É uma honra ser colega de vocês.

Ao departamento de medicina preventiva da USP e aos colegas do SP-PROSO. Todos sempre foram muito atentos e solícitos, ajudando com mais do que eu imaginava.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, portanto, agradeço a CAPES igualmente.

Por último, um agradecimento especial à minha orientadora, profª Maria Fernanda Tourinho Peres pela competência, prontidão e dedicação dispensadas em toda essa jornada. É orientadora no sentido mais correto e literal da palavra.

Nunca tem nenhuma dúvida,
incansável e seguro,
por tudo isso ele é considerado
o homem do futuro.

Ser o homem do futuro
não me anima muito, não.
Todos saberão de tudo,
mas, como eu, sem coração.

(TOQUINHO; 1983)

SUMÁRIO

RESUMO 8
ABSTRACT 10
INTRODUÇÃO 6
1 – REFERENCIAL TEÓRICO 15
1.1 A qualidade do ambiente percebida pelos alunos: o clima escolar 15
1.1.1 História do conceito 15
1.1.3 - Definição, dimensões e escalas de clima 21
1.1.4 - Efeitos de um bom clima escolar 32
1.1.5 - A situação dos estudos sobre o clima escolar no Brasil (revisão de escopo) 39
1.1.6 – Atualização sobre teses e dissertações envolvendo o clima escolar 63
1.1.7 - Definições teóricas adotadas nesta pesquisa 66
1.2 - Sintomas internalizantes, depressão e ansiedade 68
1.3 – Pesquisas sobre a relação entre clima escolar e saúde mental 75
2 – OBJETIVOS 87
2.1 Objetivo geral 87
2.2 Objetivos específicos 87
3 – JUSTIFICATIVA 87
3.1 – Pela seriedade dos sintomas internalizantes e sua relação com a ansiedade e depressão na vida adulta 87
3.2 – Pela importância do ambiente escolar no desenvolvimento dos alunos 88
3.3 – Pela responsabilidade ética e legal da escola para com a saúde mental de seus alunos . 89
3.4 – Pela situação das pesquisas brasileiras sobre clima escolar 89
4 – METODOLOGIA 89
4.1 – Natureza da pesquisa 89
4.2 - Sobre os aspectos metodológicos do SP-PROSO 90
4.2.1 - População e amostra 90
4.2.2 - Instrumentos e medidas utilizados pelo SP-PROSO 91
4.2.3 - Variáveis e medidas do SP-PROSO de interesse deste trabalho 91
4.3 Análise dos dados de interesse deste trabalho 99
4.4 Análise descritiva 100
4.5 – Definindo a estrutura fatorial das variáveis latente e dependente 100
4.6 Aspectos Éticos 106
5. RESULTADOS 107
5.1 - Análise descritiva do clima escolar 107
5.2 – Análise descritiva dos sintomas de internalização 113

5.3 – Análise fatorial exploratória de clima escolar 116
5.4 – Análise fatorial confirmatória de clima escolar 128
5.5 – Associação entre clima escolar e sintomas de internalização. 132
6. DISCUSSÃO 134
6.1 – Resultados descritivos sobre o clima escolar 134
6.2 – Resultados descritivos dos sintomas de internalização 138
6.3 – Associação entre o clima escolar e sintomas de internalização 139
6.4 – Limitações do estudo e recomendações futuras 140
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 142
REFERÊNCIAS 143
ANEXO A: Questionário de Clima Escolar (QCE-GEPEM), de Vinha, Morais e Moro (2017). 160
Anexo B – Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S) em português 168
ANEXO C – Questionário sobre percepção de desordem e violência utilizado pelo SP-PROSO. 172
ANEXO D: Questionário sobre compromisso com a escola, relação com professores, relação com colegas, dificuldades escolares e legitimidade escolar utilizado no SP-PROSO. 173
Anexo E: Escala sobre sintomas de internalização baseada no Social Behaviour Questionnaire (TREMBLAY et al., 1991) utilizada no SP-PROSO. 174

RESUMO

Lima DH. Associação entre clima escolar e sintomas de internalização entre adolescentes da cidade de São Paulo [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina; 2022.

A qualidade do ambiente escolar percebida pelos alunos, o clima escolar, vem sendo estudada há algumas décadas devido aos seus impactos em diferentes aspectos da vida dos estudantes. As relações melhor documentadas tanto nos estudos nacionais quanto internacionais são as que apontam que um bom clima escolar afeta positivamente os resultados acadêmicos dos alunos, tais como notas, engajamento e permanência na escola, e a relação protetiva do clima com relação à violência e ao bullying. Nas pesquisas internacionais, existe outro assunto bastante comum: o impacto do clima escolar na saúde mental dos alunos, mas no Brasil esse assunto ainda é muito pouco pesquisado. Essa pesquisa teve como objetivo investigar a associação entre o clima escolar e os sintomas de internalização entre adolescentes do 9º ano do ensino fundamental de escolas da cidade de São Paulo. Trata-se de pesquisa de corte transversal vinculada ao projeto SP-Proso (Projeto São Paulo para o desenvolvimento social de crianças e adolescentes) e contou com base de dados de 2680 alunos, dos quais 2601 permaneceram para a amostra final que testou a associação entre clima escolar e sintomas internalizantes. Análise Fatorial Exploratória e confirmatória foram realizadas para validação do construto clima escolar. Modelos de equações estruturadas para investigar a associação entre clima escolar e sintomas de internalização foram criados para a amostra total e para ambos os sexos. Os resultados mostraram que, em sua maioria, os alunos da cidade de São Paulo gostam das suas escolas e tem uma visão positiva sobre seus professores, mas não consideram a instituição sempre justa no tratamento dispensado aos alunos e na aplicação das regras, também relataram episódios frequentes de violência, bullying e desordem no ambiente escolar. A maior parte dos alunos apresenta algum tipo de sintoma internalizante. Por fim, foi encontrada associação negativa e significante entre o clima escolar e sintomas de internalização, ou seja, uma melhor percepção do clima escolar está associada a menor ocorrência de sintomas internalizantes. Percebeu-se associação para ambos os sexos, embora a associação entre as meninas tenha sido mais forte. Tais resultados reforçam a importância de intervenções relacionadas ao clima escolar como forma de promover a saúde mental e o bem-estar de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Clima escolar. Sintomas internalizantes. Adolescente. Saúde mental. Saúde do adolescente. Psicologia educacional.

ABSTRACT

Lima DH. Association between school climate and internalizing symptoms among adolescents in the city of São Paulo [dissertation]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina; 2022.

The perception of the students about the school environment quality, the school climate, has been studied for some decades due to its impacts on different aspects of students' lives. The best-documented relationships in both national and international studies are those that indicate that a good school climate positively affects students' academic outcomes, such as grades, engagement, and stay in school, and the protective relationship of a good climate to violence and bullying. In international research, there is another very common subject: the impact of the school climate on the mental health of students, but in Brazil this subject is still very little researched. This research aimed to investigate the association between school climate and internalization symptoms among adolescents in the 9th grade of elementary school in schools in the city of São Paulo. This is a cross-sectional research linked to the SP-Proso project (São Paulo Project for the social development of children and adolescents) and had a database of 2680 students of which 2601 remained for the final sample that tested the association between school climate and internalizing symptoms. Exploratory and confirmatory factor analysis were run to validate the construct school climate. Structural equation models to test the association between School climate and internalizing symptoms were run for the whole sample and for both sexes separately. The results showed that, for the most part, students in the city of São Paulo like their schools and have a positive view of their teachers, but they do not consider the institution always fair in the way it treats them and in the application of rules. They also report frequent occurrences of violence, bullying and disorder in the school environment. Most students have some type of internalizing symptom. Finally, a negative and significant association was found between the school climate and internalizing symptoms, in other words, a better perception of the school climate is associated with a lower occurrence of internalizing symptoms. An association was observed for both sexes, although the association among girls was stronger. These results reinforce the importance of interventions related to the school climate as a way to promote the mental health and well-being of children and adolescents.

Keywords: School climate. Internalizing symptoms. Adolescent. Mental health. Adolescent health. Psychology, educational.

INTRODUÇÃO

Os objetivos dessa dissertação de mestrado se unem aos meus objetivos de vida. Como professor de adolescentes e psicólogo clínico, sinto a necessidade de que a escola esteja mais preocupada com a saúde mental de seus alunos. Esta pesquisa é, portanto, um primeiro passo para mim. Nos próximos capítulos dessa dissertação procuraremos estabelecer a associação entre o clima escolar (ou a qualidade do ambiente percebida pelos alunos) e sintomas de internalização em uma amostra de adolescentes da cidade de São Paulo. Meu objetivo é que um dia as escolas brasileiras trabalhem efetivamente para prevenir o adoecimento mental de seus alunos e que façam isso tanto proporcionando um ambiente saudável e acolhedor (um bom clima escolar) quanto desenvolvendo programas de psicoeducação para toda a escola e de apoio aos alunos que estão em sofrimento, que a proteção da saúde mental do adolescente seja parte efetiva da política e da prática educacional do país.

Mas o caminho até lá exige algumas etapas anteriores. A primeira é a de vencer uma resistência do próprio ambiente escolar. Muitos profissionais da educação que conheço defendem que o papel da escola é a mera transmissão de conhecimento e que a saúde mental deve ser assunto de algum outro ambiente. Discordo dessa visão, entendo que a escola tem a obrigação de se preocupar com a saúde mental de seus alunos e utilizarei as linhas abaixo para justificar minha posição.

Por que a escola deve se preocupar com a saúde mental de seus alunos?

Para responder à pergunta disparadora, gostaria de convidar o leitor a compreender sob que circunstâncias ela foi formulada. Sou psicólogo por formação, mas trabalho em escolas desde antes de me formar. Desde que conclui o ensino superior, conciliei a saúde e a educação como áreas de trabalho em horários distintos. Educação e saúde só não ficavam divididas quando eu, na escola, como orientador educacional ou professor, tinha que lidar com o adoecimento mental de um aluno ou, na clínica, quando um paciente trazia uma queixa escolar. A regra geral era que na escola se ensina e na clínica se cuida.

Tal estado de divisão entre educação e saúde (principalmente saúde mental) não é surpresa ao se observar o panorama atual da educação brasileira, dominada por uma lógica produtivista e neoliberal (SOUZA; 2010), onde exames objetivos são instituídos

como forma de avaliar a qualidade de uma escola e seus resultados transformados em campanhas de marketing, forçando toda a prática educacional a adaptar-se à lógica conteudista dos exames (FREITAS, 2012). Mas como um profissional que lidava com ambos os objetos, saúde e educação, em pouco tempo comecei a notar e questionar os efeitos de, como diz Dusavitskii (2014), “ensinar por ensinar”.

Senti-me aflito por perceber que meus alunos estavam adoecendo e não estavam encontrando na escola suporte nos momentos mais complicados. Dentro do sistema, o que eu conseguia fazer era chamar a atenção dos pais e encaminhar os alunos para um atendimento clínico fora da escola. Não havia um programa consistente de psicoeducação, por exemplo, para que os alunos aprendessem a lidar melhor com suas dificuldades. Também não havia muita preocupação em se promover um ambiente mais saudável emocionalmente. Os alunos eram pressionados por resultados em um ambiente que pouca simpatia lhes demonstrava. Embora eu sentisse que a relação dos alunos com os adultos até fosse boa, ela girava apenas em torno da transmissão de conhecimentos em um apertado cronograma de aulas. Havia pouco tempo e pouco espaço para projetos e atividades “extracurriculares”, lazer e acolhimento dos alunos.

Quando a escola adotou um sistema avaliativo mais focado em preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (simulados longos e frequentes que valiam nota e abordavam várias matérias no mesmo dia, durante um curto período avaliativo) testemunhei o que Freitas (2012) descreveu como uma preocupação maior em ir bem nos testes do que, de fato, com o desenvolvimento do aluno. Por essa época, a enfermaria da escola nunca estava vazia. Dores de cabeça, cólicas, enjoos e ataques de ansiedade ficavam mais comuns no período avaliativo e se intensificavam conforme o ano chegava próximo do fim e, para muitos, se consolidava o fantasma da reprovação.

Tal estado de coisas me levou em pouco tempo à percepção de que a escola estava vendendo resultados em exames como produto e sofrimento como “efeito colateral” o que me motivou a estudar mais sobre educação, em busca de uma concepção mais clara do que fazer. Era evidente para mim, que a escola não podia negligenciar a saúde de seus alunos, não podia colocar seus interesses acima do bem estar dos educandos. Então, me propus a estudar o conceito de “educação integral”, que se refere a uma educação que procura promover um desenvolvimento mais harmônico, menos centrado em mera transmissão de conteúdos e mais interessado no aluno como um todo, como pessoa completa. Porém, depois de três anos estudando e participando de congressos, semanas e palestras sobre educação em universidades públicas, percebi que muito pouco se falava

da saúde do aluno nos eventos de educação. A preocupação constante nos congressos em que estive era a formação de um “aluno crítico”, socialmente engajado. Mas quase nunca se falava de um aluno saudável. A saúde mental simplesmente parecia não ser objeto de interesse no meio educacional. Dessa primeira impressão, do contato com professores e dos processos de seleção que participei para cursos de pós-graduação em educação, foi surgindo a percepção clara de que, se eu queria levar para a escola o debate sobre saúde mental, deveria justificar isso muito bem. Era necessário responder à pergunta: Por que a escola deve se preocupar com a saúde mental dos seus alunos?

Não deixa de ser sintomático que minha ânsia por unir saúde mental e educação, tenha me levado a um mestrado em Saúde Coletiva na Faculdade de Medicina da USP, e não a um mestrado em Educação. Ali encontrei espaço para o meu projeto sobre o clima escolar e a saúde mental dos alunos. A ideia que defendo aqui é a de que o psicólogo escolar, bem como todos os profissionais da escola, deve atuar na promoção de um ambiente escolar saudável e positivo para o desenvolvimento dos alunos (um bom clima escolar). Isso não tem nada a ver com a ideia de um psicólogo clínico dentro da escola enxugando gelo, ou seja, tentando mitigar os efeitos nefastos de um sistema educacional que produz adoecimento sistematicamente. Não proponho tratamento que funcione para a “reconversão” do aluno adoecido pelo sistema ao próprio sistema, mas que o psicólogo atue na escola para a transformação de realidades adoecedoras em ambientes saudáveis, como propõe Martín-Baró (1997).

O fato de que estou tentando construir uma justificativa para a escola se preocupar com a saúde dos alunos não quer dizer que estou conformado com a necessidade de fazê-lo. Em outras palavras, argumento à contragosto, pois entendo que esse não deveria ser assunto sobre o qual se devesse argumentar. Entendo que a escola deve se importar com a saúde dos seus alunos porque deve! Porque é a coisa certa a se fazer! Em outras palavras, estou falando de uma questão ética.

Embora o conceito de ética possa render longas discussões, entendo que a escola é (ou deveria ser) uma instituição de cuidado (afirmação que discutiremos à luz da legislação mais adiante) e que, portanto, seria apropriado compreender a ética deste ponto de vista. Sobre isso Braunstein (2015), aponta que uma instituição de cuidado, verdadeiramente ética, deve ser “mediadora para a consolidação de um estado democrático, igualitário e de respeito efetivo aos direitos humanos fundamentais, à diversidade humana e pluralidade de pensamento. Ou ainda voltada à consolidação do

bem-estar comum a todos incondicionalmente". Para dar fluidez ao texto, direi então, de forma simplificada, que o conceito de ética adotado daqui por diante é o do bem comum.

Aqui lanço a pergunta: numa relação como a descrita no começo do texto, de uma escola que persegue resultados para mostrá-los ao mercado sem se importar com possíveis impactos negativos na saúde dos alunos, existe bem comum? O pior é que essa experiência não é muito particular. Pelo contrário, Freitas (2012) descreve a mesma dinâmica de pressão perturbadora sobre os alunos como a tônica do funcionamento de diversas escolas.

Mesmo reconhecendo que a função primordial da escola é a transmissão do saber, do conhecimento do tipo sistematizado (SAVIANI, 2008; 2016), a escola também possui uma função social. Ela deve ser um espaço de resistência diante de um contexto de violência (mesmo que essas violências venham disfarçadas em diferentes programas de governo). A escola também constitui um espaço privilegiado e único para a convivência de crianças e adolescentes entre os seus pares, onde se deve estimular o acesso à cultura e formar para a cidadania. As relações ali estabelecidas, as regras adotadas, a identificação com a escola e a participação na tomada de algumas decisões acabam por tornar a escola um espaço de exercício de democracia, tolerância e habilidades sociais necessárias à vida adulta (BUENO, 2001).

Mais uma vez, pergunto: é possível formar para a cidadania e exercitar as habilidades sociais necessárias a vida adulta enquanto se oferece um ambiente propício para o desenvolvimento de doenças mentais reconhecidamente incapacitantes, como a ansiedade e a depressão? (WHO, 2017). Sendo a escola lugar de resistência contra a violência, não deveria resistir a essa adoecedora lógica de mercado?

A escola deveria ser, portanto, lugar de transmissão de cultura e conhecimento, de preparo para o exercício da cidadania e convivência com os pares, bem como lugar privilegiado para prevenir e enfrentar problemas públicos, como a violência e o adoecimento mental. Um espaço de resistência e preservação, lugar onde se deve "apresentar o mundo àqueles que serão seus novos habitantes" (ARENDT, 1972).

A quem interessa uma escola adoecedora? Talvez não seja o caso de que alguém ou algum grupo *deseje* o adoecimento mental dos alunos, mas simplesmente que outras pautas estão sendo consideradas mais urgentes para a educação do que a saúde mental dos alunos. E aqui pergunto a qualquer orientação política: que pauta é tão valiosa que justifique prejudicar, ou mesmo negligenciar, a saúde mental de uma geração de crianças e adolescentes?

Temo que a pergunta não seja o suficiente e que o apelo a ética seja vão se for feito a pessoas que usam a educação apenas como meio para formar força de trabalho. Partindo dessa lógica, é compreensível que se não houver lugar para todos no mercado o adoecimento mental seja tolerado como mero resultado de uma seleção natural darwiniana. Para quem pensa assim, também deve fazer sentido que os custos dessa seleção natural (adolescentes e crianças que adoecem pelo meio do caminho) fiquem para o SUS... Bem avalia Dusatviskii (2014) que os objetivos da educação refletem os interesses da sociedade em que ela está inserida. O descaso com a saúde dos alunos em uma sociedade rendida ao capitalismo desenfreado é coerente. Por outro lado, aos que resistem a essa lógica, não resta desculpa para não se levantar essa bandeira. Seria necessário um grosso véu de hipocrisia para justificar ignorar a saúde de crianças e adolescentes em nome de qualquer outra pauta. Se sabemos que não há qualquer esperança de que o neoliberalismo se humanize, resta a nós mesmos levantar essa bandeira.

E como nossa legislação se posiciona com relação ao tipo de educação a ser ofertada às crianças e adolescentes? Ela pactua com a lógica do mercado, de adoecimento e produção de sofrimento? Acredito que não.

Segundo a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, a educação deve visar o "pleno desenvolvimento da pessoa" (BRASIL, 1988). O ECA reafirma essa ideia de "proteção integral" da criança e do adolescente (art. 1º e 53º), aponta como responsabilidade "da comunidade, da sociedade em geral e do poder público" lhes assegurar os direitos fundamentais, inclusive o direito à saúde (art. 4º), considera que o direito à saúde inclui "o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas", a ser garantido "mediante a efetivação de políticas sociais públicas" (art. 7º) (BRASIL, 1990). Mais recentemente a nova Base Nacional Comum Curricular reconheceu em sua introdução a questão da saúde como parte obrigatória do currículo das escolas brasileiras (BRASIL, 2018).

A escola descrita na nossa legislação é, indubitavelmente, uma instituição de cuidado, mas há uma diferença entre a legislação e a prática que não se pode ignorar. Souza (2010) considera que o discurso democrático da legislação muitas vezes se choca com o discurso econômico, hegemônico na prática e na adoção de políticas educacionais. Enquanto alunos e professores são tratados administrativamente como "despesas", fica difícil implantar políticas novas nas antigas e precárias condições internas das escolas brasileiras. A escola neoliberal é, na prática uma instituição de pseudocuidado, atendendo

aos interesses de certa parcela da população apenas, não ao bem comum, enquanto "inibem violentamente, ou sutilmente, o exercício da cidadania, do empoderamento e conscientização (desalienação) de parcelas da população excluída" (BRAUNSTEIN, 2015).

Quando a constituição federal afirma que a educação deve visar o "pleno desenvolvimento da pessoa" (BRASIL, 1988), não fica claro o sentido da palavra "desenvolvimento". A partir de uma lógica liberal e capitalista, desenvolver-se é tornar-se capaz de competir e vencer, superar a concorrência em uma luta meritocrática (BRAUNSTEIN, 2015). É notável a distância entre essa lógica e a ética do bem comum que deve pautar instituições de cuidado. A própria continuação do artigo 205 identifica como outros dois objetivos da educação o "preparo para o exercício da cidadania" e a "qualificação para o trabalho". Embora a lógica neoliberal, competitiva, possa se adequar ao mercado de trabalho, com certeza o exercício da cidadania não se enquadra na ideia de uma selva de pedra, onde os indivíduos canibalizam-se por uma fração de lugar ao sol. Portanto, entendo que a legislação não pode ser corretamente compreendida a partir de tal conceito de desenvolvimento e sim de um outro: um crescimento saudável do indivído em harmonia com a comunidade que o cerca. O uso da palavra saudável foi necessário, afinal, é possível existir "pleno desenvolvimento" sem saúde?

No ECA (BRASIL, 1990) encontramos também o princípio de "proteção integral" da criança e do adolescente e a comunidade como um todo (incluindo o poder público) é responsabilizada por fazer com que essa proteção integral se cumpra (artigos 1º e 4º). Tal "proteção integral" envolve também o direito ao desenvolvimento "sadio e harmonioso" em "condições dignas" (artigo 7º). Pois bem, a escola não faz parte da comunidade? Como instituição de cuidado não deveria ela zelar com afinco especial por prover um "ambiente sadio e harmonioso" aos seus alunos? A escola não tem o direito de furtar-se à discussão sobre a saúde mental das crianças e adolescentes postos sob seus cuidados. Não pode negligenciar os efeitos de suas práticas e métodos sobre o corpo discente. É obrigatório que conheça e pondere os efeitos de suas práticas sobre a saúde mental dos alunos, bem como procure desenvolver e promover um ambiente que lhes favoreça o desenvolvimento "sadio" previsto no ECA.

Ademais, o desenvolvimento "sadio e harmonioso" de que trata o artigo 7º do ECA (BRASIL; 1988), deve acontecer em "condições dignas". Novamente, proponho uma pergunta: existe dignidade humana sem se respeitar aos direitos humanos? Pois a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), nos artigos 25 e 26, afirma

também o direito às condições necessárias à saúde e o direito a uma educação que objetive o "pleno desenvolvimento da personalidade". Oferecer uma educação centrada na produção de mão de obra, que reproduz a exclusão social, é violação dos direitos humanos. E não é possível falar em "condições dignas" quando os direitos humanos são violados. Na verdade, Freire (1987), na obra "Pedagogia do Oprimido" demonstra que não há liberdade quando os direitos de alguém estão sendo roubados. Pelo contrário, o roubo de direitos é a própria opressão pela qual os oprimidos se caracterizam (um roubo da própria "humanidade" destes). E toda opressão é violência (FREIRE, 1967).

Ainda podemos acrescentar à linha argumentativa que violência é um problema de saúde pública (WHO, 1996). Logo, a escola que nega aos seus alunos (ou negligencia) o desenvolvimento integral, sadio e harmonioso, se configura como instrumento de opressão, violência e adoecimento.

Tal constatação não é falácia, ou suposição. O ambiente escolar pode promover o adoecimento dos alunos, bem como sua resiliência. Os estudos de clima escolar desenvolvidos pelo mundo produzem farta evidência disso. Thapa et al. (2013) apresenta uma revisão sobre o assunto onde fica bem estabelecido que o clima escolar está associado, e com evidências de causalidade, a uma série de condições de saúde mental. Uma escola com clima positivo, onde os alunos se sentem seguros fisicamente, emocionalmente e socialmente, com regras e normas justas (preferencialmente construídas de maneira democrática), onde os relacionamentos entre os alunos e deles com os adultos são de suporte e confiança, onde professores, família e estudantes compartilham a visão e a missão do aprendizado, com um ambiente físico apropriado e indivíduos engajados, além de uma visão administrativa marcada por uma constante busca de melhoramentos, vários aspectos da saúde mental dos alunos são beneficiados. Porém, um clima assim não é criado por acidente. Há de se ter intencionalidade, interesse e cuidado genuínos. Por outro lado, ambientes inseguros, de relações hostis, de regras injustas, onde os adultos estão desinteressados na tarefa de ensinar ou descrentes das capacidades de seus alunos, o adoecimento mental se torna uma tendência mais forte.

Thapa et al. (2013) coletou dados de pesquisas sobre o clima escolar de mais de 40 anos para apresentar que entre os efeitos de um clima escolar positivo estão: diminuição de problemas de internalização e externalização, do uso de drogas, de sintomas de depressão e ansiedade, maior bem-estar psicológico, melhor saúde mental geral, aumento da autoestima, favorecimento de um desenvolvimento saudável e prevenção de comportamentos de risco.

Em posse dessas informações (e elas estão disponíveis há algum tempo) que se deve fazer? A escola pode ignorá-las, se sabe que elas implicam na alienação de um direito fundamental, que é o da saúde? Uma vez evidenciado que há um conjunto de práticas que torna um ambiente escolar adoecedor, há alguma escusa ética ou legal para que a escola não reforme tais práticas?

A BNCC (BRASIL, 2018) afirma, em sua introdução, um pacto por uma "educação integral". Também designa conteúdos sobre saúde como parte obrigatória dos currículos e coloca entre as competências gerais da educação básica "conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional" (oitava competência geral da BNCC). Por melhores que sejam essas iniciativas, é necessário questionar se a apresentação de questões de saúde como parte do conteúdo programático ou da grade curricular das escolas é o suficiente. O que é mais importante: ter aulas teóricas sobre saúde ou estar em um ambiente saudável? A BNCC, até por sua natureza, obriga as escolas a colocar a saúde apenas no currículo, não como prática. Corre-se o risco de que a saúde caía na lógica de "ensinar por ensinar" que apresenta Dusavitskii (2014). Como já vimos, tanto Freitas (2012) quanto Souza (2010) apontaram a tendência dos exames escritos se tornarem medidores de "qualidade da educação". Hoje, essa tendência é consolidada (LIMA; GANDIN, 2019) e pode levar a saúde a se tornar apenas mais um conteúdo a ser explorado em questões objetivas nos grandes exames, distanciado de sua aplicação prática e formativa na vida dos alunos.

O tratamento dado a educação a partir de uma lógica de mercado, de corte de custos, também tem levado sistemas educacionais (principalmente os públicos) ao sucateamento. Como demonstrado nas pesquisas sobre clima escolar, um ambiente promotor de saúde não é um ambiente desumanizado. O problema é que ambientes humanizados, com o espaço e o número de adultos por crianças ou adolescentes adequados, com funcionários interessados e dedicados, com atividades programadas e desenvolvidas em conjunto entre professores, pais e alunos, com atenção individualizada, com investimentos nas relações e na segurança física, emocional e social de todos, não são baratos. Mas se a escola não estiver disposta a esses investimentos, como poderá atingir o objetivo de formar pessoas plenamente capazes de exercer sua cidadania, saudáveis emocionalmente e com valores democráticos.

Iniciei com a pergunta "por que a escola deveria se preocupar com a saúde mental dos seus alunos?" e agora sintetizo um conjunto de razões pelas quais a escola deve se preocupar não apenas com a saúde mental, mas com todos os aspectos de um

desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. Em suma, a escola deve se importar com isso porque é a coisa correta, ética a se fazer. Porque é sua obrigação legal. Porque a escola é um espaço importante para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, para a formação de pessoas plenamente capazes (e saudáveis, portanto) para exercer sua cidadania. Porque a escola é um espaço também de resistência a programas e agendas políticas perversas e a problemas sociais graves. Porque o adoecimento mental é um problema grave. A escola deve se importar com o adoecimento dos alunos porque nós nos importamos com nossas crianças e adolescentes.

Na prática, defendo uma maior aproximação entre as áreas de saúde e educação. A escola não é hospital. Não proponho uma escola que realiza "tratamentos", mas uma escola promotora de saúde e de hábitos saudáveis, que toma decisões conscientes para promover a saúde e o bem-estar dos seus educandos. Entendo que a educação integral, ou o pleno desenvolvimento, não são possíveis sem isso. Durante todo o tempo falei da importância "da escola" se preocupar com a saúde, mas não penso que essa iniciativa deva partir de unidades escolares específicas, mas de políticas públicas que incentivem a pesquisa, valorizem os resultados e tomem decisões baseadas em evidências produzidas na interdisciplinariedade entre educação e saúde.

É neste ponto que resgato o conceito de clima escolar: a qualidade do ambiente educacional percebida pelos alunos. Conforme veremos no referencial teórico, o clima escolar pode ser fator de grande importância para a saúde dos alunos, bem como para o rendimento acadêmico.

Entendo que as escolas devem se responsabilizar pelo clima que oferecem aos seus estudantes, monitorá-lo e intervir sobre ele de forma consciente, visando o desenvolvimento saudável dos alunos que se encontram sob sua responsabilidade. Para que isso aconteça é imprescindível saber se de fato o ambiente escolar é capaz de afetar a saúde mental das crianças e adolescentes na realidade brasileira. Esse é o passo que pretendo dar através dessa pesquisa e convido o leitor a fazê-lo comigo.

1 – REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo desta pesquisa é investigar a associação entre a qualidade do ambiente escolar percebida pelos alunos e seus sintomas de internalização. Para tanto, utilizaremos dados coletados em uma pesquisa anterior, conduzida por Peres et al. (2018) para formar uma medida da qualidade do ambiente escolar e dos sintomas de internalização dos alunos. Nesta sessão, discutiremos e operacionalizaremos o clima escolar, um construto que serve para designar a percepção dos sujeitos sobre a qualidade do ambiente escolar. Também apresentaremos a definição e dados relacionados aos sintomas de internalização, nossa variável de desfecho. Pretendemos também, demonstrar como os dados coletados pelo SP-PROSO em 2017 estão bem alinhados com as teorias sobre o clima escolar e sintomas de internalização, preparando o caminho para a sessão de metodologia, onde demonstraremos como pretendemos atingir nossos objetivos de pesquisa. Ressaltamos nesse momento que a presente pesquisa não coletou novos dados, mas explorou a base de dados colhida anteriormente pelo SP-PROSO, daí a importância de demonstrar a validade destes dados para os fins aqui desejados.

1.1 A qualidade do ambiente percebida pelos alunos: o clima escolar

1.1.1 História do conceito

Os autores que estudam o clima escolar costumam concordar que esse conceito e seus primeiros instrumentos de medida, bem como o desenvolvimento de um maior rigor metodológico, vieram do ambiente organizacional (WREGE, 2017; PACHECO, 2008; SEGURA, 2007; SILVA; MARTIN BRIS, 2002), mas isso não significa que a preocupação com o clima escolar tenha surgido apenas devido às descobertas e avanços relacionados ao conceito no campo organizacional. Na verdade, há autores da área da educação preocupados com a questão do clima escolar bem antes do termo “clima” ser cunhado e associado à produtividade em fábricas norte-americanas.

Vários autores, como Moro (2018), Moreira (2010) e Paczyk, (2015), consideram Perry (1908) o primeiro autor moderno a abordar a questão do clima escolar. Em seu livro “The Management of a City School”, Perry aborda vários aspectos da gestão escolar. O nono capítulo de seu livro fala sobre o desenvolvimento moral dos alunos e considera que para que tal desenvolvimento ocorra é necessário que a escola construa um ambiente

positivo que o autor chama de *school spirit, school atmosphere* ou *esprit de corps*. Tal espírito não seria ganho em um dia, mas deveria ser cuidadosamente desenvolvido pela gestão, de forma a incutir nos alunos o orgulho de pertencer à escola, bem como o zelo pelo nome e pela honra dela. Esse espírito, uma vez incutido, se tornaria uma tradição que seria mantida pelos alunos e pela comunidade, sobretudo através da transmissão desses valores relativos à escola dos alunos mais velhos para os mais novos e dos pais para os filhos.

Certamente existem conceitos e explicações atuais mais apropriadas do que as de Perry (1908) para a constituição do clima escolar, mas algumas dimensões do clima, como o clima de pertencimento proposto por Janosz, Georges e Parent (1998, apud VINHA et al., 2016) guardam semelhanças com as ideias desse autor. Pesquisas atuais como a de Pacheco (2008) e Brito e Costa (2010) também têm confirmado a relação entre o clima escolar e o prestígio de uma escola entre membros da comunidade. Embora Wrege (2017) considere que "em essência, as ideias de Perry" – assim como as de John Dewey, que discutiremos mais adiante – "sobre o clima educacional eram estudos de caso", isso não muda o fato de que foram as primeiras aproximações do objeto de estudo que atualmente designamos como clima escolar.

Dewey (1927) também se preocupou com alguns aspectos do clima escolar, sobretudo no que diz respeito a educar para a democracia. Para esse autor a democracia exige o desenvolvimento de determinadas habilidades socioemocionais, disposições éticas e capacidades cognitivas, e a escola precisava atender essas necessidades na formação de seus alunos. Para que as habilidades necessárias a uma boa convivência democrática – como a capacidade de cooperação, de concordar e discordar com o outro sem o uso de violência, de apreciar e aprender com a diversidade e de cuidar uns dos outros para o bem da comunidade – fossem desenvolvidas a escola deveria se preocupar com a dimensão social da vida dos estudantes (WREGE, 2017; COHEN; PICKERAL; LEVINE, 2010). A preocupação com a dimensão social da vida dos estudantes expressa por Dewey não deve ser entendida como uma preocupação teórica, um conteúdo a ser ministrado aos alunos pela escola, mas algo a ser praticado no ambiente educacional, uma vez que para ele a educação "é um processo da vida e não um preparo para a vida futura" (DEWEY, 1897, p. 7).

Durkheim (1961[1] apud THAPA et al., 2013) além de Perry e Dewey, também reconhece que o ambiente de uma escola afeta o aprendizado e a vida dos alunos. Estes são alguns autores que de alguma forma abordaram o clima escolar antes que este se tornasse objeto de estudo da área organizacional. A existência desses autores não minimiza a importância das contribuições metodológicas que vieram do campo organizacional e militar (CARVALHO, 1992), mas confirma que a preocupação com a qualidade do ambiente escolar antecede as primeiras pesquisas sobre clima organizacional e não está relacionada apenas ao rendimento acadêmico.

No campo organizacional o interesse pelo clima esteve geralmente vinculado ao interesse pela produtividade (SEGURA, 2007, p. 75). Menezes e Gomes (2010) apontam que as premissas dos estudos sobre o clima organizacional podem ser encontradas no "Experimento de Hawthorne", conduzido por Elton Mayo em 1927. Nesse estudo, Mayo constatou que mudanças físicas e no ambiente social de trabalho podiam provocar mudanças em diversos aspectos do desempenho dos trabalhadores. Em 1939 o assunto ganhou ainda mais notoriedade com os estudos de Kurt Lewin sobre a teoria do campo[2]. Além disso, após a segunda guerra mundial uma nova forma de administrar empresas, baseada na humanização das relações de trabalho em contraposição ao taylorismo[3], fomentou ainda mais as pesquisas sobre clima no ambiente organizacional, embora o termo "clima" tenha sido empregado para descrever as relações entre os trabalhadores e a instituição apenas a partir do trabalho de Argyris (1958), um estudo de caso sobre o clima organizacional de um banco em que o autor considera que para que se compreenda o funcionamento das relações interpessoais da instituição, é necessário compreender o "complicado padrão de variáveis" que marcavam a relação entre os interesses do indivíduo e da empresa.

---

[1] Émile Durkheim morreu em 1917, mas a primeira edição da obra citada por Thapa et al. (2013) é de 1961. Isso se deve ao fato de que a obra *Moral Education: A Study In The Theory And Application Of The Sociology Of Education* é uma compilação com 18 palestras de Durkheim sobre o assunto transcrita e publicada posteriormente à sua morte. O organizador desse livro foi Alan W. Fraser, mas Thapa preferiu atribuir a obra a Durkheim em suas referências.

[2] A teoria de campo de Kurt Lewin (1939) foi desenvolvida a partir de estudos organizacionais. O autor defendeu a teoria de que o comportamento humano não poderia ser entendido sem a compreensão das forças ambientais que atuavam ao redor dele, formando um campo onde interagem forças fisiológicas, psicológicas e sociais. Assim, o comportamento dos indivíduos está relacionado não apenas às suas experiências passadas, perspectiva de futuro, e padrões individuais, mas também a soma das forças atuando sobre ele no presente.

[3] Taylorismo é o nome de uma teoria e prática administrativa que sucedeu o fordismo, marcada pelo intenso controle da gerência sobre a produção e sobre o comportamento dos funcionários, que buscava extrair deles a maior produção possível em um determinado espaço de tempo através da otimização dos movimentos na linha de produção, estabelecimento de metas e rígido controle por parte dos gestores. (RIBEIRO; 2015)

Conforme os estudos sobre o clima organizacional se multiplicavam nos anos 60, multiplicavam-se também as definições para o conceito. Muitas dessas definições são mais baseadas no instrumento usado para medir o clima do que em questões epistemológicas, conforme aponta Brunet (1995 apud. PACHECO, 2008). Sendo o clima organizacional um construto, uma das primeiras preocupações dos autores que pesquisavam o assunto foi identificar quais variáveis o compunham. Essas variáveis costumam ser chamadas de "dimensões" do clima organizacional (MENEZES; GOMES, 2010). Assim, as várias definições de clima organizacional se desdobram em diferentes dimensões e, por fim, em diferentes instrumentos de medição.

Os estudos sobre o clima organizacional continuaram nos anos seguintes e permitiram, nos anos 70, a formulação de um novo conceito relacionado: a cultura organizacional. Embora a cultura organizacional não seja o foco deste trabalho é importante compreender do que se trata para diferenciá-la do clima, uma vez que esses conceitos são dependentes e complementares, mas não sinônimos. Embora ambos os conceitos sejam difíceis de se definir, pode-se dizer que o clima diz respeito à percepção dos atores em uma organização, enquanto a cultura organizacional diz respeito aos valores institucionais arraigados. Se, por um lado o clima está relacionado a experiência subjetiva e imediata (MORO, 2018), a cultura de uma empresa compreende as crenças, valores e normas da organização, sendo mais resistente a mudanças do que o clima. Por sua natureza, cultura e clima também costumam ser avaliados por métodos diferentes: a cultura é avaliada por métodos qualitativos, enquanto o clima costuma ser avaliado por métodos quantitativos, embora também seja passível de avaliação qualitativa (BICA, 2000 apud. MORO, 2018).

Quando os primeiros estudos sobre clima escolar surgiram, várias características dos estudos organizacionais se mantiveram. Segundo Carvalho (1992, p. 26) num primeiro momento, os estudos sobre clima escolar foram apenas transposições do que já havia sido realizado no meio industrial. Assim, os primeiros trabalhos, as primeiras definições e as primeiras escalas aplicadas para medir o clima escolar, foram adaptações do que havia sido desenvolvido no meio empresarial.

Em geral, considera-se que Halpin e Croft (1963) foram os primeiros a trazer o rigor metodológico desenvolvido até então no campo organizacional para o estudo do clima escolar (MORO, 2018; WREGE, 2017; PACZYK, 2015; CARVALHO, 1992). Os autores desenvolveram um questionário denominado *Organizational Climate Description Questionnaire* (OCDQ), um instrumento que permitia categorizar o clima

escolar a partir da relação entre o diretor e os professores. Tanto a premissa de avaliar o clima da escola apenas a partir da relação entre diretor e professores, quanto os seis tipos de clima previstos nos questionários e nos quais as escolas se encaixariam (clima aberto, autônomo, controlado, familiar, paternal e fechado), mostram forte influência das teorias clássicas da administração e dão grande destaque à gestão escolar na produção do clima (CARVALHO, 1992; SILVA; MARTIN BRIS, 2002). Carvalho (1992) considera ainda que a primeira onda de escalas e questionários sobre clima escolar seguiu essa mesma linha de pensamento, priorizando a relação entre gestão e professores e classificando o clima escolar de acordo com as relações profissionais ali estabelecidas.

Enquanto os estudos sobre o clima organizacional se popularizavam nos anos 60 nos EUA, muitos estudos eram divulgados sobre a impotência da escola diante de aspectos considerados determinantes do desempenho escolar. Normalmente esses aspectos eram relacionados às condições socioeconômicas do aluno: poder aquisitivo da família, formação dos pais, meio social em que os alunos cresciam, herança cultural dos alunos, etc. Tais estudos apontavam para a escola como reprodutora de diferenças, incapaz de reverter condições desfavoráveis ao aprendizado. Contudo, essas pesquisas se baseavam numa lógica de input-output, ou seja, avaliavam a escola a partir dos materiais disponíveis da estrutura física ou de meros testes aplicados aos alunos, sem considerar o processo educativo em si. Alguns autores criticavam essa lógica simplista, até que, nos anos 70, houve uma mudança na ênfase das investigações sobre a escola: dos insumos para o cotidiano escolar (CUNHA; COSTA, 2009).

Cunha e Costa (2009) consideram que a nova ênfase dos estudos permitiu que a escola passasse a ser "concebida como capaz de promover o sucesso dos alunos". Os resultados gerais da escola em exames externos, por exemplo, deixam de ser explicados como determinados pelas características socioeconômicas dos alunos para serem compreendidos como resultado de um processo ocorrido no meio escolar. Assim surgem os estudos sobre a eficácia escolar. Estudos que, em geral, "têm como característica central uma preocupação em listar os atributos próprios às escolas consideradas eficazes, e a adotar o rendimento escolar dos alunos como indicador de eficácia escolar" (CUNHA; COSTA, 2009). Agora a escola era vista como capaz de fazer diferença na formação do aluno através do processo educativo. A partir desse novo paradigma, o clima escolar passou a ser fator relacionado com o desempenho dos alunos, o que aumentou bastante o interesse pelo construto como objeto de estudos. Carvalho (1992) considera que, também

como resultado dessas mudanças, as pesquisas sobre clima escolar passaram a enfatizar o processo educativo, e a incluir a percepção dos alunos na avaliação do clima.

A partir dos anos 80 o clima escolar se tornou objeto de estudos de muitos outros modelos metodológicos e teóricos, tornando-se cada vez mais diversificado. Segundo Carvalho (1992):

> Esta renovação passou pela emergência de novos modelos de representação da organização escolar, alternativos às teorias clássicas (como sejam os modelos políticos e simbólicos da organização), pela utilização de metodologias 'qualitativas' (caso da recorrência de diversos procedimentos da recolha de dados de cariz etnometodológico como a observação participada, as notas de campo, os materiais escritos, a entrevista) e, ainda, a procura da implicação dos professores e das escolas nos objetivos, processos e produtos da investigação educacional no sentido da modificação das situações e das práticas escolares (observável, por exemplo, na maior importância conferida à investigação-ação). (CARVALHO; 1992, p.31)

Atualmente é possível encontrar grande variedade nas definições, dimensões e instrumentos utilizados para medir o clima escolar (MORO, 2018; VINHA, 2016; CANGUÇU, 2015; THAPA et al., 2013;). Isso se deve, em parte, ao fato de que esse campo de estudos tem sido alvo de diferentes áreas do conhecimento. Silva e Martin Bris (2002) consideraram que os estudos sobre clima podem ser divididos em três diferentes abordagens: estruturalistas, humanistas e sócio-políticas. As abordagens estruturalistas valorizam os aspectos objetivos da organização, como tamanho e forma de tomada de decisões. As abordagens humanistas valorizam principalmente as relações e percepções dos indivíduos sobre o ambiente organizacional. Por fim, as abordagens sócio-políticas procuram integrar as normas, valores e outras características organizacionais aos sentimentos individuais para compreensão do clima.

Canguçu (2015) se refere também a diferentes enfoques nas pesquisas sobre clima escolar, como a prevenção à violência e ao bullying, ou a promoção de melhor desempenho. A autora também considera que há pesquisas que compreendem o clima a partir de fatores objetivos (características do ambiente físico, materiais escolares, formação de professores, etc.), outras que o compreendem a partir de fatores subjetivos (relações, percepção, etc.) e ainda pesquisas que procuram conciliar esses fatores para compor o clima escolar.

1.1.3 - Definição, dimensões e escalas de clima

A falta de consenso sobre a definição de clima escolar pode se tornar uma dificuldade para o pesquisador. Canguçu (2015, p.54-56), por exemplo, apresentou 14 diferentes definições, de diferentes autores, formuladas em um espaço de quase trinta anos. Moro (2018), Melo (2017) e Soares (2018) também apresentaram várias diferentes definições em seus trabalhos. Para operacionalizar um conceito que apresenta tamanha pluralidade de abordagens e definições, uma saída possível é a de encontrar pontos comuns nas diferentes definições, como fizeram Brito e Costa (2010). Os autores concluíram que, apesar das muitas e diferentes definições possíveis para o clima escolar, há dois grandes pontos de concordância. O primeiro é "a ideia de clima como percepção dos indivíduos sobre o ambiente circundante" e o segundo, a constatação de que a percepção coletiva do clima afeta significativamente o comportamento do grupo.

Ao invés de uma extensa discussão sobre a definição do conceito, optamos nesse estudo por valorizar os pontos comuns encontrados por Brito e Costa (2010) nas definições de clima e apresentar apenas duas formulações atuais relevantes: uma internacional, a do *National School Climate Council* (2007 apud COHEN; 2013) e; uma nacional, de Vinha, Morais e Moro (2017). Ambas vem sendo bastante utilizadas em pesquisas brasileiras nos últimos anos.

Para o *National School Council* (2007 apud COHEN, 2013, tradução nossa)

> Clima escolar se refere à qualidade e ao caráter da vida na escola. O clima escolar se baseia nos padrões de experiência das pessoas com relação a vida escolar e reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, ensino, aprendizagem, práticas de liderança e estruturas organizacionais.
> Um clima escolar sustentável, positivo, promove o desenvolvimento e aprendizado necessários para uma vida produtiva, colaborativa e satisfatória numa sociedade democrática. Esse clima inclui normas, valores e expectativas que favorecem um sentimento de segurança social, emocional, intelectual e física. As pessoas são engajadas e respeitadas. Estudantes, familiares e educadores trabalham juntos para desenvolver, viver e contribuir com uma visão compartilhada da escola. Os educadores modelam e nutrem uma atitude que enfatiza os benefícios e a satisfação da aprendizagem. Cada pessoa contribui com as operações da escola e com a manutenção do seu ambiente físico.

Vinha, Morais e Moro (2017, p. 8), desenvolveram o seguinte conceito de clima escolar:

> Compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar,

> decorrente das experiências vividas, nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Além da dificuldade de encontrar um consenso para a definição do clima escolar, ainda existem diferenças de terminologia consideráveis no campo. A qualidade do ambiente escolar pode receber muitos nomes diferentes. Canguçu (2015) encontrou designações como *ethos*, clima escolar social, ambiente escolar e ambiente escolar de sala de aula. Clifford (et al. 2012) afirmou que, embora possam ter diferentes significados, frequentemente os estudos da área da educação têm utilizado os termos clima, cultura e contexto escolar indistintamente. Mafra (2003) também se referiu a uma confusão entre clima e cultura organizacional da escola. Há ainda outras formas de se referir à qualidade do ambiente escolar que podemos acrescentar a essa lista para mostrar a polissemia do conceito e que foram encontradas em nossa revisão, como: ambiente de aprendizagem, clima organizacional da escola, ambiente de sala de aula ou atmosfera escolar.

Por outro lado, há alguns consensos. Como já apresentado, é consenso que o clima escolar se refere à percepção dos sujeitos sobre o ambiente e que essa percepção coletiva afeta o comportamento do grupo significativamente (BRITO; COSTA, 2010). Também é consenso que o clima escolar não é uma única realidade objetiva, mas um constructo, composto por diferentes dimensões (CLARO, 2013 apud. MELO, 2017; BRUNET, 1992).

As dimensões do clima escolar são assunto de particular importância na elaboração de testes e escalas. O trabalho de Holst (2015), listando propostas de diferentes autores sobre as dimensões do clima e sua forma de medi-lo, deixa claro que é a partir das dimensões formuladas pelos autores que se definem as questões que irão compor as escalas. Naturalmente, se não existe consenso nem mesmo quanto a terminologia a ser utilizada para se referir a qualidade do ambiente escolar, também não há consenso sobre as dimensões que o compõe. Além do trabalho de Holst (2015), outros estudos como o de Pacheco (2008), Moreira (2010), Thapa et al. (2013) e Moro (2018) apresentam dimensões propostas por vários autores diferentes para o clima escolar. Desses, mais uma vez destacamos o de Moro (2018) e o de Thapa et al. (2013) por sua relevância para o

campo e por terem apresentado propostas de dimensões que comporiam o construto com base em ampla revisão de literatura e escalas.

O estudo de Thapa et al. (2013) toma como ponto de partida a definição de clima do *National School Climate Council* (2007). Os autores propuseram cinco dimensões para o clima escolar com base na consulta a especialistas e depois investigaram-nas em mais de 200 trabalhos sobre o tema de 1970 até 2013. Ao final, analisaram o clima escolar a partir das seguintes dimensões: segurança; relacionamentos; ensino e aprendizagem; ambiente institucional e processo de melhoramento da escola. Abaixo, comentamos as dimensões propostas.

a) Segurança: refere-se ao sentimento de estar em um ambiente seguro não apenas fisicamente, mas também intelectualmente, emocionalmente e socialmente. Embora sentir-se seguro esteja fortemente relacionado ao desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes e ao melhor aprendizado, várias pesquisas têm demonstrado que muitos estudantes não se sentem seguros em suas escolas. A dimensão *segurança* engloba a relação dos alunos com as normas e regras da escola, o *bullying*, o padrão das relações estabelecidas no ambiente escolar. Os autores destacam ainda que, embora existam escolas enfrentando problemas sérios com a violência física, também são preocupantes as violências sociais, intelectuais e emocionais, que ocorrem com maior frequência. O *bullying*, particularmente, tem se apresentado como um problema extenso e relevante nas escolas americanas. "Em geral, diferenças como as de raça, gênero, identidade sexual, deficiências, condição socioeconômica, e/ou culturais são focos comuns de bullying" (THAPA et al., 2013, tradução nossa). As regras e normas da escola também fazem parte dessa dimensão e podem ser protetivas contra a violência. A clareza e justiça na aplicação das regras também influenciam no quanto os alunos se sentem protegidos.

b) Relacionamentos: O processo educativo é essencialmente relacional. Uma escola onde os relacionamentos são seguros, em que há cuidado e sensibilidade, favorece um apego maior dos alunos com a instituição escolar e seus membros. Há efeitos acadêmicos e de saúde muito positivos associados a um bom relacionamento entre os alunos e, principalmente, entre alunos e professores. Um bom ambiente de trabalho para os professores (incluindo poucos conflitos com os alunos), as relações seguras e respeitosas entre os alunos, e o sentimento de inclusão são aspectos importantes do clima escolar.

c) Ensino e aprendizagem: Essa é uma das mais importantes dimensões do clima escolar. Há muitos estudos que apontam uma correlação positiva entre um bom clima

escolar e melhores resultados acadêmicos. Faz parte dessa dimensão o engajamento dos alunos com o aprendizado, o ambiente que permite e incentiva a participação dos alunos na construção de conhecimento, a existência de projetos, o trabalho consciente para a construção de valores e o desempenho dos alunos.

d) O ambiente institucional: O ambiente institucional é divido em duas subdimensões: (a) conexão emocional (entre alunos e escola), engajamento (senso de pertencimento) e (b) layout, ambiente físico da escola e materiais disponíveis. A conexão dos alunos com a escola (*connectedness*) é definida como "a crença pelos estudantes de que os adultos e pares na escola se importam com seu aprendizado bem como com eles individualmente" (THE CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2009; apud THAPA et al., 2013, tradução nossa). Essa conexão tem sido relacionada em um crescente número de estudos como preditora da saúde e dos resultados acadêmicos dos alunos. Também há estudos relacionando essa subdimensão a satisfação do estudante e a prevenção da violência. Sobre o espaço físico da escola, os autores consideram que essa subdimensão também afeta a sensação de segurança dos alunos, e as facilidades relacionadas a aprendizagem também se relacionam com o desempenho dos alunos, mediadas pelo clima escolar.

e) Processo de melhoramento da escola: Essa dimensão se refere ao interesse e as atitudes da escola pelo desenvolvimento dos alunos para além dos seus resultados acadêmicos. Sua fundamentação teórica se encontra nas teorias ecológicas do desenvolvimento, que reconhecem a influência de múltiplas camadas ambientais na formação, aprendizado e comportamento de crianças e jovens. A escola deve estar preocupada com mais do que ensinar a ler e escrever, ou transmitir um determinado conjunto de conhecimentos, mas deve se preocupar com os alunos como um todo, desenvolvendo características necessárias para uma vida bem sucedida, o bem estar e a resiliência dos alunos.

No Brasil, a definição de clima escolar proposta pelo GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (VINHA; MORAIS; MORO, 2017) – veio acompanhada de um estudo que ajudou a definir dimensões para o construto e um teste adaptado à realidade brasileira. Para esses autores, as dimensões do clima escolar são oito, das quais seis devem ser avaliadas a partir da perspectiva dos alunos, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Dimensões do clima escolar segundo Vinha, Morais e Moro (2017)

Clima Escolar – Matriz		
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
6. A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da percepção da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a 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.	Aluno Professor Gestor

Continua...

Clima Escolar – Matriz (conclusão)		
Dimensão	Conceito	Grupo
7. 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
8. 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

Desde a transição do conceito de clima das organizações para a escola, escalas são adaptadas ou desenvolvidas especificamente para mensurar o clima escolar. As primeiras escalas procuravam compreender o clima escolar a partir do estilo da gestão administrativa e pelas relações profissionais no ambiente escolar, refletindo sua origem no campo organizacional (CARVALHO, 1992, p. 26). Com o surgimento de diferentes abordagens e metodologias relacionadas ao clima escolar, a partir dos anos 80, proliferaram-se as estratégias de medição. Os questionários foram os primeiros instrumentos utilizados para a medição do clima, como se pode ver no trabalho de Halpin e Croft (1963), sendo largamente utilizados até hoje. Mas existem outros métodos, como observações, entrevistas, grupos focais, pesquisas-ação, etc., que vem sendo utilizados nas pesquisas sobre o assunto. Também há diferenças nos atores consultados para o levantamento dos dados em cada estudo (e.g. apenas os professores; professores e alunos; professores e gestores; apenas alunos; etc.) (MORO; VINHA; MORAIS, 2019; CARVALHO, 1992).

Assim como quando apresentamos as definições e dimensões do clima escolar, não apresentaremos aqui uma exaustiva revisão de escalas e testes, mas destacaremos três escalas recentes sobre as quais nos demoraremos um pouco mais. Conforme Moro, Vinha e Morais (2019) é imprescindível que as avaliações do clima escolar estejam "embasadas em rigor metodológico, devidamente validadas teórica e estatisticamente". Portanto, foram escolhidas escalas que atendam essas características. Duas dessas escalas são endossadas pelos autores cujas definições e dimensões já apresentamos anteriormente.

Uma é *a Comprehensive School Climate Inventory* (CSCI) e a outra é o Questionário de Clima Escolar desenvolvido pelo GEPEM. Também descreveremos a *Delaware School Climate Survey-Student* (DSCS-S) por ter sido o primeiro instrumento desse tipo adaptado e validado para a população brasileira. É possível encontrar as escalas DSCS e o QCE do GEPEM nos anexos desta pesquisa. Infelizmente, ainda não temos autorização para anexar a CSCI, nem inteira, nem parte dela.

A CSCI – *Comprehensive School Climate Inventory*[4] - possui diferentes versões para medir o clima através dos alunos, de acordo com a idade, para profissionais da escola e pais. Aqui, daremos atenção especial à escala utilizada por alunos a partir do 6º ao 9º ano, por ser correspondente ao que seria aplicado nos sujeitos desta pesquisa. O instrumento é de aplicação rápida, de 15 a 20 minutos e possui 64 questões em escala Likert que correspondem a quatro diferentes dimensões do clima escolar: segurança; ensino e aprendizagem; relacionamentos e ambiente da escola. (CLIFFORD; 2012; SCHOOL CLIMATE; 2020). Nas próximas linhas daremos exemplos de questões utilizadas para medir cada uma das dimensões do CSCI, segundo Cohen (2013).

Para compreensão da dimensão *segurança*, os alunos respondem a questões sobre diferentes subdimensões. São elas:

a) Normas e regras da escola: se refere a existência de regras claras contra a violência física e abuso verbal, bem como punições justas e consistentes (e.g. "em minha escola há regras claramente definidas contra insultos, provocações, assédio e outros abusos verbais").

b) Segurança física: se refere a sensação que adultos e estudantes têm de estarem fisicamente seguros na escola (e.g. "eu vi outros estudantes sendo fisicamente feridos na escola mais de uma vez (por exemplo: empurrados, estapeados, tomando socos, ou sendo agredidos)").

c) Segurança social e emocional: se refere ao sentimento dos estudantes de estarem seguros na escola contra abusos verbais, provocações e exclusão (e.g. "há grupos de estudantes nessa escola que excluem outros e os fazem sentir-se mal por não serem parte do grupo").

[4] A CSCI foi desenvolvida por The Center for Social and Emotional Education (CSEE), nos EUA. Mais tarde o CSEE passou a se chamar The National School Climate Center (CLIFFORD; 2012), este é o centro que organiza o National School Climate Council, que citamos como fonte de uma das mais importantes e atuais definições do clima escolar, e tem entre seus principais pesquisadores o Professor Jonatham Cohen, um dos autores da revisão de Thapa et al. (2013) em que foram apresentadas cinco dimensões do clima escolar, discutidas anteriormente neste trabalho. Portanto, o CSCI está relacionado às dimensões apresentadas em Thapa et al. (2013).

Para compreensão da dimensão *ensino e aprendizagem,* os alunos respondem questões sobre duas diferentes subdimensões. São elas:

a) Suporte à aprendizagem: se refere ao suporte dos professores e da escola para a aprendizagem dos alunos, envolvendo a atenção individual às necessidades do aluno, *feedbacks* construtivos e um ambiente encorajador para demonstrar as habilidades adquiridas de diferentes maneiras (e.g. "meus professores me mostram como aprender a partir dos meus próprios erros"; "meus professores me encorajam a tentar novas ideias, pensar independentemente")

b) Aprendizagem cívica e social: se refere ao suporte para o desenvolvimento de características de consciência social e necessárias à cidadania, tais como resolução de conflitos, reflexão e responsabilidade ética, etc. (e.g. "em minha escola nós conversamos sobre como nossas atitudes afetam outras pessoas").

Para compreensão da dimensão *relacionamentos,* os alunos respondem questões sobre três diferentes subdimensões. São elas:

a) Respeito pela diversidade: se refere ao respeito mútuo pelas diferenças individuais em todos os níveis de relacionamento da escola (aluno-aluno, aluno-adulto, adulto-adulto) (e.g. "estudantes desta escola respeitam as diferenças uns dos outros (por exemplo: diferenças de gênero, raça, cultura)").

b) Suporte social dos adultos: se refere aos relacionamentos entre adultos e estudantes, se são relacionamentos de confiança e colaboração, se há expectativas positivas por parte dos professores com relação aos alunos, se os adultos estão sempre abertos e dispostos ao diálogo, etc. Também se refere a percepção dos alunos sobre os relacionamentos entre os adultos da escola. (e.g. "se os alunos precisarem conversar com um adulto da escola sobre algum problema, existe alguém confiável com quem eles possam falar").

c) Suporte social entre os estudantes: se refere aos relacionamentos entre pares e o apoio acadêmico e pessoal entre os estudantes (e.g. "os alunos tem amigos em quem podem confiar e contar se tiverem problemas").

Para compreensão da dimensão *ambiente institucional,* os alunos respondem questões sobre duas diferentes subdimensões. São elas:

a) Conexão e engajamento escolar: se refere a identificação dos alunos com a escola, ao senso de pertencimento e às relações entre escola, família e comunidade (e.g. "me sinto bem com as atividades que desenvolvo em minha escola"; "eu acho que meus pais/responsáveis são bem-vindos à escola").

b) Ambiente físico: se refere á limpeza e organização da escola, bem como aos materiais disponíveis para o ensino (e.g. “minha escola é fisicamente bonita”; “minha escola é mantida em bom estado de conservação”; “minha escola tem computadores atualizados e outros equipamentos eletrônicos disponíveis para os estudantes”).

No Brasil, o primeiro instrumento a ser adaptado e validado para medição do clima escolar foi uma versão do *Delaware School Climate Survey-Sudent* (DSCS-S). Trata-se de um questionário em Likert de quatro pontos (variando entre discordo muito e concordo muito) com 78 questões dispostas em quatro escalas que se dividem em outras subescalas. As quatro escalas são: clima escolar; técnicas escolares; bullying e; engajamento. Abaixo, segue uma explicação breve de cada uma das escalas e suas subescalas de acordo com Holst (2014).

Escala 1 – Clima escolar. Escala com 36 itens divididos em 8 subescalas, sendo elas: relação professor-aluno (e.g. “os professores se preocupam com os seus alunos”), relação entre os alunos (e.g. “os alunos são amigáveis uns com os outros”), respeito pela diversidade (e.g. “a cor de pele de uma pessoa não importa para os alunos desta escola”), clareza das expectativas (e.g. “os alunos sabem quais são as regras da escola”), justiça das regras (e.g. “as regras da escola são justas”), segurança escolar (e.g. “esta escola é segura”), engajamento geral do aluno (e.g. “a maioria dos alunos se esforça ao máximo”), bullying de forma geral (e.g. “os alunos ameaçam e fazem bullying com outros nesta escola”).

Escala 2 – Técnicas escolares. Escala que “avalia técnicas escolares de comportamento positivo, punitivo e de aprendizado social-emocional, o que tem impacto na forma como alunos percebem o clima escolar”. Possui 13 itens, divididos em 3 subescalas, sendo elas: técnicas de comportamento positivo, de reforçamento (e.g. “nesta escola os alunos são elogiados muitas vezes”), punitivo (e.g. “adultos gritam muitas vezes com os alunos”, “nesta escola muitos alunos são mandados para a diretoria por desobedecerem as regras”) e de aprendizado socioemocional (e.g. “os alunos são ensinados a se preocupar com o sentimento dos outros”).

Escala 3 – Bullying. Esta escala “avalia o bullying físico, verbal, social/relacional e cyberbullying”. É composta por 18 itens divididos em quatro subescalas, em todas elas os alunos são perguntados sobre vitimização por bullying. As subescalas se referem aos diferentes tipos de bullying: físico (e.g. “nessa escola fui empurrado de propósito”), verbal (e.g. “nesta escola implicaram comigo dizendo coisas que me magoaram”), social/relacional (e.g. “alunos que não gostam de mim disseram para outros alunos não

serem meus amigos") e cyberbullying (e.g. "um aluno postou algo cruel ou que magoa sobre mim através de e-mail, mensagem de texto, bate-papo ou programas de mensagem eletrônica).

Escala 4 – Engajamento estudantil. Escala composta por 11 itens, que avalia o engajamento cognitivo, comportamental e emocional dos alunos com a escola. É composta por duas subescalas: engajamento cognitivo e comportamental (e.g. "eu presto atenção na aula", "eu obedeço às regras da minha escola") e; engajamento emocional dos alunos com a escola (e.g. "eu me sinto feliz na escola").

Em 2017, pouco tempo depois da adaptação do DSCS-S, o GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – apresentou o seu próprio instrumento para medição do clima escolar – o Questionário de Clima Escolar - QCE. Esse instrumento se tornou muito relevante no contexto nacional, por ser produzido para a realidade brasileira, não sendo uma versão de outro instrumento do exterior, apresentar bases teóricas robustas e validação estatística. O instrumento conta com três questionários diferentes: um para alunos, outro para professores e outro para a gestão. A escala de clima conta com 104 itens em Likert de 4 pontos e aborda as seis dimensões do clima escolar propostas por Vinha, Morais e Moro (2017) que devem ser avaliadas a partir da visão dos alunos (lembrando que os autores consideram que o clima escolar é composto por oito dimensões, mas duas delas são organizacionais e não fazem parte do questionário dos alunos) (VINHA; MORAIS; MORO; 2017).

Nas linhas abaixo apresentamos as dimensões avaliadas no questionário dos alunos e exemplos das questões utilizadas para isso, conforme Moro (2018).

A dimensão 1 diz respeito às **relações com o ensino e com a aprendizagem** e é avaliada a partir de 20 questões em Likert de 4 pontos. Alguns exemplos de questões utilizadas nessa dimensão são: "O que aprendo na escola é útil para a minha vida", "os professores apoiam e incentivam os alunos" e "os professores desta escola costumam faltar".

A dimensão 2 diz respeito às **relações sociais e os conflitos na escola** e é avaliada a partir de 22 questões em Likert de 4 pontos. Alguns exemplos de questões utilizadas nessa dimensão são: "o quanto você está satisfeito com as relações que tem com os funcionários", "os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos", "há muitas situações de conflitos entre os alunos" e "os alunos ofendem ou ameaçam alguns professores".

A dimensão 3 diz respeito às **regras, as sanções e a segurança na escola** e é avaliada a partir de 32 questões em Likert de 4 pontos. Alguns exemplos de questões utilizadas nessa dimensão são: “os alunos conhecem e compreendem as regras (da escola)”, “os professores favorecem a alguns alunos mais do que outros”, “a escola faz diferença ao dar um castigo para uns e não para outros que descumpriram uma mesma regra” e outras questões relacionadas a forma como a escola lida com os problemas disciplinares.

A dimensão 4 diz respeito às **situações de intimidação entre alunos** e é avaliada a partir de 15 questões em Likert de 4 pontos. Alguns exemplos de questões utilizadas nessa dimensão são: com que frequência nos últimos três meses “eu fui provocado, zoado, apelidado ou irritado por algum colega da escola”, “eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, exclui ou humilhei algum colega da escola”, “eu vi alguém sendo provocado, zoado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola” e também questões relacionadas aos ambientes da escola em que essas situações acontecem (classe, corredores, pátio, banheiro, quadra, etc.).

A dimensão 5 diz respeito à **família, a escola e a comunidade** e é avaliada a partir de 7 questões em Likert de 4 pontos. Alguns exemplos de questões utilizadas nessa dimensão são: “sua família está contente com a escola”, “sua família vai às reuniões convocadas pela escola” e “sua escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade ou ao bairro”.

A dimensão 6 diz respeito à **infraestrutura e a rede física da escola** e é avaliada a partir de 8 questões em Likert de 4 pontos. Alguns exemplos de questões utilizadas nessa dimensão são: “os banheiros que os alunos usam estão em bom estado, limpos e com papel higiênico e sabonete à disposição”, “há uma biblioteca com livros variados e interessantes” e “os espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência são adequados”.

A partir da descrição destes três testes é possível compreender o que se procura saber quando se avalia o clima escolar, bem como perceber a forma como a definição e, principalmente, as dimensões consideradas teoricamente pelos autores influenciam na formulação dos itens dos questionários, como visto através dos trabalhos desenvolvidos por Vinha, Morais e Moro (2017) e pelo *National School Climate Center*.

Sobre as diferentes maneiras de medir o clima escolar e as diferentes escalas utilizadas no Brasil, apresentaremos um resumo na seção da *situação dos estudos sobre clima no Brasil.*

1.1.4 - Efeitos de um bom clima escolar

Nas próximas linhas, falaremos a respeito das relações entre o clima escolar e diferentes desfechos, ou seja, dos possíveis efeitos do clima escolar. Será comum falarmos em um "bom clima escolar" ao apresentarmos tais associações, portanto, convém explicitar o que é um bom clima escolar.

Orpinas e Horne (2010) consideram que são características de um bom clima escolar: um ensino de excelência, com professores motivadores que dominam o conteúdo e a disciplina da sala, além de diferentes técnicas de ensino que atendam às necessidades de alunos com diferentes estilos de aprendizagem; valores escolares adequados por parte dos educadores, que devem ter a visão de que todos os alunos podem aprender, merecem ser tratados com respeito e dignidade e que a violência e o *bullying* não são aceitáveis no ambiente de ensino; consciência dos pontos fortes e fracos por parte da administração, permitindo um constante processo de melhoramento da escola; processo de decisão democrático e que envolva os alunos em uma atitude de responsabilidade diante das regras, e não apenas obediência; cuidado, respeito e relações positivas entre adultos e alunos, o que influenciará os alunos a se relacionarem melhor entre si; expectativas positivas depositadas nos alunos; suporte emocional e profissional aos professores e; um ambiente físico seguro, limpo e esteticamente agradável.

Juntamente com a definição de Orpinas e Horne (2010), podemos destacar a definição de um bom clima por Bulach e Malone (1994 apud LEITE, 2016). Para esses autores, "num clima escolar positivo, os professores são motivados a ensinar e os alunos motivados a aprender". Ao mesmo tempo em que tal descrição é simples, ela também se desdobra em muita complexidade, afinal, quantos diferentes processos ou dinâmicas podem afetar a motivação do professor em ensinar e a do aluno em aprender?

Há um crescente interesse por pesquisas sobre os efeitos do clima escolar em distintos aspectos da vida dos alunos. Várias delas têm associado o clima escolar e o rendimento acadêmico (THAPA et al., 2013). Citando apenas alguns estudos brasileiros, Oliveira e Waldhelm (2016), bem como Melo e Morais (2019) estudaram essa relação e apresentaram resultados que apontam na direção de que, uma vez controlado o nível socioeconômico dos alunos, um bom clima escolar afeta positivamente o desempenho acadêmico.

A relação entre clima escolar e desempenho também parece se sustentar a longo prazo. Daily et al. (2020) acompanhou 2604 alunos de dezesseis escolas americanas por

três anos entre a sexta e oitava série (equivalente ao sétimo e nono ano no sistema brasileiro). Os alunos que tinham uma percepção positiva do clima escolar e tinham notas altas conseguiram sustentar ou melhorar suas médias, enquanto a média dos que tinham notas mais baixas e também tinham uma percepção positiva do clima aumentou no decorrer dos três anos. Daily et al. (2020b) também conduziu outro estudo em que ficou demonstrado o efeito protetor do clima escolar contra o absenteísmo, o que também afeta o desempenho dos alunos.

Muitos autores também estabelecem que um bom clima escolar age de forma preventiva à violência e ao bullying (VINHA et al., 2016; ALCANTARA et al., 2019; MELO; MORAIS, 2019; DEBARBIEUX; BLAYA, 2002a; 2002b; SOUZA; 2017).

O quadro 2 apresenta os resultados de pesquisas relacionadas ao clima escolar. Para compô-lo, utilizamos as associações encontradas por Thapa et al. (2013) entre o clima escolar e vários desfechos. Escolhemos começar pela revisão feita por Thapa por ser a revisão mais abrangente que encontramos sobre o assunto. Depois, para encontrarmos mais resultados nacionais, utilizamos uma revisão feita no Brasil, por Piton e Machado (2019), que pesquisaram artigos sobre o clima escolar do portal de periódicos da CAPES. Ainda assim a disparidade entre a quantidade de pesquisas nacionais e internacionais foi grande, de forma que utilizamos algumas das teses e dissertações sobre clima escolar encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES que tivessem feito uma revisão mais longa sobre os efeitos do clima escolar e que apresentassem diferentes tipos de resultados, ou seja: não incluímos as que faziam uma revisão do clima escolar relacionando-o a apenas um tipo de resultado, como o desempenho ou o bullying. Fizemos isso porque estávamos em busca da maior diversidade de resultados possível e uma extensa revisão apenas sobre um assunto poderia acabar dando a impressão de que aquele assunto era muito mais pesquisado do que os outros quando juntássemos os dados em um único quadro.

As teses e dissertações brasileiras que faziam uma revisão um pouco mais ampla e de diferentes desfechos associados ao clima escolar que utilizamos foram as de Filippsen (2019), Moro (2018) e Holst (2014).

Quadro 2: Efeitos de um bom clima escolar segundo as revisões de Thapa et al.,; 2013(1); Filippsen; 2019(2); Moro, 2018(3); Holst, 2014(4), Piton e Machado, 2019(5).

Observação: Os resultados estão divididos em desfechos relacionados à aprendizagem/desempenho escolar. (com fundo verde), violência e bullying (fundo rosa), e saúde (fundo amarelo)

***Outcomes*: Um bom clima escolar está relacionado a...**	**Pesquisas sobre o assunto de origem internacional**	**Pesquisas sobre o assunto de origem nacional**
Melhor aprendizagem/desempenho por parte dos alunos em várias idades, a curto e longo prazo.	Astor, Benbenisty, & Estrada, 2009(1) (Israel) Astor, Guerra, & Van Acker, 2010(1) Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003; (1) Brookover & Lezotte, 1979; (1) Brookover et al., 1978; (1) Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, & Wisenbaker, 1977; (1) Cook, Murphy, & Hunt, 2000; (1) Devine & Cohen, 2007(1) Finnan, Schnepel, & Anderson, 2003; (1) Freiberg, 1999; (1) Ghaith, 2003; (1) Goodenow & Grady, 1993; (1) Gottfredson & Gottfredson, 1989; (1) Griffith, 1995; (1) Haahr, Nielsen, Hansen, & Jakobsen, 2005; (1) Hamre & Pianta, 2001; (1) Hoy, Hannum, & Tschannen-Moran, 1998(1) Jia et al., 2009(1) Kerr, Ireland, Lopes, Craig, & Cleaver, 2004. (1) Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Voelkl, 1995(1) M. C. Wang, Haertel, & Walberg, 1993(1) MacNeil, Prater, & Busch, 2009(1) Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995; (1) Power et al., 1989; (1) Sherblom, Marshall, & Sherblom, 2006; (1) Shipman, 1981; (1) Sterbinksky, Ross, & Redfield, 2006; (1) Stewart, 2008; (1) V. E. Lee & Bryk, 1989; (1) V. E. Lee, Smith, Perry, & Smylie, 1999; (1) Wentzel, 1997(1) X. Ma & Klinger, 2000; (1) Bromhead, Lee, Maxwell, Reynolds, 2017(2) Chafouleas, Gage, Larson & Sugai, 2016(2)	Jesús; 2016(2) Comini e Uemura; 2017(2) Melo; 2017(2) Oliveira, 2013(3) Oliveira e Waldhelm (2016)(5) Brito e Costa (2010)(5)

Continua...

***Outcomes*: Um bom clima escolar está relacionado a...** Continuação...	**Pesquisas sobre o assunto de origem internacional**	**Pesquisas sobre o assunto de origem nacional**
Um melhor desenvolvimento ético/moral dos alunos.	Berkowitz & Bier, 2006; (1) Power, Higgins, & Kohlberg, 1989; (1) Afari, Aldridge, & Riekie, 2017(2) (Australia) Chafouleas, Gage, Larson & Sugai, 2016(2) Gottfredson et al., 2005(4)	
Diminuição do absenteísmo e evasão	Astor, Guerra, & Van Acker, 2010; (1) deJung & Duckworth, 1986; Gottfredson & Gottfredson, 1989; (1) Purkey & Smith, 1983; Reid, 1982; (1) Rumberger, 1987; Sommer, 1985; (1) Brand et al., 2003; Welsh, 20000(4)	
Melhor disciplina	Gregory & Cornell, 2009; (1) M. C. Wang, Selman, Dishion, & Stormshak, 2010(1) Power et al., 1989; (1) T. Lee, Cornell, Gregory, & Fan, 2011; (1) Way, Reddy, & Rhodes, 2007(1) Wu, Pink, Crain, & Moles, 1982(1) Linksy, 2017(3) Welsh, 2000(4) Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005(4)	
Aumento do engajamento escolar, forte aumento da motivação para aprender	Eccles et al., 1993(1) Ennis, 1998(1) Santos; 2016(2) (Portugal)	
Melhor motivação e desenvolvimento profissional dos professores	Aldridge & Fraser, 2016(2) (Australia)	Grigoli et al (2010)(5)

***Outcomes*: Um bom clima escolar está relacionado a...** Continuação...	**Pesquisas sobre o assunto de origem internacional**	**Pesquisas sobre o assunto de origem nacional**
Diminuição de várias formas de violência no ambiente escolar (física, verbal, sexual, bullying).	Astor, Guerra, & Van Acker, 2010(1) Attar-Schwartz, 2009(1) (Israel) Birkett et al., 2009;(1) Blaya, 2006;(1) (França) Brookmeyer, Fanti, & Henrich, 2006;(1) Catalano, Haggerty, Oesterie, Fleming, & Hawkins, 2004(1) Cornell & Sheras, 2006(1) Cornell, Sheras, Gregory, and Fan, 2009(1) D. Wilson, 2004(1) Goldstein, Young, & Boyd, 2008;(1) Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005(1) Gregory et al., 2010; (1) Gregory et al., 2010; (1) Griffin & Allen, 2006(1) Karcher, 2002a(1) Karcher, 2002b(1) Kosciw & Elizabeth, 2006(1) Meraviglia, Becker, Rosenbluth, Sanchez, & Robertson, 2003; (1) Meyer-Adams & Conner, 2008; (1) Ortega, Sanchez, & Viejo, 2011(1) (Espanha) Yoneyama & Rigby, 2006(1) Fernandéz; Vásquez & Zuluaga, 2017(2) (Colômbia) Finch, Mucherah, Thomas & White, 2017(2) (Quênia) Ferráns e Selman (2014)(3) Welsh, 2000(4) Nansel et al., 2001(4) Steffgen, Recchia, & Viechtbauer, 2013(4) Harel-Fisch et al., 2011(4)	Vinha; 2016(2) Silva e Bazon (2017)(5) Cunha (2014)(5) Silva, Andrade e Santos (2010)(5)
Efeitos positivos na autoestima, autoconceito ou autocrítica	Cairns, 1987;(1) Heal, 1978; (1) Hoge, Smit, & Hanson, 1990(1) Jia et al., 2009; (1) Kuperminic, Leadbeater, & Blatt, 2001; (1) Reynolds, Jones, Leger, & Murgatroyd, 1980; (1) Rutter, Maughan, Mortimore, & Ouston, 1979; (1)	
Diminuição dos problemas de internalização e externalização	Kuperminic, Leadbeater, Emmons, & Blatt, 1997; (1)	

***Outcomes*: Um bom clima escolar está relacionado a...** Conclusão...	**Pesquisas sobre o assunto de origem internacional**	**Pesquisas sobre o assunto de origem nacional**
Efeitos positivos em vários indicadores de saúde emocional e mental	Kasen, Johnson, & Cohen, 1990; (1) Kuperminic, Leadbeater, Emmons, & Blatt, 1997; (1) Payton et al., 2008; (1) Ruus et al., 2007; (1) Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006; (1) Way, Reddy, & Rhodes, 2007(1)	
Menores índices de abuso de substâncias, menor presença de drogas no ambiente escolar	Catalano, Haggerty, Oesterie, Fleming, & Hawkins, 2004(1) LaRusso, Romer, & Selman, 2008; (1) Brand et al., 2003(4)	Souza; 2017(2) Cunha; 2014(5)
Diminuição dos sintomas de depressão	Jia et al., 2009(1) LaRusso, Romer, & Selman, 2008; (1) Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006; (1) Way, Reddy, & Rhodes, 2007(1) Pössel, Rakes, Rudasill, Sawyer, Spence & Sheffield, 2016(1) (Austrália) Brand et al., 2003(4)	
Diminuição dos sintomas de ansiedade	Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006; (1) Way, Reddy, & Rhodes, 2007(1)	
Sensação de bem-estar psicológico e desenvolvimento da resiliência	Ruus et al., 2007; (1) Shochet et al., 2006; (1) Virtanen et al., 2009; (1) Afari, Aldridge, & Riekie, 2017(2) (Australia) Wong & Siu, 2017(3) (China) Astor, Benbenishty, Zeira, & Vinokur, 2002(4)	
O desenvolvimento saudável e prevenção de comportamentos de risco	Blum, McNeely, & Rinehart, 2002; (1) Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002; (1) Cohen, 2001; (1) Devine & Cohen, 2007(1) Greenberg et al., 2003(1) Kirby, 2001(1) Klein, Cornell, and Konold, 2012(1) Najaka, Gottfredson, & Wilson, 2002; (1) RAND Corporation, 2004; (1) LaRusso e Selman; 2011(3) Klein et al; 2012 (4)	
Facilitar o desenvolvimento de Habilidades Sociais	Chafouleas, Gage, Larson & Sugai, 2016(2)	

Utilizando o quadro acima, podemos sintetizar algumas informações. A primeira é a de que um bom clima escolar pode ter vários desfechos positivos. Organizando-os de acordo com o número de pesquisas que apontaram isso, do maior para o menor, podemos dizer que um bom clima escolar está relacionado a melhor aprendizagem e desempenho

por parte dos alunos (40 estudos), diminuição de ocorrências e melhor enfrentamento do bullying e da violência (32), ao desenvolvimento saudável e a prevenção de comportamentos de risco em geral (11), uma melhor disciplina no ambiente escolar (9), efeitos positivos na autoestima, autoeficácia e autocrítica (7), melhora de vários indicadores de saúde emocional (6), diminuição de sintomas do tipo depressivo (6), melhor sensação de bem-estar psicológico e resiliência (6), o desenvolvimento de valores morais (5), o menor consumo de drogas e menor presença delas no ambiente escolar (5), menores índices de evasão e absenteísmo escolar (5), aumento do engajamento escolar (3), diminuição dos sintomas do tipo ansioso (2), melhor motivação e desenvolvimento profissional dos professores (2), melhor desenvolvimento de habilidades sociais (1) e diminuição de sintomas internalizantes e externalizantes (1).

Também é fácil perceber o predomínio de pesquisas sobre violência e desempenho no campo do clima escolar. Foram 72 estudos com resultados sobre desempenho ou violência de um total de 141 (alguns estudos têm mais de um desfecho e aparecem em mais de uma lista).

Também fica evidente que, apesar de todos os esforços por encontrar mais estudos nacionais, houve uma grande discrepância no número de estudos nacionais e internacionais sobre o assunto. Piton e Machado (2019) encontraram uma situação parecida. As autoras fizeram uma pesquisa sobre o clima escolar no portal de periódicos da CAPES e encontraram 76 artigos, dos quais apenas 13 foram publicados em revistas nacionais e, dos 76 artigos, apenas 9 debatiam o assunto na perspectiva brasileira. As autoras concluíram que o número de artigos científicos sobre o assunto no Brasil é significativamente menor do que o de publicações internacionais. Analisando o quadro acima, percebe-se ainda que mesmo as revisões feitas por autores brasileiros utilizaram artigos predominantemente estrangeiros, à exceção do artigo de Piton e Machado (2019) que tratava exatamente sobre estudos brasileiros.

Os trabalhos brasileiros encontrados nessas revisões também abrangem pouca variedade de desfechos. Os artigos sobre o clima investigaram apenas a relação deste construto com o desempenho dos alunos (6 artigos); a violência e o bullying (4); as drogas (2) e; a motivação e desenvolvimento profissional dos professores.

Embora a maior parte das pesquisas tenha dado atenção à violência e ao bullying, várias delas estão relacionadas também a saúde emocional e mental. Se considerarmos que as pesquisas que focaram nos efeitos do clima escolar sobre ansiedade, depressão, vários indicadores de saúde mental e emocional, sintomas de internalização, autoestima,

autoconceito, autoeficácia, bem-estar psicológico, resiliência, desenvolvimento saudável, proteção contra comportamentos de risco e abuso de drogas como pesquisas relacionadas à área da saúde, teremos 42 pesquisas no contexto internacional (e duas no contexto nacional).

Mais adiante (no subtítulo "clima escolar e saúde mental") apresentaremos mais detalhadamente estudos sobre os efeitos do clima escolar na saúde mental dos alunos.

1.1.5 - A situação dos estudos sobre o clima escolar no Brasil (revisão de escopo)

1.1.5.1 Introdução da revisão

Como e com qual finalidade o clima escolar é medido nas pesquisas brasileiras de mestrado e doutorado? Para responder à pergunta inicial foi feita uma revisão de escopo das teses e dissertações defendidas no Brasil sobre o clima escolar entre 1987 e 2019. Segundo Cordeiro e Soares (2019), a revisão de escopo

> É proposta para a realização de mapeamento da literatura num determinado campo de interesse, sobretudo quando revisões acerca do tema ainda não foram publicadas. Diferentemente da revisão sistemática, a revisão de escopo é adequada a tópicos amplos, podendo reunir vários desenhos de estudos e tem a finalidade de reconhecer as evidências produzidas. Não se trata, portanto, de buscar a melhor evidência sobre uma intervenção ou experiência em saúde, mas de reunir os vários tipos de evidências e mostrar como foram produzidas. (CORDEIRO; SOARES, 2019, grifo nosso)

Ferraz, Pereira e Pereira (2020) consideram que o objetivo de uma revisão de escopo é o de mapear com rigor metodológico as produções sobre um determinado tema para apresentar "uma visão descritiva dos estudos revisados" sem procurar hierarquizá-los. Os autores consideram então que a revisão de escopo apresenta "o estado da arte" de um determinado tema de pesquisa. O termo "estado da arte" ou "estado do conhecimento" já era utilizado anteriormente para designar pesquisas que também se caracterizam por mapear a produção acadêmica sobre um determinado tema ou recorte de tema, apresentando quais "aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados", apresentando assim um panorama geral do assunto pesquisado (no nosso caso a medição do clima), muitas vezes utilizando-se de dissertações de mestrado e teses de doutorado (FERREIRA; 2002).

A revisão de escopo também atende as necessidades propostas por nossas perguntas de pesquisa por ser uma maneira apropriada de mapear metodologias utilizadas em determinados campos de estudo e subsidiar decisões metodológicas para estudos

posteriores sobre o tema (FERRAZ; PEREIRA; PEREIRA, 2020). Quando perguntamos "*de que forma* o clima escolar é medido em pesquisas brasileiras" estamos nos referindo a uma questão metodológica, o que torna a revisão de escopo uma opção metodológica bastante apropriada.

Sobre a escolha de utilizar apenas teses e dissertações na composição de dados, isso se deve tanto a praticidade e bom volume de informações reunidas através da plataforma Sucupira quanto ao fato de que o estudo de teses e dissertações é importante para compreensão do estado da ciência e da formação acadêmica no país (MENA-CHALCO; ROCHA, 2014), o que torna essas pesquisas apropriadas para a compreensão geral do estado das pesquisas sobre clima escolar no Brasil.

1.1.5.2 - Procedimentos metodológicos desta revisão

Uma vez estabelecidas as perguntas "*como e com qual finalidade o clima escolar é medido nas pesquisas brasileiras de mestrado e doutorado"*, foi escolhido o catálogo de teses e dissertações da CAPES como fonte da pesquisa por este reunir produções de mestrado e doutorado de programas de pós-graduação reconhecidos em todo país, com atualizações periódicas. Esse banco de dados conta ainda com a Plataforma Sucupira, que facilita a coleta, aumenta a transparência e a precisão dos dados pesquisados (CARVALHO; PINHEIRO, 2019). Nessa plataforma encontram-se não apenas metadados, mas trabalhos inteiros (desde que sejam posteriores ao lançamento da própria plataforma e tenham a divulgação autorizada).

Devido a polissemia do conceito de clima e suas múltiplas terminologias (CLIFFORD et al., 2012) foram utilizados diferentes termos para a busca no banco de dados. Foram tentadas as combinações "clima escolar", "clima da escola", "clima organizacional da escola", "clima organizacional escolar", "atmosfera da escola", "atmosfera escolar", "atmosfera social da escola", "atmosfera social escolar", "clima social da escola", "clima social escolar", "clima de sala de aula", "clima da sala de aula", "clima organizacional da sala de aula", "clima organizacional de sala de aula", "*ethos* escolar" e "ethos da escola".

Somando-se os resultados das pesquisas com todos os termos listados anteriormente, foram encontradas 162 teses ou dissertações. Nestas, foram aplicados os seguintes critérios de exclusão: a) exclusão de trabalhos repetidos; b) exclusão dos trabalhos que não se relacionavam ao tema do clima escolar, após a leitura dos resumos;

c) exclusão dos trabalhos cuja divulgação não estava autorizada, segundo os dados da plataforma Sucupira; d) exclusão dos trabalhos que não foram encontrados na íntegra nem na plataforma Sucupira, nem através de outros mecanismos de pesquisa da internet; e) exclusão dos trabalhos nos quais não houve medição intencional do clima escolar após leitura do resumo, objetivos e metodologia dos trabalhos.

Sobre a medição do clima escolar, é importante esclarecer que não consideramos o termo medição em um sentido restritivo, mas que consideramos também os métodos qualitativos de aferição do clima escolar. Ou seja, nos interessamos por todas as formas de avaliar o clima escolar que tivessem sido utilizadas.

Entre os 162 teses ou dissertações havia 10 repetidas, que foram eliminadas. Das 152 restantes, 16 não estavam relacionados ao assunto da pesquisa. Das 136 restantes, 39 não tinham divulgação autorizada ou a tese/dissertação não foi encontrada, tornando impossível a análise. Por fim, foi feita uma verificação manual dos 97 trabalhos restantes com o fim de compreender em quais havia sido feito algo para medir o clima escolar. Para isso, foi lido o resumo da tese/dissertação. Caso o resumo não fosse claro sobre haver sido feito alguma medição do clima escolar, avançava-se para a leitura dos objetivos do trabalho e para a metodologia. Nos trabalhos em que, mesmo após a leitura dos objetivos e da metodologia ainda não ficava claramente estabelecido se houve medição do clima (ou que não tinham uma sessão separada para a metodologia), se fazia uma leitura mais detalhada do trabalho buscando compreender se o autor se propôs a medir o clima escolar em algum momento. Dos 97 trabalhos restantes, constatou-se que 27 não fizeram nenhum tipo de medição do clima escolar, deixando para esse trabalho um universo de 70 teses e dissertações (ver figura 1).

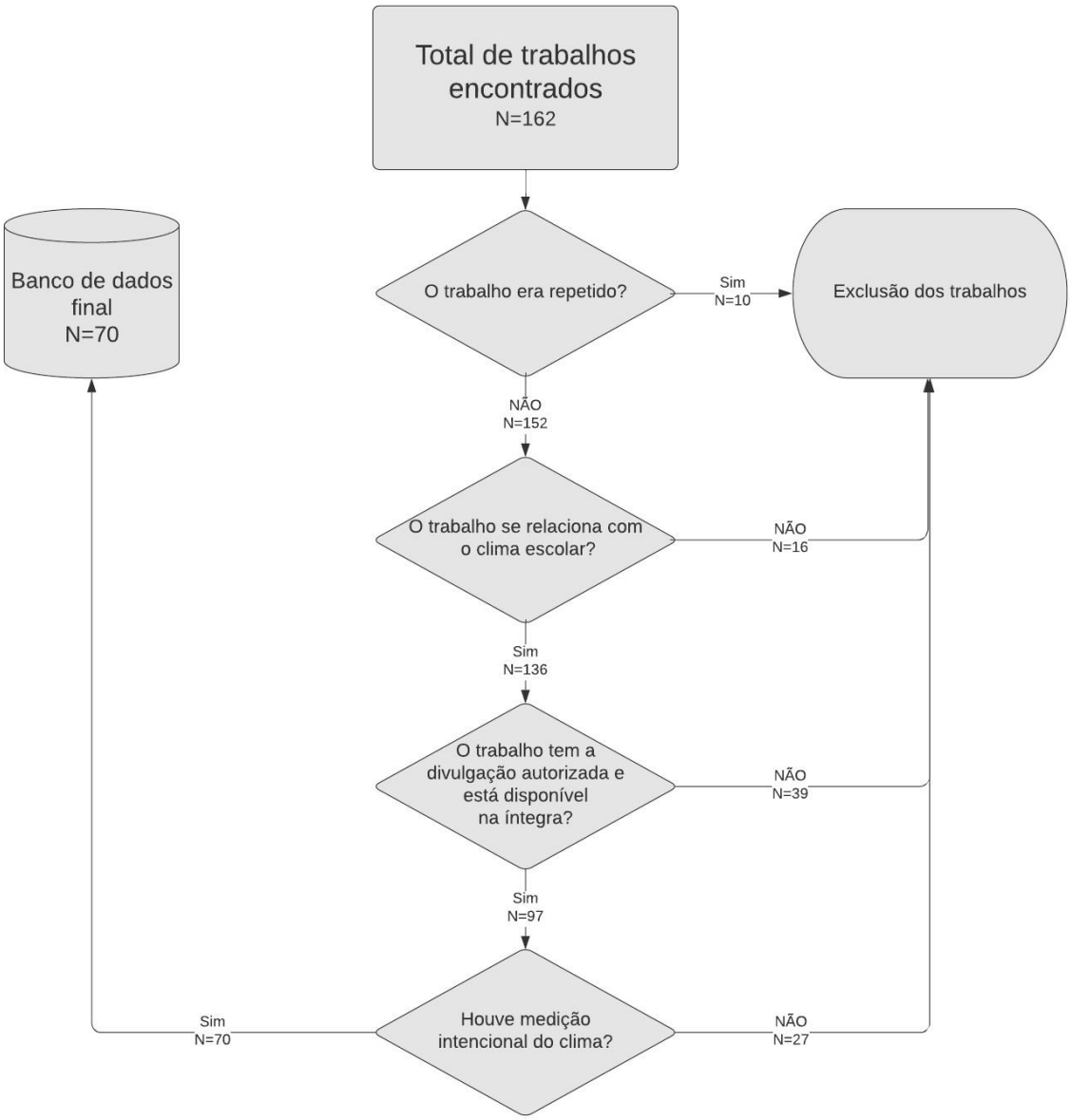
Seguiu-se a leitura dos trabalhos restantes buscando responder as seguintes questões: Qual o tema deste trabalho? Com que objetivo se mediu o clima nesse trabalho? Que métodos foram utilizados para a medição do clima? Há descobertas sobre o clima escolar? Pretendia-se, assim, compreender o "estado da arte" com relação aos estudos de clima no Brasil, ou seja, compreender o que está sendo estudado sobre o clima e a forma como o mesmo é medido nos trabalhos brasileiros.

As informações necessárias extraídas dos trabalhos foram trabuladas e serão apresentadas juntamente com algumas outras informações levantadas.

Quanto a abordagem metodológica das pesquisas, podemos dividi-las em pesquisas quantitativas, qualitativas e as que combinam ambas as abordagens (chamaremos estas de mistas). Para definir em que grupo as pesquisas se encaixariam

utilizamos como critério principal a forma como o próprio autor qualificou a pesquisa. Nos casos em que o autor não categorizou a pesquisa, consideramos pesquisas de abordagem qualitativa as que se utilizaram de “descrições, interpretações e comparações, sem considerar os seus aspectos numéricos em termos de regras matemáticas e estatísticas”, conforme define Fontelles et al. (2009). A maioria dos estudos de caso, por exemplo, foram categorizados como qualitativos. Ainda segundo Fontelles et al. (2009), as pesquisas quantitativas são as que trabalham com “variáveis expressas sob a forma de dados numéricos e empregam rígidos recursos e técnicas estatísticas para classificá-los e analisá-los”.

Figura 1 - Processo de seleção das teses e dissertações da revisão de escopo.



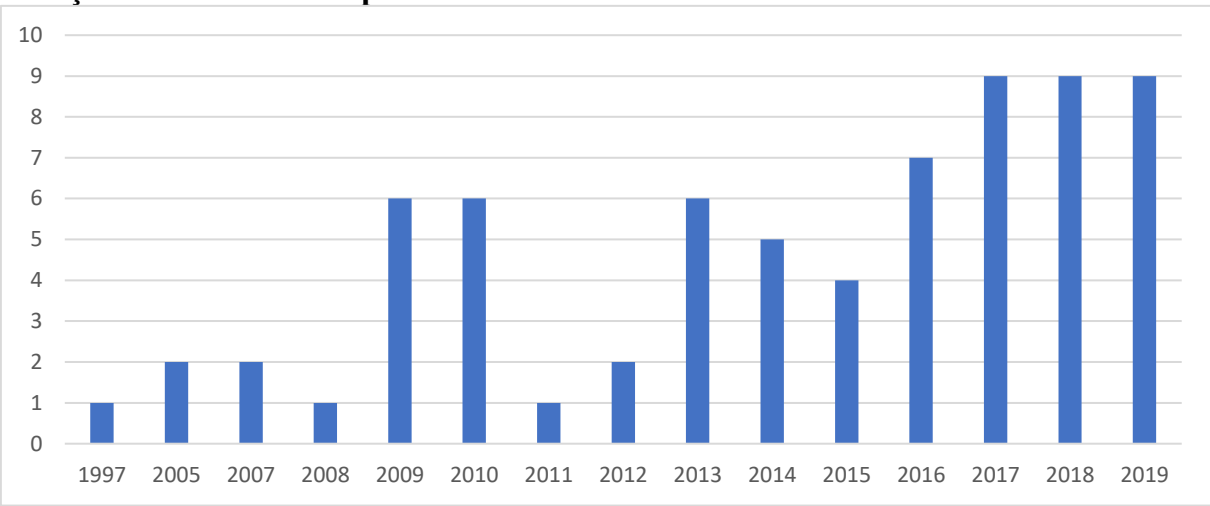
1.5.3 Resultados da revisão de escopo

Das 70 pesquisas analisadas, 12 são teses de doutorado, (GALVÃO, 2009; CANGUÇU, 2015; OLIVEIRA, 2015; MORO, 2018; WREGE, 2017; COLOMBO, 2018; SOUZA, 2017; CUNHA, 2013; BASTOS, 2019; COSTA, 2019; LANZONI, 2009; VILASSANTI, 2011), 5 são dissertações de mestrado profissional (ARAÚJO, 2013; TABOZA, 2017; AZEVEDO, 2013; MORAES, 2014; ANDRADE, 2018) e as outras 53 são dissertações de mestrado.

O ano de publicação das pesquisas permite ter uma ideia da evolução do interesse pelo assunto no país (gráfico 1). A pesquisa abrangeu todo o banco de dados da plataforma Sucupira (teses defendidas de 1987 até 2019). Vinte e uma (21) das setenta

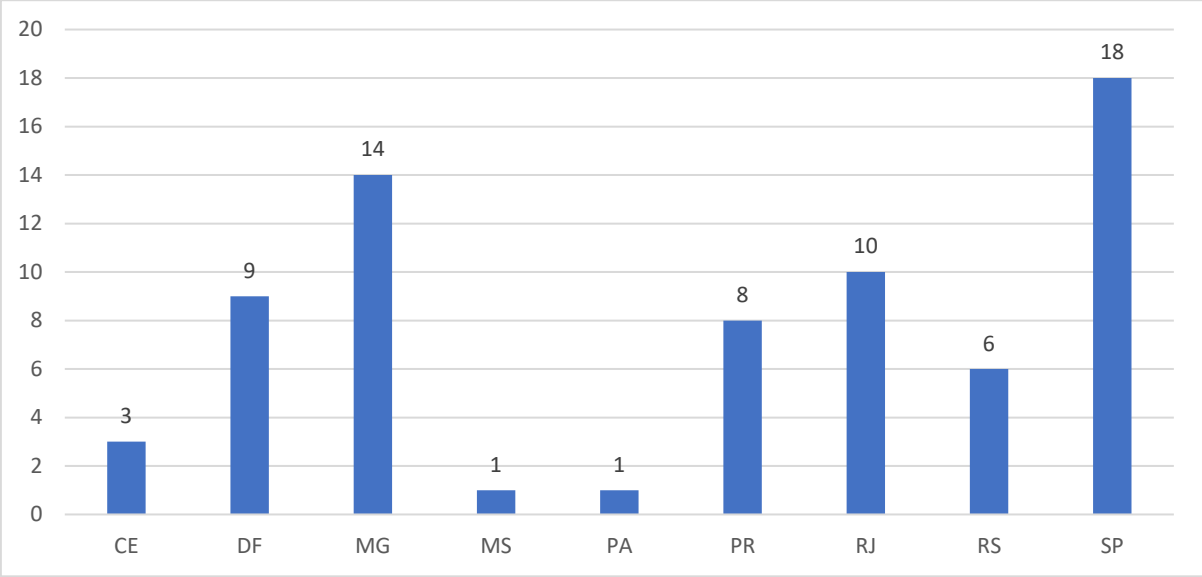
(70) pesquisas incluídas nessa revisão são anteriores a 2013 (1997-2012) e 49 são posteriores a 2013. Destacamos o ano de 2013 por ter sido o ano de implementação da plataforma Sucupira, o que facilitou o acesso a trabalhos completos. Considerando apenas as 49 dissertações e teses defendidas a partir deste ano, percebe-se aumento nas pesquisas sobre assunto nos últimos anos (foram 27 pesquisas entre 2017 e 2019, e 15 entre 2013 e 2015).

Gráfico 1: Número de publicações de mestrado e doutorado que envolveram medições do clima escolar por ano.



Também é possível avaliar de onde vieram os estudos geograficamente e em que tipo de instituições foram desenvolvidos. Sobre a origem dos estudos, pode-se dizer que predominam as regiões sul e sudeste, de onde vieram 56 das 70 pesquisas. O estado de São Paulo é a origem de 18 pesquisas. Fora das regiões sul-sudeste, encontramos pesquisas feitas no Ceará (3 pesquisas), no Distrito Federal (9 pesquisas), Mato Grosso do Sul e Pará (uma pesquisa em cada). Os dados completos encontram-se no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Pesquisas sobre clima escolar por estado.



Sobre o tipo das universidades, 24 pesquisas foram realizadas em universidades particulares e 46 (quase o dobro) em universidades públicas.

No quadro 3 (página seguinte) apresentamos os diferentes temas estudados em sua relação com o clima escolar nas pesquisas brasileiras e os resultados encontrados. Algumas pesquisas abordaram mais de um tema, ou seja, mediram o clima escolar para relacioná-lo a mais de um fenômeno: Alves (2013) estudou os efeitos clima na criatividade e no processo de inclusão escolar; Macedo (2018) investigou os efeitos do clima autoritativo sobre o *bullying* e o engajamento dos estudantes e; Cavalcanti (2009) verificou os efeitos do clima sobre a motivação para aprender e sobre o desempenho.

Quadro 3: Tema ao qual a medição do clima escolar esteve relacionada nas pesquisas brasileiras e resultados relacionados.

Tema relacionado ao clima escolar	Pesquisas	Resultados
Desempenho escolar, engajamento e desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais (34)		
Desempenho dos alunos, eficácia escolar (23)	Mesquita, 2009; Galvão, 2009; Araújo, 2013; Canguçu, 2015; Castellini, 2019; Medeiros, 2007; Melo, 2017; Paczyk, 2015; Lacerda, 2014; Colombo, 2018; Marques, 2012; Barboza, 2019; Cunha, 2013; Moraes, 2014; Oliveira, 2016; Lobler, 2013; Andrade, 2018; Silva 2016; Aguiar 2018; Costa, 2019; Ruani, 2017; Cavalcanti, 2009; Lima, 2012.	Várias pesquisas apontaram relação positiva entre clima escolar e desempenho acadêmico. O clima é também fator protetivo para o desempenho em condições sociais adversas.
Dotação e talento (2)	Moreira, 2010; Gonçalves, 2010;	A forma como alunos com características de dotação e talento avaliam o clima não é diferente de outros alunos.
Criatividade (3)	Saturnino, 2013; Alves, 2013; Araújo, 2016	Estudos de caso sem resultados específicos relacionado ao clima.
Formação de valores (2)	Santos, 2017; Conde 2019;	O clima escolar positivo e as relações de cuidado favoreceram o desenvolvimento de valores.
Esportes (1)	Fonseca, 2017;	Estudo de caso sem resultado específico relacionado ao clima.
Inclusão de alunos com necessidades especiais (2)	Crespo, 2005; Alves, 2013;	O bom clima escolar favorece o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais.
Engajamento (2)	Macedo, 2018; Cavalcanti, 2009;	Um bom clima escolar afeta positivamente o engajamento e a motivação para aprender por parte do aluno.
Trabalho, gestão e imagem da escola (10)		
Trabalho docente (3)	Brito, 2009; Baptista, 2018; Segura, 2007;	O clima escolar afeta positivamente o desenvolvimento profissional dos docentes. Um clima mais positivo permite, na visão dos professores, uma melhor qualidade de trabalho.

Continua...

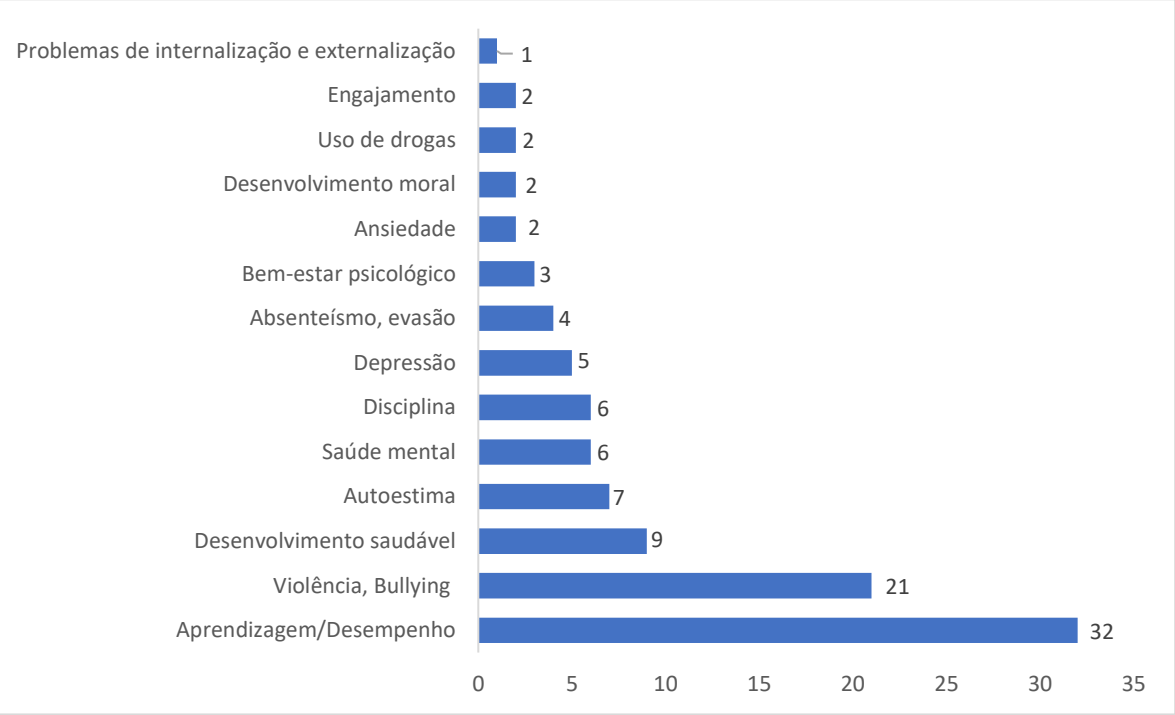
Tema relacionado ao clima escolar (continuação)	Pesquisas	Resultados
Trabalho, gestão e imagem da escola (10)		
Modelos de gestão e de políticas públicas (6)	Oliveira, 2015; Assis, 2017; Taboza, 2017; Azevedo, 2013; Bastos, 2019; Bandeira, 2016;	O clima escolar positivo está associado a melhores resultados acadêmicos, maior tempo de permanência e sentimento de pertencimento dos professores na escola. A forma como o cargo de diretor é preenchido reflete no clima escolar da escola. Escolas com diretores eleitos por votação ou concursados têm melhor clima do que escolas em que são utilizados outros métodos de provimento, como indicação ou processo seletivo.
Prestígio da escola (1)	Pacheco, 2008	Há uma relação entre o clima escolar percebido pelos alunos e o prestígio da unidade escolar junto à comunidade.
Violência e bullying (13)		
Violência, *bullying*. (13)	Costa, 2005; Cunha, 2010; Pereira, 2016; Sousa, 2017; Bastos, 2016; Wrege, 2017; Sousa, 2010; Macedo, 2018; Ernsen, 2016; Girelli, 2010; Amaral, 2018; Silva 2010; Lanzoni, 2009;	Há uma correlação negativa entre clima e bullying/violência. Há pesquisas que demonstram que a experiência de violência deteriora o clima escolar (sobretudo para as vítimas) e outras que apontam que o clima positivo é protetor contra a bullying e violência. A expectativa de escolaridade dos alunos cai quando expostos a climas escolares ruins, violentos, e aumenta quando estão expostos a climas positivos.
Saúde (4)		
Saúde mental (3)	Morte, 2015; Filippsen, 2019; Cardoso, 2009	O clima escolar afeta a saúde mental dos professores. Quanto melhor o clima, menos sintomas de depressão, ansiedade, estresse e Burnout são encontrados entre os professores.
Uso de drogas (1)	Souza, 2017;	Na visão dos educadores, um clima escolar positivo é fator preventivo quanto ao uso de drogas pelos alunos.

Tema relacionado ao clima escolar (conclusão)	Pesquisas	Resultados
Outros (9)		
Criação e desenvolvimento de escalas (4)	Moro, 2018; Holst, 2014; Matos, 2019; Parra, 2019;	Estudos resultaram em diferentes escalas de clima.
Som do recreio (1)	Soares, 2018;	Diferentes atores escolares costumam enxergar o clima escolar de forma bastante diferente. Os professores tendem a ser os que avaliam o clima mais positivamente.
Percepção de diferentes atores sobre o clima (2)	Pavaneli, 2018; França, 1997;	Não houve resultados específicos relacionados ao clima.
Uso de Tecnologias para aprendizagem (1)	Borges, 2014;	Estudos resultaram em diferentes escalas de clima.

Pode-se perceber, através do quadro, um predomínio de pesquisas que abordam temáticas específicas ao universo escolar, como desempenho, engajamento escolar, desenvolvimento de habilidades e questões relacionadas ao trabalho, à gestão e a imagem escolar. Em conjunto esses temas foram abordados em 44 pesquisas, com destaque aos estudos sobre clima escolar e desempenho dos alunos, abordado em 23 pesquisas. A segunda grande temática mais frequentemente estudada em sua relação com o clima é a violência e o *bullying*, temática desenvolvida em 13 pesquisas. Chama atenção a escassez de estudos sobre clima escolar e saúde, presente em apenas 4 trabalhos. Ademais, nenhuma dessas quatro pesquisas ouviu os alunos. As 3 pesquisas sobre saúde mental (MORTE, 2015; FILIPPSEN, 2019; CARDOSO, 2009) relacionaram o clima escolar à saúde mental dos professores e a pesquisa sobre o uso de drogas (SOUZA, 2017) investigou a percepção de educadores sobre a relação entre clima escolar e abuso de drogas. Não é exagero dizer que o potencial do clima escolar para a saúde dos alunos vem sendo gravemente negligenciado nas pesquisas nacionais.

Se tomarmos como referência internacional a pesquisa de Thapa et al. (2013) e aplicarmos a mesma análise que foi aplicada nos parágrafos anteriores, os resultados serão parecidos. Podemos elencar os resultados de 102 artigos apresentados por Thapa em 14 temas, sendo que, destes, os mais comuns são desempenho e violência. Tal comparação é importante para ajudar a estabelecer uma relação entre o “estado da arte” dos estudos sobre clima escolar no Brasil e no contexto internacional.

Gráfico 3: Número de artigos relacionando o clima escolar com diferentes temas na pesquisa de Thapa et al. (2013).

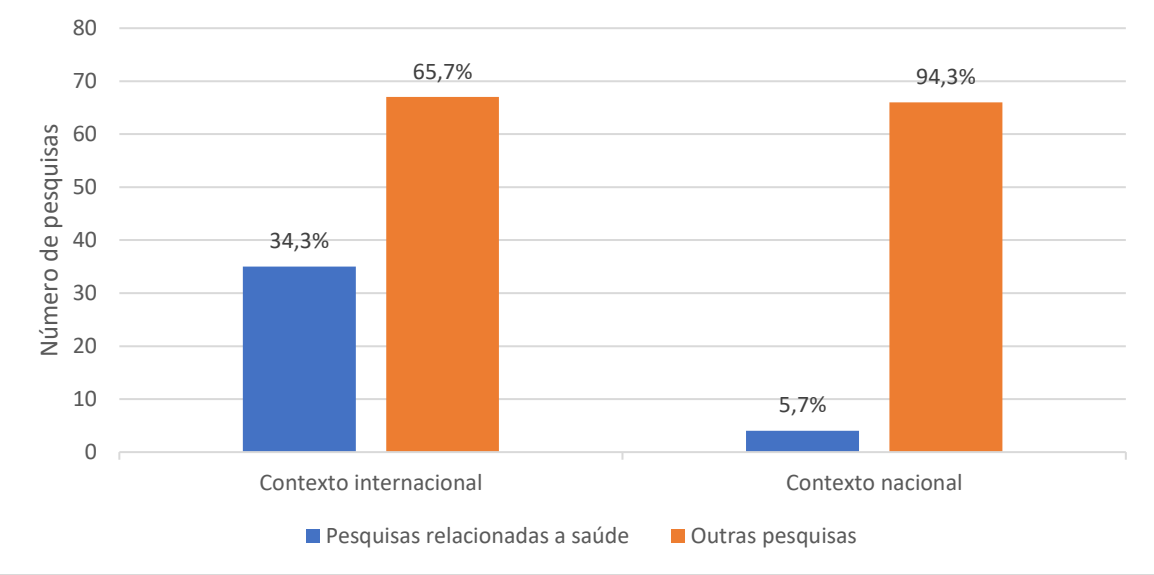


Se a distribuição das pesquisas por tema entre a nossa pesquisa e a de Thapa et al. (2013) aponta que os principais temas de pesquisa são parecidos (desempenho acadêmico e violência), as pesquisas sobre saúde parecem estar em patamares bem diferentes no contexto nacional e internacional. Na revisão feita por Thapa podemos encontrar várias categorias relacionadas a saúde (problemas de internalização e externalização, uso de drogas, depressão, ansiedade, bem-estar psicológico, saúde mental, autoestima, desenvolvimento saudável/prevenção de comportamentos de risco) cujas pesquisas, somadas, totalizam 35 de um universo de 102. Na nossa revisão de teses e dissertações nacionais, por outro lado, encontramos apenas 3 pesquisas relacionadas a saúde mental e 1 ao uso de drogas. Para facilitar a comparação, podemos dizer que 34,3% das pesquisas internacionais se relacionavam com o campo da saúde, contra apenas 5,7% das pesquisas nacionais (ver gráfico 4).

Embora se possa argumentar que a violência e o bullying também são temas pertinentes à saúde, este não foi o enfoque das pesquisas nacionais sobre o assunto. Em geral, tais pesquisas limitaram-se a investigar as relações entre clima e violência de uma perspectiva sociológica, sem explorar as interações com a saúde na população pesquisada. Ainda que, pelo fato de ser bem conhecida a relação entre violência no ambiente escolar e saúde, considerássemos que as pesquisas sobre bullying e violência também fazem parte desse campo, isso não seria suficiente para eliminar a defasagem do campo da saúde nos

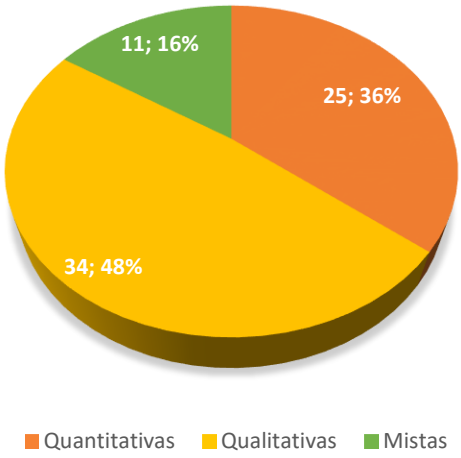
estudos sobre clima quando comparamos o contexto nacional e internacional, pois teríamos 17 pesquisas nacionais (24,3%) envolvendo temas relacionados a saúde contra 56 internacionais na revisão de Thapa3 (54,9%), pois a revisão de Thapa traz 21 pesquisas sobre a relação do clima escolar com a violência e o bullying.

Gráfico 4: Comparação da proporção de pesquisas sobre os efeitos do clima escolar na saúde nas pesquisas internacionais (THAPA, et al., 2013) e nacionais (revisão realizada neste estudo)



O gráfico abaixo (gráfico 5) apresenta a distribuição das pesquisas considerando as abordagens metodológicas utilizadas. A maior parte delas (48%) utiliza desenhos de tipo qualitativo. Se somadas às pesquisas mistas, vemos que em 64% foram utilizados métodos ou abordagens qualitativas, exclusivamente ou em conjunto com estratégias ou métodos quantitativos.

Gráfico 5: Distribuição das teses e dissertações segundo abordagem metodológica



A maior parte dos estudos foi realizada em poucas unidades escolares. Das 70 pesquisas analisadas, 35 tiveram seus dados coletados em apenas uma ou duas escolas. Apenas 16 pesquisas foram realizadas em 5 escolas ou mais. Das pesquisas com base em escolas (algumas foram feitas em outros ambientes, como a de Souza, 2017, realizada em um congresso de educação) o número de escolas incluídas variou entre 1 escola (em várias pesquisas de análise de caso) e 39.456 (ASSIS; 2017). Cabe ressaltar que as pesquisa realizadas em um maior número de unidades escolares – a de Assis (2017), com 39.456; a de Cunha (2013), com dados de 429 escolas de 2003 e 1315 escolas de 2015; a de Paczyk (2015), com 1070 escolas; a de Canguçu (2015), com 4091 escolas; - foram pesquisas que se utilizaram bancos de dados oficiais para avaliações em larga escala do sistema educacional, ou seja, não contaram com coleta de dados primários. A pesquisa que contou com o maior número de escolas dentre as que coletaram dados primários foi a de Moro (2018), com 65 escolas.

O número de escolas investigadas considerando o tipo de abordagem metodológica variou entre 1 e 4 nos estudos qualitativos, 1 e 4.091 nos estudos quantitativos e 1 e 39.456 nos estudos mistos.

Quanto ao tipo de escola de onde vieram os dados, a grande maioria das pesquisas coletou dados apenas de escolas públicas (58 pesquisas). Apenas seis pesquisas foram realizadas somente com dados de escolas particulares e quatro tiveram dados de escolas públicas e particulares. Duas pesquisas (COLOMBO, 2018; ALVES, 2013), ambas estudos de casos, não explicitaram se a escola em que os dados foram colhidos era pública ou particular.

Quanto ao critério de seleção das escolas, percebe-se que a seleção leva em conta os objetivos da pesquisa e a conveniência na maioria dos estudos. Em geral, não há um sorteio para escolas participantes, mas uma escolha consciente de acordo com determinadas características a serem estudadas. Quando se procura estudar escolas com alto desempenho, por exemplo, pode-se escolher escolas que tiveram bons resultados em avaliações externas em uma determinada cidade ou região, como fez Ruani (2017), ou até escolas consideradas como escolas de excelência como no trabalho de Galvão (2009). Bandeira (2016), estudou os efeitos da gestão democrática sobre o dia a dia escolar, por isso escolheu conscientemente uma escola que vinha trabalhando sob esse tipo de gestão. Mesmo em pesquisas maiores, a tendência costuma se repetir. Cunha (2009), por exemplo, trabalhou com dados de 20 escolas, escolhendo-as pelo índice de violência da região em que as escolas se encontravam na cidade do Rio de Janeiro, para comparar os resultados de escolas em ambientes considerados violentos e não-violentos.

Entre as pesquisas que contaram com o maior número de escolas participantes, encontramos os critérios descritos a seguir.

Melo (2017), estudou a relação clima desempenho entre escolas públicas de um mesmo estado brasileiro. As 47 escolas foram selecionadas pelo número de alunos e por terem divulgado os resultados do ENEM de 2015.

Moro (2018), procurou validar um teste brasileiro de clima escolar (o teste desenvolvido pelo GEPEM). Para isso, contou com aluno de 65 escolas. As escolas foram selecionadas por conveniência.

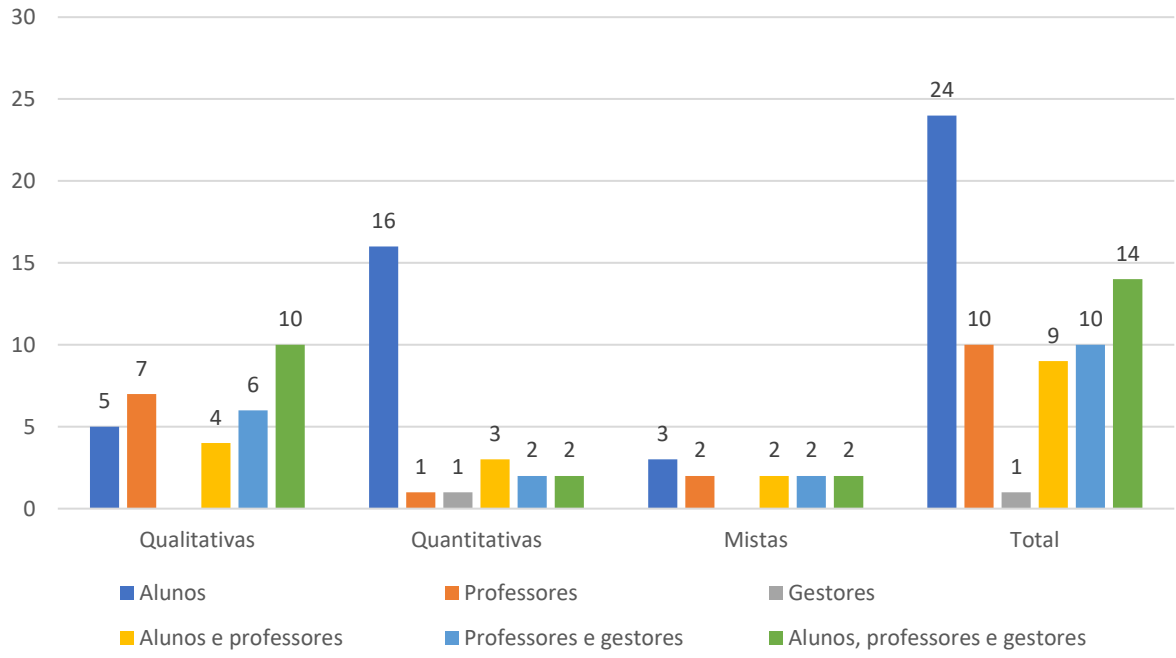
Oliveira (2015) partiu dos dados da prova Brasil de 163 escolas públicas que atendiam os dois ciclos do ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro para compor uma amostra de 42 escolas nas quais aplicou questionário próprio. Não ficou claro o critério de seleção para essa amostra.

Todas as outras pesquisas maiores do que estas retiraram seus dados de bases oficiais e avaliações em larga escala. Foram elas: Canguçu (2015), com dados de 4091 escolas colhidos através do PROEB-MG; Assis (2017), com dados de 39456 escolas brasileiras colhidos através do SAEB; Paczyk (2015), com dados de 1070 escolas brasileiras colhidos através de uma pesquisa internacional – TALIS 2013 – e do censo escolar (a amostra da pesquisa TALIS é representativa do Brasil todo e foi feita de forma aleatória); Cunha (2013), com dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003 referentes a 429 escolas e de mais 1315 escolas do SAEB 2005.

Embora alguns autores, como Vinha, Morais e Moro (2017) considerem que, para fins de diagnóstico da escola, a melhor forma de se avaliar o clima é a partir da combinação e comparação da percepção de alunos, professores e gestores, a escolha dos indivíduos com os quais se levantarão os dados esteve sempre relacionada aos objetivos e ao referencial teórico adotado pelo pesquisador.

Nas pesquisas qualitativas analisadas foi mais frequente a inclusão dos 3 grupos (alunos, gestores e professores). Nas pesquisas quantitativas, por sua vez, foi mais comum a inclusão de apenas um grupo, com destaque para os alunos. O grupo de sujeitos de pesquisa mais presente nos estudos, sozinho ou em combinações com outros grupos, é o de alunos, mencionado em 47 das 70 pesquisas (67,14%). Em seguida, temos os professores, entrevistados em 29 pesquisas (41,542%) e os gestores, em 25 pesquisas (35,71%).

Gráfico 6: Sujeitos incluídos nas pesquisas segundo a abordagem metodológica utilizada para avaliar o clima escolar



Para além dos 3 grupos mais frequentemente presentes nos estudos sobre clima, algumas pesquisas incluíram outros sujeitos como funcionários da escola (3), pai/mãe de alunos (2), supervisores da diretoria de ensino (1) e intérprete de libras (1). A pesquisa que contou com a maior variedade de sujeitos foi a de Silva (2010), realizada em 5 escolas do Distrito Federal. Para tanto, o autor realizou um estudo misto não apenas envolvendo professores, gestores e alunos, mas também mães, policiais da ronda escolar, porteiros da escola e outros funcionários das escolas. Duas pesquisas não se utilizaram de

questionários, entrevistas, testes ou quaisquer outros métodos para ouvir grupos específicos: a de Medeiros (2007), que utilizou apenas observações para compreensão do clima e a de Araújo (2013) que o inferiu a partir da análise do projeto político pedagógico.

O leitor mais atento perceberá que a soma das pesquisas qualitativas no gráfico anterior resulta em 32 pesquisas, quando anteriormente foi apresentado um total de 34 pesquisas qualitativas incluídas nesse estudo (consequentemente há 68 pesquisas incluídas nesse gráfico, quando o universo de pesquisas utilizado foi de 70). Isso se deve ao fato de que duas pesquisas não utilizaram dados colhidos com indivíduos para compor o clima. A pesquisa de Medeiros (2007) inferiu o clima através das observações do pesquisador (embora tenha usado *surveys* e entrevistas com diferentes atores escolares para investigar outros aspectos do dia a dia da escola). Já a pesquisa de Araújo (2013), utilizou a análise do Projeto Político-Pedagógico para avaliar o clima escolar. Ambas as pesquisas foram estudos de caso.

As pesquisas que incluem professores e gestores costumam ter o enfoque em questões administrativas e de estilo de gestão, bem como nas consequências do estilo de gestão sobre outros aspectos da vida escolar, como o desempenho (BARBOZA, 2019; COSTA, 2019; AGUIAR, 2018) ou a violência no ambiente escolar (SOUZA, 2010; TABOZA, 2017). Já as pesquisas que ouvem apenas os professores estão interessadas nos aspectos do clima relacionados às práticas pedagógicas, aos efeitos do clima sobre o desenvolvimento e saúde dos docentes (BRITO, 2009; SEGURA, 2007; PEREIRA, 2016; CARDOSO, 2009; MORTE, 2015) e aspectos da gestão e do dia a dia escolar (GALVÃO, 2009; AZEVEDO, 2013; MORAES, 2014). Pesquisas que ouviram apenas os alunos ou alunos e professores, por sua vez abordam uma ampla variedade de temas, como a criatividade manifestada nas aulas (GONÇALVES, 2010), intervenções sobre o clima escolar (BAPTISTA, 2018), intimidação e bullying (WREGE, 2017), desempenho (CANGUÇU, 2015) e desenvolvimento de escalas (HOLST, 2014). Embora as pesquisas de desempenho e relacionamento possam ser centradas nos alunos, também é comum colher nesses casos a visão dos professores e compará-las a dos alunos, como na pesquisa de Parra (2019) ou para usar uma combinação de ambas para compor o clima, como na pesquisa de Filippsen (2019) sobre o adoecimento mental dos professores e sua relação com o clima escolar. Por fim, as pesquisas que ouviram professores, gestores e alunos foram em sua maioria estudos de caso (7 de 10).

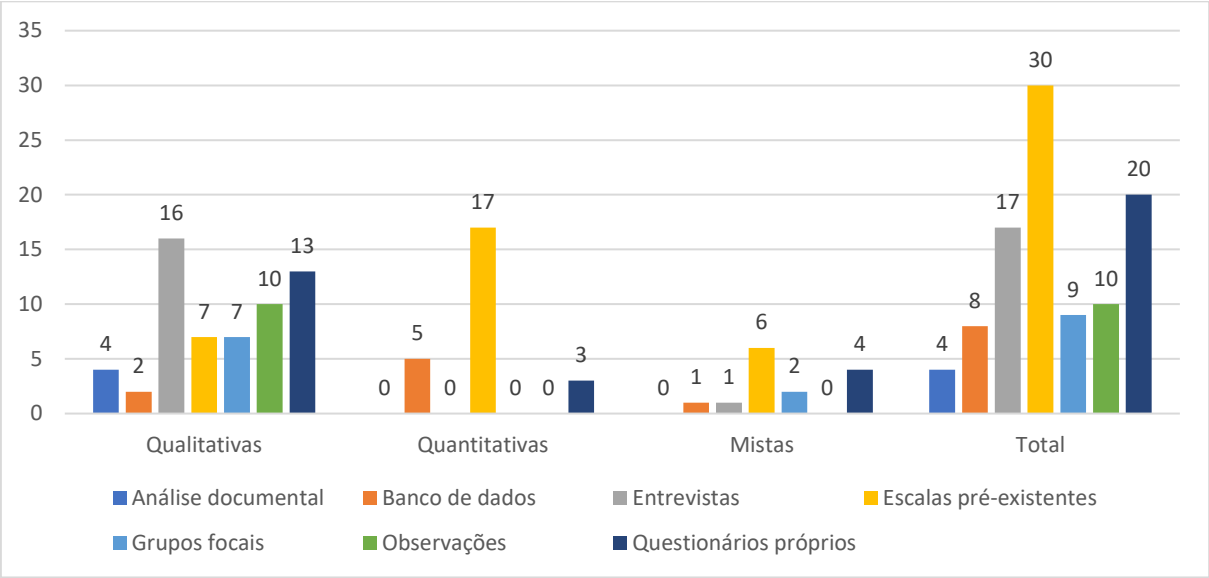
No gráfico 7 apresentamos os métodos utilizados para mensuração ou avaliação do clima escolar. O método mais utilizado para medir o clima escolar foi o uso de escalas

e questionários pré-existentes. Quase metade das teses e dissertações fizeram uso deste tipo de instrumento (n=30; 42,9%), especialmente os estudos quantitativos (n=17; 68%).

Chama atenção que este tipo de instrumento, que se presta à mensuração, tenha sido utilizado em estudos qualitativos, mas isso se deve ao fato de que, nessas pesquisas, se costumam utilizar vários métodos para se compor um diagnóstico do clima escolar. Já as pesquisas quantitativas usaram apenas um método cada uma para medir o clima escolar, embora em alguns casos (PETRUCCI, 2014; MACEDO, 2018) tenha sido utilizado mais de um instrumento. Apenas as pesquisas qualitativas lançaram mão de análise documental como planos e propostas de trabalho desenvolvidos pela escola (LANZONI, 2009) e o projeto político-pedagógico (ARAÚJO, 2013). Bancos de dados secundários, incluindo dados oficiais colhidos em avaliações de larga escala e dados de pesquisas anteriores também foram utilizados para compor uma visão do clima escolar em pesquisas quantitativas, qualitativas e mistas.

Algumas pesquisas quantitativas que utilizaram-se de bancos de dados anteriores foram a de Oliveira (2016) que compôs uma medida de clima escolar a partir dos dados do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) e a de Bastos (2016) que usou dados de uma pesquisa sobre violência realizada pelo Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública de Belo Horizonte para compor uma medida de clima escolar com base em 3 perguntas realizadas na pesquisa e que se referiam ao relacionamento dos alunos com o diretor, com os professores e com a escola como um todo. Entre as pesquisas qualitativas, podemos apresentar a de Silva (2016), que utilizou dados do SADEAM (Sistema de avaliação do desempenho educacional do Amazonas) e a de Lacerda (2014), que utilizou dados da Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB/MG. Dentre as pesquisas mistas, podemos citar a pesquisa de Assis (2017), já referida anteriormente.

Gráfico 7: Métodos utilizados para compreensão do clima escolar em teses e dissertações brasileiras de 1997 a 2019.



Entre as 30 pesquisas que basearam a sua investigação do clima em instrumentos previamente desenvolvidos por outros pesquisadores, nacionais ou internacionais, 14 instrumentos diferentes foram utilizados e podem ser vistos no quadro 4. Os instrumentos são bastante heterogêneos no que se refere à sua extensão, o tipo e as dimensões do clima investigadas. Com relação à extensão, o número de questões varia entre 8 (DEBARBIEUX, 1996) e 119 (Vinha; Morais; Moro, 2017), sendo que na quase totalidade foram usadas questões com respostas em escala likert, a exceção do *Questionário de cultura escolar* (Luck, 2010).

Dos 14 instrumentos identificados, alguns abordam uma dimensão específica do clima ou um clima favorável ao desenvolvimento de habilidades específicas, como a criatividade (FLEITH; ALENCAR, 2005; CARVALHO, 2015; CORNELL; HUANG, 2016; DEBARBIEUX, 1996). A escala de vulnerabilidade ao estresse no ambiente de trabalho – EVENT (SISTO et al., 2007), embora não tenha sido desenvolvida com objetivo de avaliar o clima, também foi utilizada com este propósito.

Sete instrumentos foram desenhados especificamente para uma avaliação do clima escolar geral, sem priorizar uma dimensão específica - o questionário do GEPEM (VINHA; MORAIS; MORO; 2017); o *Delaware School Climate Survey* (Bear et al., 2011); a *escala de clima social em sala de classes* (ARON; MILICIC; 2012); o *School Climate Survey* (EMMONS; HAYNES; COMER; 2002) que em sua versão brasileira passou a se chamar *Questionário de Clima Escolar*; o questionário desenvolvido pelo GESQ, da PUC-RJ (OLIVEIRA; 2015); a *Escala de Clima Escolar* (VEIGA et al., 2004)

e; o *California School Climate Survey* (WESTED; 2007). Destes sete, dois - *escala de clima social em sala de classes* (ARON; MILICIC; 2012) e o *California School Climate Survey* (WESTED; 2007) - tiveram apenas parte de suas perguntas adaptadas para a realidade brasileira valorizando apenas uma ou outra dimensão investigada na proposta original do teste. Entre os instrumentos que servem para avaliar o clima escolar geral, dois foram mais frequentemente utilizados: o Questionário de Clima Escolar do GEPEM (QCE-GEPEM) (Vinha; Morais; Moro; 2017) e *o Delaware School Climate Survey* (DSCS) (Bear et al., 2011). As informações detalhadas sobre as escalas estão no quadro 4.

Quadro 4: Instrumentos e escalas utilizados para determinar o clima escolar em dissertações e teses brasileiras

Instrumentos de medição do clima em pesquisas nacionais					
Autor(es) e adaptação	**Instrumento**	**Disser-tações e Teses que usaram o teste**	**Questões**	**Tipo/dimensões/temas**	**Características psicométricas**
Vinha; Morais; Moro; 2017. Escala brasileira.	Questionário de Clima Escolar do GEPEM (QCE-GEPEM)	9	119 (total) 104 (Clima); Likert	Clima escolar geral: 1) Ensino / aprendizagem; 2) Relações sociais/conflitos; 3) Regras, sanções e segurança; 4) Intimidação entre alunos; 5) Família, escola e comunidade; 6) Infraestrutura e rede física	O valor de α ficou entre 0,659 e 0,838, com 5 das seis dimensões com α maior que 0,7.
Fleith; Alencar; 2005 Escala brasileira.	Escala de Clima para criatividade	5	22; Likert	Clima para criatividade: 1) Suporte do professor à expressão de ideias do aluno; 2) Autopercepção do aluno com relação à criatividade; 3) Interesse do aluno pela aprendizagem; 4) Autonomia do aluno; 5) Estímulo do professor à produção de ideias do aluno	O α dos 5 fatores ficou entre 0,55 e 0,73.

Continua...

Instrumentos de medição do clima em pesquisas nacionais (continuação)					
Autor(es) e adaptação	**Instrumento**	**Disser-tações e Teses que usaram o teste**	**Questões**	**Tipo/dimensões/temas**	**Características psicométricas**
Bear et al., 2011. Escala americana adaptada por Holst, 2014	Delaware School Climate Survey (DSCS)	3	78	Clima escolar geral: 1) Clima escolar geral 2) Técnicas escolares 3) Vitimização por bullying e cyberbullying 4)engajamento cognitivo, comportamental e emocional dos estudantes	Coeficiente de validade de conteúdo (CVC)>0,8 para todas as escalas (dimensões) do instrumento.[5]
Cornell; Huang; 2016 Escala americana adaptada por Amaral, Macedo e Cunha, 2017	Escala para Avaliação do Clima Escolar Autoritativo	2	15; Likert	Clima autoritativo: 1)estrutura disciplinar da escola 2) suporte recebido pelos alunos	Segundo dados preliminares, o α da dimensão disciplinar é de 0,62 e da dimensão suporte 0,79.[6]
Debarbieux; 1996 Instrumento francês traduzido e adaptado pelos autores que utilizaram a escala: Costa (2005) e Vilassanti (2011)	Questionário de Debarbieux.	2	8 likert e 8 abertas	Clima escolar geral, ênfase na violência abordando os seguintes temas: 1) Como os alunos julgam a escola como um todo. 2) A qualidade das relações que se desenvolvem na escola. 3) Ambiente da escola e do entorno. 4) Manifestações de violência dentro da escola	Não foram encontrados dados.

[5]HOLST, Bruna et al. Brazilian cross-cultural adaptation and content validity of the Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S). **RELIEVE: Revista Electronica de Investigacion Y Evaluacion Educativa**, 2016.

[6] AMARAL, Hellen Tsuruda; DA CUNHA, Josafá Moreira; SANTO, Jonathan Bruce. Authoritative school climate and peer victimization among Brazilian students. **Psico**, v. 50, n. 1, p. 29275, 2019.

Instrumentos de medição do clima em pesquisas nacionais (continuação)					
Autor(es) e adaptação	**Instrumento**	**Disser-tações e Teses que usaram o teste**	**Questões**	**Tipo/dimensões/temas**	**Características psicométricas**
Carvalho; 2015 Escala brasileira.	Escala de Clima Para Criatividade em Matemática	1	45 likert	5 dimensões: 1) Relação do aluno com a matemática; 2) Organização pedagógica e criatividade matemática; 3) Relação dos colegas com a matemática; 4) Apoio da professora à produção e comunicação de ideias pelo aluno e; 5) Interação dos alunos na busca de estratégias matemáticas	O α das cinco dimensões ficou entre 0,507 e 0,862.
Aron; Milicic; 2000 Escala chilena. Adaptação parcial feita por Cardoso, 2009 (apenas a terceira sessão foi adaptada para ser respondida pelos professores)	Escala de clima social em sala de classes (ECLIS)	1	82 Em likert na original, a parte adaptada por Cardoso 2009 conta com 25 questões em likert.	Clima escolar geral: 1) relações entre alunos e professores, 2) relações entre alunos e seus colegas e 3) questões gerais e contextuais (apenas essa terceira escala foi traduzida e adaptada).	A parte traduzida e adaptada (a escala 3) apresentou valor de α = 0,92.
Lück; 2010 Instrumento brasileiro.	Questionário de Cultura Escolar	1	27 duplas de caracteres-ticas; escala de diferencial semântico.	O foco desse instrumento é a cultura escolar e ele consiste em 27 duplas de características opostas. Não possui dimensões ou subtemas que possamos apresentar.	Não se aplica.

Instrumentos de medição do clima em pesquisas nacionais (continuação)					
Autor(es) e adaptação	**Instrumento**	**Disser-tações e Teses que usaram o teste**	**Questões**	**Tipo/dimensões/temas**	**Características psicométricas**
Oliveira; 2015 Instrumento brasileiro.	Questionário desenvolvido pelo GESQ, um grupo de pesquisas da PUC-RJ	1	28 questões com subitens.	Questionário voltado para professores e gestores sobre o clima escolar e características da gestão escolar. Dimensões de clima: 1) Ambiente próprio para aprendizagem 2) Relações interpessoais 3) Coesão e comprometimento da equipe. 4) Satisfação no trabalho	O α das questões sobre clima escolar para diretores, coordenação e professores ficou entre 0,61 e 0,922.
Sisto et al., 2007	Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho (EVENT)	1	40 questões em likert	Escala que mede a vulnerabilidade ao estresse em ambiente de trabalho (foi utilizada como equivalente ao clima na visão dos professores no trabalho de Morte (2015). A escala é composta por três fatores: 1) Clima e funcionamento organizacional 2) Pressão no trabalho 3) Infraestrutura e rotina	O α dos três fatores variou entre 0,77 e 0,91
Veiga et al., 2004 Escala portuguesa adaptada para uso por Moreira (2010)	Escala de Clima Escolar	1	22 questões em Likert	Escala elaborada para medir o clima escolar geral a partir da percepção dos alunos e composta por cinco fatores: 1) Relações interpessoais 2) Condições gerais (ambiente) 3) Regras 4) Uso do tempo 5) Indisciplina	Não foram encontradas informações sobre as propriedades psicométricas da escala.

Instrumentos de medição do clima em pesquisas nacionais (continuação)					
Autor(es) e adaptação	**Instrumento**	**Disser-tações e Teses que usaram o teste**	**Questões**	**Tipo/dimensões/temas**	**Características psicométricas**
Halpin; Croft; 1963 Escala americana adaptada por França (1997)	Questionário Descritivo do Clima Organizacional	1	64 situações descritas em uma frase a serem avaliadas de 1 a 4, sendo atribuído o valor 1 para situações que ocorrem muito raramente o valor 4 para as que ocorrem sempre.	Este é um questionário elaborado para avaliar aspectos organizacionais do clima da escola, a ser aplicado em professores e gestores. Este questionário possui 8 dimensões, quatro que dizem respeito aos professores e quatro sobre o diretor: 1) Desengajamento (por parte dos professores com as tarefas ou com o resto da equipe) 2) Impedimento (o quanto os professores sentem que são impedidos de realizar o seu trabalho pela gestão ou questões burocráticas) 3) Espírito (o humor e os afetos dos professores no ambiente de trabalho) 4) Familiaridade (atitude de amizade entre os professores) 5) Alheamento (forma de se relacionar do diretor com os professores, se informal, se trata de forma igual e impessoal os professores, etc.) 6) Ênfase na produção (por parte do diretor) 7) Impulso (O quanto o diretor estimula os professores e a equipe; motivação.) 8) Consideração (caracteriza-se por um relacionamento prioritariamente humano do diretor com os professores)	Todas as oito dimensões da adaptação para português ficaram com o α entre 0,7 e 0,91.

Instrumentos de medição do clima em pesquisas nacionais (conclusão)					
Autor(es) e adaptação	**Instrumento**	**Traba-lhos que usaram o instru-mento**	**Questões**	**Tipo/dimensões/temas**	**Características psicométricas**
Emmons; Haynes; Comer; 2002 Instrumento americano adaptado para o Brasil por Petrucci (2014)	School Climate Survey – SCS, que, em sua versão brasileira passou a se chamar Questionário de Clima Escolar – QCE	1	29 questões em Likert na versão brasileira (37 na original)	Escala de clima escolar geral dividida em cinco dimensões: 1) Justiça 2) Ordem e disciplina 3) Envolvimento dos pais 4) Troca de recursos 5) Relacionamento entre estudantes 6) Relacionamento entre professores e alunos	Na escala original o valor de α do teste como um todo ficou entre 0,68 e 0,87. Não foram encontrados dados específicos para a versão brasileira que tratassem do valor de α do teste como um todo ou de suas dimensões (apenas porquestão em Petrucci, 2014)
Wested; 2007 Instrumento americano, cujo módulo voltado para avaliação do clima por parte do staff da escola foi adaptado por Souza (2017).	Bateria de Avaliação do Clima Escolar-BACE – versão adaptada do Staff School Climate Module – *Califórnia Climate School Survey*	1	63 questões em likert para clima, mais questões de caracterização do respondente	O instrumento visa compreender o clima escolar a partir da visão dos funcionários da escola e se divide em 5 escalas, cada uma delas com seus próprios fatores, conforme descrito: 1) Avaliação da Instituição a) Suporte para o desenvolvimento pessoal do aluno b) Suporte para o desenvolvimento acadêmico do aluno 2) Avaliação dos profissionais a) Engajamento dos profissionais com o desenvolvimento da instituição e dos alunos 3) Desenvolvimento profissional a) Apoio da instituição à formação dos profissionais da escola b) Suporte instrumental oferecido pela instituição aos professores. 4) Disposição dos alunos a) Motivação, saúde e comportamento dos alunos. 5) Problemas escolares a) Problemas de saúde e comportamento e sua recorrência no ambiente escolar.	As 5 escalas que compõem o teste tiveram o valor de α entre 0,792 e 0,969

As duas escalas mais utilizadas, QCE-GEPEM (VINHA; MORAIS; MORO, 2017) e a DSCS (BEAR et al., 2011) são comentadas mais detalhadamente na seção de *definição, dimensões e escalas de clima escolar.*

O aspecto mais marcante nas pesquisas sobre o clima parece ser a pluralidade de definições, dimensões e instrumentos. A escolha por qual caminho seguir para compreender e medir o clima escolar esteve profundamente relacionado ao tema e aos objetivos de cada pesquisa. Tal conclusão está de acordo com a observação de Pacheco (2008), que afirma que, devido às dificuldades para estabelecimento de definições e parâmetros operacionalizáveis para o clima escolar "muitas vezes os pesquisadores têm que fazer escolhas que atendam ao seu corpo empírico e às suas questões de pesquisa". Canguçu (2015) também afirma que "não existe um conceito unificado de clima, havendo variações de uma pesquisa para outra, conforme o foco de interesse de cada pesquisador".

1.1.6 – Atualização sobre teses e dissertações envolvendo o clima escolar

Os estudos mais recentes que compuseram a revisão de escopo apresentada datam do ano de 2019. Como demonstrado na própria revisão, o interesse pelo tema tem crescido nos últimos anos, de forma que é importante apresentar o que mudou no cenário do clima também nos últimos dois anos completos de 2020 e 2021 e o que já foi publicado em 2022.

Nesta sessão não faremos uma revisão de escopo extensa, mas uma breve revisão integrativa com as pesquisas que tiveram legitimamente foco no clima escolar nesses anos, os temas de pesquisa e os resultados relevantes.

O desempenho segue sendo um assunto estudado na sua relação com o clima. Assim como apresentado na revisão anterior, são comuns os estudos de caso de escolas com alto ou baixo desempenho em avaliações externas em que o clima escolar aparece como um dos fatores que influenciam o desempenho. Novello (2020), ao avaliar uma escola com alto desempenho no Ideb, destacou a boa qualidade das relações interpessoais na escola como um dos fatores preponderantes para o bom desempenho, enquanto Pinheiro (2020), considerou o clima escolar como um dos pontos de intervenção necessários para melhorar os resultados de uma escola com baixo desempenho.

Os outros assuntos mais populares quando se estudam as relações com o clima escolar, a violência e o bullying, também continua em alta. A fórmula mais comum segue sendo a dos estudos de caso. Reis (2021) e Melo (2021) apontaram o clima escolar, ou dimensões do clima, como parte de um plano de ação para enfrentar a violência nas escolas que estudaram.

Trabalhando com a motivação para aprender entre alunos de ensino médio e técnico, Santos (2020) testou a possibilidade de intervir no clima escolar a partir de um treino de habilidades sociais. Foi possível apontar correlações entre as dimensões do clima escolar e os fatores das habilidades sociais e perceber melhora nos participantes do treino de habilidades sociais tanto em suas habilidades sociais quanto na percepção do clima, indicando o THS como uma possível forma de intervenção no clima escolar.

Também trabalhando na linha das intervenções sobre o clima escolar, Freire (2020) procurou trabalhar a ressignificação da educação com os educadores de uma escolar e intervenções sobre o clima escolar, obtendo sucesso na intervenção: a ressignificação da educação levou a resultados positivos entre os alunos e o clima escolar também respondeu a essas melhoras.

O clima escolar também foi apontado como fator de proteção para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes, principalmente por sua relação negativa com o bullying e a violência (MANDIRA, 2021) e contra a evasão escolar (RODRIGUES, 2021a).

O desenvolvimento de escalas para o clima escolar também não parou nos últimos dois anos. Strey (2020), trabalhou na adaptação e na busca por evidências da escala de Clima Escolar de Delaware voltada para professores e funcionários, apresentando uma nova versão com bons índices estatísticos em português. Já Melo (2020) deu início a adaptação da escala do GEPEM (VINHA; MORAIS; MORO, 2017) para ser usada na modalidade de ensino à distância. Melo utilizou o parecer de juízes para estabelecer a validade de sua adaptação, que ainda precisa de uma aplicação piloto com um número maior de participantes e outros testes estatísticos para confirmar a validação da escala.

Um assunto que despontou nesses últimos dois anos e que não havia aparecido como tema principal de trabalhos na revisão de escopo que realizamos é a questão do clima escolar relacionado às minorias sociais, sobretudo com relação às minorias sexuais.

Lidern (2020) estudou a relação entre clima escolar e preconceito de gênero. Os primeiros resultados divulgados apontaram na direção de que os alunos LGBT e as meninas referiram um clima escolar pior do que os outros alunos. A presença do preconceito também foi evidenciada, sobretudo, na linguagem utilizada no ambiente escolar, como piadas e provocações, enquanto o silêncio das legislações mais recentes sobre o tema (no caso, a BNCC não cita as questões de gênero como parte dos preconceitos a serem combatidos) permite que o assunto seja pouco abordado nas escolas e os preconceitos se mantenham. Bastos (2020) também encontrou diferenças na percepção dos alunos que tinham uma visão mais preconceituosa sobre a diversidade sexual e de gênero e os alunos que tinham uma visão menos preconceituosa. Segundo seu estudo, as visões mais preconceituosas estiveram associadas negativamente a percepção do respeito à diversidade pela comunidade escolar, ao engajamento e a sensação de pertencimento à escola e a violência sofrida por bullying, entre outras associações.

Bastos (2020) considera que um clima escolar mais positivo pode ser protetor contra a misoginia e homofobia. Barros (2020) chegou à conclusão parecida. O autor salientou a importância de ações afirmativas por parte das instituições de ensino como forma de enfrentar preconceitos estabelecidos e promover um ambiente mais justo e acolhedor aos que não pertencem às maiorias sociais. Tal mudança teria impacto importante e positivo sobre o clima escolar, ao proporcionar a todos um ambiente mais inclusivo e tolerante.

Por fim, chama a atenção o fato de que, embora a importância do clima escolar para diversos desfechos, ainda haja muito espaço e necessidade de pesquisa e divulgação nacional sobre o assunto. Se por um lado, apresentam-se pesquisas como a de Pereira (2021), uma revisão sistemática que apresentou os efeitos do clima escolar sobre desfechos acadêmicos em crianças, mostrando dados de 36 artigos sobre a importância do clima escolar em diversos desfechos escolares, cognitivos e acadêmicos; por outro lado encontramos a pesquisa de Jesus (2021) que explorou o conhecimento de diretores de escolas de ensino fundamental I da cidade de São Caetano do Sul sobre o clima escolar e percebeu que, mesmo os diretores, possuem pouco conhecimento sobre o assunto e que nenhuma das instituições participantes tinha qualquer projeto para a melhoria do clima, mas apenas iniciativas esporádicas baseadas mais na intuição dos educadores do que qualquer conhecimento teórico prévio.

Depois de todas essas considerações sobre a forma como o clima escolar costuma ser estudado nas pesquisas brasileiras de mestrado e doutorado e das questões estudadas nos últimos anos, podemos avançar para a questão: como o clima será compreendido e medido nesta pesquisa?

1.1.7 - Definições teóricas adotadas nesta pesquisa

Levando em conta a inexistência de um consenso na definição, dimensões e formas de medir o clima escolar (THAPA et al., 2013; CARVALHO, 1992; VINHA, 2016), a possibilidade de se adotar definições compatíveis com o foco e os objetivos da pesquisa que está sendo desenvolvida (CANGUÇU, 2015; PACHECO, 2008) e a revisão bibliográfica que realizamos sobre o tema, decidimos por adotar uma definição de clima escolar que seja fiel aos dados coletados pelo SP-PROSO (PERES et al., 2018) que serão utilizados para construir uma variável de clima escolar.

No presente estudo, consideramos clima escolar como as percepções dos alunos sobre sua relação com determinado ambiente educacional, com as pessoas e com a instituição em que estão inseridos, bem como os afetos, a segurança e o sentido atribuído a sua experiência nesse ambiente.

Embora alguns autores tenham considerado o clima como um fenômeno objetivo no passado, relacionando-o com a estrutura escolar, a formação dos professores ou os materiais disponíveis, e a maioria dos autores atuais venha considerando o clima como um fenômeno subjetivo, por estar relacionado a percepção dos indivíduos sobre o ambiente em que estão inseridos (CANGUÇU, 2015; CARVALHO, 1992), preferimos concordar com Brito (1999, p. 134), que afirma que o clima não é um fenômeno "objetivo ou subjetivo, mas intersubjetivo", pois consideramos que cada escola possui o seu próprio clima, que resulta de um conjunto de percepções. É no ponto comum dessas percepções (na intersubjetividade, portanto) que se pode compreender o clima escolar.

Apesar da possibilidade da existência de "microclimas" dentro da escola, ou seja, ambientes nos quais o clima seja ligeiramente diferente de outros dentro de uma mesma organização (BRAULT, 2004 apud WREGE, 2017), o clima sempre é tratado como um fenômeno próprio das instituições e percebido por um conjunto de pessoas, e não determinado pela percepção de um único indivíduo, o que reforça a posição de Brito

(1999) e a adotada neste estudo de compreender o clima como um fenômeno intersubjetivo.

Um dos raros consensos na literatura sobre clima escolar é o de que se trata de um fenômeno multidimensional (BRITO; COSTA. 2010). Também consideramos que assim o seja, quando definimos o clima a partir de percepções relacionadas a educação, aos afetos e a segurança dos alunos.

Vinha, Morais e Moro (2017) sugerem que é importante se obter dados sobre o clima com diferentes atores escolares, para que se possa estabelecer um diagnóstico mais confiável e propor ações efetivas para a melhoria do clima em uma unidade escolar. Mas, por outro lado, várias pesquisas que colheram dados com diferentes atores escolares mostraram pouca concordância nas respostas entre os alunos e adultos no ambiente escolar. Particularmente, os professores e alunos costumam avaliar o clima de maneira bastante diferente (FILLIPSEN, 2019; ALSTON, 2017; MORO, 2018; LEITE, 2016; COLOMBO, 2018; MITCHELL; BRADSHAW; LEAF, 2010; PAVANELI, 2018; FRANÇA, 1997; PETRUCCI, 2014; THAPA et al., 2013). Uma vez que há um componente subjetivo na percepção do clima (VINHA; MORAIS; MORO, 2017), e que a finalidade dessa pesquisa não é o diagnóstico detalhado de unidades escolares, mas compreender os efeitos do clima sobre a saúde de um ator específico (do aluno), devemos priorizar ouvir esse mesmo ator. Por mais que se possa (e estamos cientes de que se pode) levantar a possibilidade de que outros aspectos do ambiente educacional afetem a saúde dos alunos (como estilo de gestão, qualidade do ambiente de trabalho dos professores, etc.), as pesquisas sobre a relação entre clima e saúde dos alunos ainda são poucas no Brasil e, dado esse contexto, entendemos que é apropriado começar o trabalho de pesquisa a partir de informações colhidas com os alunos. Outras pesquisas futuras podem explorar o impacto de novas variáveis do clima sobre a saúde.

A própria decisão de usar o termo *clima escolar* também é uma decisão teórica. Embora diferentes termos para esse fenômeno possam ser usados quase que indiscriminadamente (CLIFFORD et al., 2012), consideramos que o termo clima escolar é o que melhor define a percepção dos alunos sobre a escola, uma vez que a relação entre alunos e escola é única e não encontra paralelo no campo organizacional, onde os funcionários são adultos, remunerados e livres para decidirem permanecer ou não na organização. Segundo Dubet e Martuchelli (1996 apud SOUZA; 2017)

> (...) a escola não fabrica sujeitos que desempenham papéis pré-determinados, mas definidos a partir da própria experiência. Para eles, a escola não produz somente qualificações e competências, ela produz indivíduos com certo número de atitudes e disposições, sujeitos de sua própria educação. A relação pedagógica não é apenas um encontro de personagens, mas um encontro de personalidades.

Por isso, a decisão por não utilizar o termo "clima organizacional escolar", que designa relações de trabalho e, talvez, faça mais sentido quando se investigam as relações de trabalho na escola (entre professores e gestores, por exemplo). Não se nega, com isso, a possibilidade de compreender a escola como uma organização, mas se afirma que a relação entre aluno e escola é única e diferencia a escola de qualquer outro tipo de organização.

1.2 - Sintomas internalizantes, depressão e ansiedade

1.2.1 – Definição de sintomas internalizantes e relação com sintomas externalizantes

Se definir o clima escolar é difícil devido à falta de consensos e as múltiplas referências na área, o campo dos transtornos internalizantes possui uma referência principal: o professor de psiquiatria Tomas M. Achenbach. Segundo Achenbach (1991) os sintomas do adoecimento emocional de crianças e adolescentes podem ser divididos em dois grandes grupos: os sintomas de internalização e os de externalização. Os sintomas de externalização são os que se manifestam de forma externa à criança, no contato com outras pessoas e com o próprio ambiente. Encaixam-se aqui, por exemplo, comportamentos impulsivos e transgressores, manifestações de agressividade e hiperatividade. Já os sintomas de internalização são os que se manifestam principalmente de forma interna, ou seja, que não provocam necessariamente sintomas visíveis, mas podem ser percebidos de maneira subjetiva como tristeza, ansiedade, retraimento, medo e manifestações somáticas. Sousa et al. (2011) afirmam que os sintomas de internalização "geram maior sofrimento emocional e subjetivo para a própria pessoa", enquanto os externalizantes causam maior impacto no ambiente social em que o indivíduo se encontra, o que pode tornar os sintomas de internalização mais difíceis de serem identificados.

Achenbach e Rescorla (2001) dividem os sintomas de internalização em três síndromes: as queixas somáticas (dores, sintomas físicos sem causa médica, pesadelos...),

retraimento (evitar contato com outras pessoas, evitar interações sociais, isolar-se...) e ansiedade/depressão (choro sem motivo, sentir-se não amada, culpada, com medo...).

Embora não haja uma polissemia muito grande relacionada ao conceito de sintomas internalizantes e externalizantes, há algumas diferentes terminologias empregadas nesse campo que devem ser consideradas. Há autores que usam os termos "sintomas" (FERREIRA; OLIVEIRA; PAULA, 2018), "transtornos" (SALGADO, 2020), "comportamentos" (POTON; SOARES; GONÇALVES, 2018) e "problemas" (OLIVEIRA-MONTEIRO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2021) internalizantes e externalizantes. Também há quem utilize o complemento "de internalização" ou "de externalização" no lugar de "internalizantes" ou "externalizantes" (VILELA et al., 2020; NUNES et al., 2020).

1.2.2 – Dados epidemiológicos dos sintomas internalizantes e externalizantes

Durante nossa pesquisa não foram encontrados estudos epidemiológicos atualizados que abordassem a prevalência dos transtornos internalizantes e externalizantes na população adolescente em geral. Dessa forma, precisamos recorrer aos estudos que fizeram algum tipo de medida de frequência desses sintomas mesmo que fossem estudos um pouco mais antigos e independentemente do método/instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Encontram-se abaixo informações a respeito da prevalência de sintomas internalizantes e externalizantes na infância e adolescência.

É importante ressaltar que, embora possam ser divididos de maneira didática, os sintomas internalizantes e externalizantes têm potencial para causar prejuízos emocionais e sociais tanto isoladamente quanto em co-ocorrência. Ao lidar com crianças encaminhadas para o serviço de psicologia por apresentarem desempenho escolar pobre, Marturano, Toller e dos Santos Elias (2005), encontraram co-ocorrência de sintomas de internalizantes e externalizantes em 33% de sua amostra, constituída por crianças de sete a doze anos de idade. O instrumento utilizado foi uma adaptação do CBCL (Child Behaviour Check List) para pais (ACHENBACH, 1991), um instrumento clínico composto por mais de 100 itens e que avalia sintomas internalizantes e externalizantes. O instrumento conta com 9 eixos (ou dimensões). Para compor uma medida de sintomas internalizantes são utilizados os três eixos descritos nos parágrafos anteriores: retraimento, queixas somáticas e ansiedade/depressão; para compor uma medida de sintomas de externalização, se utilizam os eixos "violação de conduta" e "comportamento agressivo". Perrino et al. (2016) explicam essa co-ocorrência a partir de um "modelo de

falha dupla" em que problemas de comportamento (externalizantes) apresentados desde muito cedo contribuem para o empobrecimento das relações do indivíduo e criam um ambiente favorável para o desenvolvimento de sintomas internalizantes como a depressão e a ansiedade. Nesse caso, a ocorrência de comportamentos externalizantes precederia o surgimento de sintomas internalizantes, embora os sintomas internalizantes possam aparecer muito cedo independentemente da pré-existência de sintomas externalizates.

Lins (2013) utilizou a versão brasileira da CBCL para crianças de até 5 anos, que deve ser preenchido pelos pais (ACHENBACH; RESCORLA, 2000 *apud* LINS, 2013). No total, 103 mães aceitaram participar da pesquisa que investigava a associação entre determinados comportamentos dos pais (como superproteção) e sintomas internalizantes. A pesquisa aconteceu na cidade de Salvador e entrou em contato com as mães através de sete escolas particulares da cidade. Os resultados apontaram que 25,2% das crianças apresentavam problemas internalizantes em nível clínico, sem grandes diferenças de frequência entre meninos (25%) e meninas (25,4%).

Anselmi et al. (2004), também utilizaram o CBCL em uma amostra domiciliar de crianças entre 4 e 5 anos da corte de Pelotas de nascidos em 1993. A amostra de Anselmi contou com 634 crianças das quais 15,2% apresentaram sintomas de internalização a nível clínico ou límitrofe.

Assis et al. (2009) apresentou uma revisão de diversos estudos que mediram a frequência de sintomas de internalização em crianças no Brasil, incluindo estudos com a CBCL e com amostra domiciliar. Nesses estudos a prevalência dos casos clínicos ficou entre 13,5% e 24,6% das amostras.

A maior parte das pesquisas sobre transtornos internalizantes focaram em crianças. Poucos dados foram levantados com adolescentes. O estudo de Lopes et al. (2016) foi um dos poucos que apresentou dados de saúde mental na idade da adolescência no Brasil. No caso deste estudo, o instrumento utilizado foi o General Health Questionnaire – GHQ12 (GOLDBERG, 1972 apud LOPES et al., 2016), um instrumento com doze itens que foram classificados como "presente" ou "ausente" a partir das respostas dos participantes da pesquisa. Os adolescentes que tiveram pelo menos três dos itens marcados como "presente" foram classificados como casos de Transtornos Mentais Comuns (definidos pelos autores como transtornos mentais não psicóticos, compostos principalmente por queixas de ansiedade, depressão e diversas queixas inespecíficas e somáticas). Participaram do estudo com base em escolas 74.589 adolescentes e os resultados são considerados representativos para os municípios nacionais com mais de

100 mil habitantes. Neste estudo 30% dos adolescentes entre 12 e 17 anos foram considerados casos de TMC (29,1% a 31% com IC=95%).

Os problemas de internalização e externalização têm se tornado cada vez mais relevantes também no cenário internacional. Em 2009, a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2009) afirmou que desde a metade do século XX esses problemas se tornaram os mais relevantes problemas de saúde da adolescência na Europa, deixando para trás a mortalidade infantil e as infecções agudas. Segundo Bolsoni-Silva, Loureiro e Marturano (2016) a prevalência dos sintomas de internalização e externalização varia de cultura para cultura, podendo ser estimada entre 10% e 20% para países em desenvolvimento.

Não foram encontrados dados de alcance nacional além dos de Lopes et al. (2016) para a prevalência de transtornos internalizantes especificamente entre os adolescentes, mas a partir da prevalência encontrada por Anselmi et al. (2004) entre crianças pré-escolares, das indicações de que os transtornos internalizantes podem ser mais prevalentes do que os externalizantes (HESS; FALCKE, 2013; LINS, 2013) e que costumam atingir o pico de suas manifestações do meio para o final da adolescência (PETERSEN, et al. 2018; LOPES et al., 2016), é possível concluir que devem estar acima da prevalência encontrada nos estudos com crianças, o que fica ainda mais evidente quando consideramos a alta prevalência da depressão e da ansiedade entre adolescentes, síndromes cujos sintomas também fazem parte do grupo dos internalizantes (ACHENBACH, 1991).

Quanto à prevalência por gênero, embora tanto meninos quanto meninas possam apresentar ambos os tipos de sintomas, os internalizantes na adolescência são mais comuns entre as meninas, enquanto os externalizantes costumam ocorrer com maior frequência entre os meninos (MARTURANO; TOLLER; DOS SANTOS ELIAS, 2005; WHO, 2009; LINS, 2013; PATIAS, 2015; LOPES, 2016). As adolescentes do sexo feminino também parecem estar mais sujeitas à persistência e ao agravamento dos sintomas internalizantes ao longo da vida (CRAWFORD et al., 2011). Embora as mulheres pareçam mais suscetíveis à internalização, todos os estudos citados também apresentaram uma frequência significativa dos sintomas entre os homens.

Os sintomas de internalização podem causar diversos prejuízos a curto, médio e longo prazo. Nunes (2012) destaca que a curto e médio prazo, esses sintomas estão relacionados com dificuldades para desenvolver relações sociais, sentimentos de infelicidade e solidão, queda no desempenho escolar, baixa autoestima, além de outros

sintomas próprios da ansiedade e da depressão. Hess e Falcke (2013), em um trabalho de revisão, apresentaram uma série de outras associações entre os sintomas internalizantes e problemas de saúde físicos e mentais, tais como problemas de sono, problemas respiratórios, ideação e comportamentos suicidas, déficit de atenção, transtornos de humor, transtornos de alimentação, entre outras.

1.2.3 – Curso de desenvolvimento dos sintomas internalizantes e sua relação com a ansiedade e a depressão

Sobre os efeitos a longo prazo, Loeber e Burke (2011) em um trabalho específico sobre a forma como os problemas internalizantes e externalizantes se desenvolvem ao longo do tempo, apontaram a depressão e a ansiedade na vida adulta como diretamente relacionados aos problemas de internalização na adolescência. Petersen et al., (2018) também descreveu o mesmo fenômeno. Portanto, pode-se considerar que a depressão e a ansiedade são os mais persistentes e preocupantes sintomas de internalização.

Nunes (2012), bem como outros autores (LINS, 2013; PATIAS, 2015; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016), afirma que por não causarem tanto impacto no ambiente quanto os sintomas externalizantes, muitas vezes os sintomas internalizantes passam despercebidos por mais tempo pelos professores e pais, o que pode ocasionar maior demora para que a criança ou adolescente receba a ajuda necessária. Devido a essa dificuldade de detecção, também se acredita que estes sintomas são ainda subdiagnosticados e subtratados, o que constitui um problema, uma vez que mesmo quando estão em um nível subclínico há necessidade de identificá-los e tratá-los antes que tomem a "forma completa do transtorno com o qual seus sintomas se relacionam, seja de ansiedade, depressão, ou ambos, em comorbidade" (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016).

A depressão é um transtorno de humor caracterizado principalmente pelo rebaixamento do humor e diminuição da capacidade de sentir interesse e prazer (APA et al., 2014). Em um relatório recente da organização mundial da saúde (WHO, 2017), a prevalência atual da depressão foi estimada em 4,4% da população mundial, atingindo aproximadamente 322 milhões de pessoas. Segundo Villano e Nanhay (2011), se considerarmos um recorte de tempo de um ano, a maioria dos estudos de diferentes lugares do mundo estabelece uma prevalência ainda maior, entre 8% e 12%. Ainda segundo a OMS (WHO; 2017), a depressão é a mais incapacitante das doenças

consideradas não-fatais. Embora seja mais comum entre as mulheres, esse transtorno pode se manifestar em qualquer idade e sexo.

A depressão também é uma condição bastante comum na adolesência. Há dados que apontam uma prevalência mundial média desse transtorno entre 3% e 9% para essa idade, além de "uma prevalência cumulativa de 20% até o final da adolescência, com uma taxa de recorrência de 60-70%" (CALLAHAN, et al., 2012 apud ERSE et al., 2016).

Bahls (2002) afirma que a depressão na adolescência "apresenta natureza duradoura e pervasiva, afeta múltiplas funções e causa significativos danos psicossociais". O autor também descreveu alguns dos efeitos da depressão em adolescentes, tais como sentimentos de desesperança, culpa, baixa autoestima, perturbações do sono, dificuldade de concentração, queda no desempenho escolar, uso abusivo de álcool e drogas, ideias e comportamentos suicidas, entre outros. Braga e Dell'Aglio (2013) confirmam que a depressão está profundamente ligada ao suicídio na adolescência, bem como na idade adulta.

A ansiedade pode ser mais difícil de se definir, pois se manifesta de diferentes maneiras e em diferentes transtornos. Ainda assim, pode-se afirmar que se trata de um sentimento desagradável relacionado à antecipação de algo que está no futuro. Embora esteja de alguma forma ligada ao sentimento de medo, ambos se diferenciam, principalmente, pelo fato de que o medo é uma resposta a uma situação presente. Os sintomas de ansiedade podem se manifestar através de sensações desconfortáveis físicas e emocionais, tendo elevada prevalência independentemente de gênero ou idade (APA, 2014).

A Organização Mundial da Saúde (WHO, 2017) também apresentou estimativas sobre transtornos relacionados à ansiedade, com uma prevalência de 3,6% da população mundial (algo em torno de 264 milhões de pessoas). Já a prevalência brasileira é bem mais alta: 9,3% segundo o mesmo estudo. Dos países cujos dados foram disponibilizados pela OMS, o Brasil foi o que apresentou a maior prevalência de ansiedade.

Sobre a prevalência da ansiedade na infância e adolescência, Grolli, Wagner e Dalbosco (2017) afirmam que ainda não há tantos estudos disponíveis, de forma que as estimativas ainda são bastante discrepantes: entre 4% e 20%. O estudo dessas autoras é um dos poucos sobre a prevalência da ansiedade entre adolescentes brasileiros e apontou que 33,3% das meninas e 32,5% dos meninos da amostra apresentavam sintomas moderados ou graves. A alta prevalência desse estudo, porém, pode estar relacionada ao momento que esses adolescentes viviam (término do ensino médio) e também foi bastante

influenciada pelo turno em que os alunos estudavam (mais da metade da amostra estudava no turno da noite, onde se encontrou mais do que o dobro da prevalência de sintomas ansiosos em relação aos alunos que estudavam durante o dia).

Vianna, Campos e Landeira-Fernandez (2009) explicam que os transtornos de ansiedade costumam levar o indivíduo a elaboração de estratégias compensatórias ou de fuga/esquiva diante do(s) objeto(s) que causa(m) temor, o que consequentemente leva a prejuízos funcionais imediatos. Estes transtornos também podem provocar "diminuição da autoestima e do interesse pela vida" e gerar sérios prejuízos sociais e emocionais ao indivíduo na infância e na adolescência, além de serem preditivos para futuros adoecimentos mentais na vida adulta, que vão desde o agravamento dos sintomas ansiosos e depressivos até comportamentos arriscados, como o abuso de substâncias.

Também existe relação entre sintomas de ansiedade e comportamentos suicidas. Vianna, Campos e Landeira-Fernandez (2009) afirmam que o suicídio na idade adulta é um dos desfechos principais dos transtrornos de ansiedade não tratados precocemente na infância e adolescência.

Embora a relação dos sintomas internalizantes com a depressão e a ansiedade a curto, médio e longo prazos seja das mais preocupantes, ela não representa todas as consequências possíveis desses sintomas na adolescência. Os sintomas internalizantes também estão relacionados a uma série de comportametos de risco, como o uso de álcool e drogas, tanto quando aparecem sozinhos (TRUDEAU et al., 2007; HESS; FALCKE, 2013) quanto em co-ocorrência com sintomas externalizantes (SILVA et al., 2016; PERRINO et al., 2016), automutilação (KRANZLER et al., 2016), ideação e comportamento suicida (HESS; FALCKE, 2013), pior qualidade de vida (CUNHA, 2015) e pior desempenho escolar (MARTURANO; TOLLER; DOS SANTOS ELIAS, 2005; MARTURANO; PIZATO, 2015).

1.2.4 – A medição dos transtornos internalizantes.

É comum que os sintomas internalizantes e externalizantes sejam medidos com a utilização do CBCL (Child Behaviour Checklist) de Achenbach (1991). O instrumento conta com 112 itens que podem ser assinalados de acordo com a frequência de determinados sintomas. Os itens podem ser divididos em nove fatores, dos quais três compõem a escala de sintomas internalizantes.

Os fatores que compõem o questionário são: retraimento, queixas somáticas, ansiedade/depressão, problemas com contato social, problemas de cognição, problemas de atenção, comportamento delinquente, comportamento agressivo e problemas sexuais.

Os três primeiros fatores (retraimento, queixas somáticas e ansiedade/depressão) compõem a subescala de transtornos internalizantes. Esses três eixos totalizam 32 questões, divididas em: 13 sobre ansiedade e depressão (abordando, por exemplo, se o adolescente tem se sentido constantemente amendrontado, culpado ou desvalorizado...) 8 sobre retraimento (se o adolescente tem preferido ficar sozinho, se tem se sentido com pouca energia, evitado conversar...) e 11 questões sobre queixas somáticas (por exemplo, pesadelos, dores de cabeça, problemas/irritações na pele, problemas no estômago, vômito, etc.).

A versão da CBCL adaptada e validada para o Brasil apresenta boa sensibilidade (BORDIN; MARI; CAEIRO, 1995 apud ANSELMI; 2004), contudo os dados colhidos pelo SP-PROSO sobre transtornos inernalizantes e que utilizaremos nessa pesquisa usaram a tradução para o português de outra escala: o Social Behaviour Questionnaire (TREMBLAY et al., 1991), uma escala com menos itens e, portanto, mais apropriada para uma pesquisa que levantou dados sobre muitos aspectos diferentes da vida dos alunos da cidade de São Paulo. Sobre a possibilidade de utilizar os resultados dessa escala como indicador de sintomas internalizantes e evidências de validade, discutiremos mais claramente na sessão de metodologia desta pesquisa.

1.3 – Pesquisas sobre a relação entre clima escolar e saúde mental

Antes de avançarmos para a revisão das pesquisas sobre o tema, pode ser interessante refletir sobre a forma como o clima escolar afeta a saúde dos adolescentes. A esse respeito, Brière et al. (2012) apresentou algumas maneiras pelas quais o clima pode afetar a saúde dos adolescentes. Primeiro, o autor considera que o desenvolvimento dos alunos é melhor quando as necessidades desenvolvimentais específicas da idade do estudante são compreendidas e atendidas pelo ambiente. Assim, escolas secundárias que oferecem melhor suporte aos adolescentes, através de um ambiente que ofereça oportunidades de expressão e as relações de cuidado, permita o desenvolvimento da autonomia, competência e suporte social, favorecem um melhor ajustamento social e emocional por parte dos alunos. Os alunos de tais escolas tendem a estabelecer um vínculo mais forte com essas instituições. Tal vínculo também é protetivo contra o adoecimento mental.

Por outro lado, Brière et al. (2012) destaca também que a relação entre o ambiente e a saúde dos alunos não é sempre positiva. Escolas que não atendam às necessidades desenvolvimentais de seus alunos e, principalmente, escolas em que se repetem eventos estressantes (como a violência, por exemplo) tendem a prejudicar a saúde mental de seus

alunos. Relacionamentos ruins entre pares, ligação pobre com os professores, estresse causado pela rotina acadêmica são consistentemente associados ao aumento dos sintomas depressivos. O autor ainda destaca que ambientes escolares que são constantemente ruins podem induzir os alunos ao estresse crônico, que por sua vez é mais fortemente ligado ao desenvolvimento de transtornos de humor do que eventos estressantes episódicos e agudos.

Muitos estudos demonstraram que o clima escolar afeta a saúde mental dos alunos e alguns deles serão relacionados nas próximas linhas. Embora poucos tenham utilizado os conceitos de Achenbach (1991) de sintomas internalizantes e externalizantes, há várias outras pesquisas que relacionaram o clima a diferentes outros desfechos de saúde mental em adolescentes e que se relacionam com esses conceitos propostos pelo autor. Na revisão a seguir contemplaremos ambos os casos.

Um dos estudos sobre clima que adotou o referencial de Achenbach (1991) em suas variáveis de desfecho, foi o de Kuperminc, Leadbeater e Blatt (2001). Os autores estudaram os efeitos do clima escolar sobre sintomas internalizantes, externalizantes e, também, sobre a vulnerabilidade psicológica. O estudo longitudinal foi realizado com 460 alunos do sétimo ano do ensino fundamental nos Estados Unidos. O clima escolar e as variáveis de desfecho foram medidas duas vezes, com intervalo de um ano entre uma medida e outra e percebeu-se que os indivíduos que avaliaram o clima como mais positivo na primeira medição desenvolveram menos sintomas de internalização e externalização do que os que consideraram o clima ruim, embora os resultados relacionados aos sintomas internalizantes tenham sido mais significativos. Com relação a vulnerabilidade psicológica, duas características se destacaram na produção do adoecimento: a autocrítica exagerada e a autoeficácia. Percebeu-se que a autocrítica exagerada estava relacionada ao aumento de sintomas de internalização e externalização no intervalo de um ano. Mas entre os alunos que apresentaram uma autocrítica intensa e, ao mesmo tempo, uma visão positiva do clima escolar, esse fenômeno não se repetiu, levando os autores a apontar uma percepção positiva do clima escolar como possível fator protetivo para os efeitos negativos dessa autocrítica exagerada.

Como o estudo de Kuperminc, Leadbeater e Blatt (2001) foi longitudinal, os autores também puderam comparar a evolução da percepção do clima escolar por parte de alunos que apresentaram altas frequências de sintomas internalizantes no começo do estudo. Assim, os autores esperavam responder se uma avaliação negativa do clima escolar poderia ser resultado de sintomas psicológicos dos alunos, pois se o aluno com

transtornos internalizantes tendesse a avaliar de maneira pior o clima escolar, isso poderia aumentar a associação entre clima e sintomas de internalização, mas com uma causalidade reversa (os sintomas de internalização é que teriam afetado o julgamento do clima). Por fim, os autores concluíram que os sintomas internalizantes e externalizantes no começo do estudo não tiveram influência significativa na avaliação do clima. Tal achado fortaleceu a hipótese de que a associação entre clima e sintomas internalizantes seja, de fato, uma relação em que o clima é fator causal para os sintomas de saúde mental.

Mais recentemente, Pate et al. (2017) acompanhou 7276 alunos nos EUA para descrever os efeitos a longo prazo do clima escolar sobre os sintomas de internalização e o rendimento acadêmico. Os dados sobre clima escolar foram coletados de alunos do final do ensino fundamental e começo do ensino médio (idades entre 13 e 16 anos), enquanto os resultados acadêmicos foram avaliados sete anos após essa primeira coleta e incluíram, além das notas, o tempo de permanência em instituições de ensino (anos de escolaridade). Os resultados mostraram que o clima escolar pode prevenir sintomas de internalização a longo prazo. Esse estudo tratou o clima escolar como a conexão do aluno com a escola (ligação afetiva do aluno com a instituição, relação com os professores, relação com os colegas, etc.). Tal conexão esteve forte e positivamente relacionada aos resultados acadêmicos e aos anos de escolaridade dos indivíduos.

Outros estudos longitudinais têm procurado compreender os efeitos do clima escolar a longo prazo. Wong et al. (2021) contou com uma amostra de 1114 alunos da cidade de Los Angeles (EUA) por três anos do ensino médio para relacionar o clima escolar com a saúde emocional e social. O estudo deu atenção especial ao clima autoritativo (clima em que há regras claras, justas, bem estruturadas e corretamente aplicadas, ao mesmo tempo em que existem relações de suporte, apoio e acolhimento entre os indivíduos) e concluiu que os alunos expostos a esse clima no começo do ensino médio apresentaram maiores índices de autoeficácia e perseverança, além de menores índices de sintomas depressivos, desesperança, estresse escolar e estresse com relação ao futuro.

Na Inglaterra, um estudo longitudinal seguiu alunos do segundo nível do ensino fundamental de 20 escolas por três anos a partir do sexto ano e buscou explorar os efeitos do clima escolar sobre a saúde mental dos alunos com medidas a nível individual e da escola e encontrou associação entre um bom clima escolar e a redução de problemas de saúde mental, bem como maior sensação de bem-estar emocional, embora a associação

tenha diminuído consideravelmente ao se ajustar o modelo pelos sintomas de saúde mental prévios (LEURENT et al., 2021).

Se na pesquisa de Kuperminc, Leadbeater e Blatt (2001) não se percebeu uma relação entre os sintomas de internalização prévios e a avaliação do clima por parte dos indivíduos, a pesquisa de Pate et al. (2017) mostrou que os sintomas internalizantes afetaram a conexão do aluno com a escola e assim, por consequência, tiveram impacto negativo nos resultados acadêmicos e diminuíram o tempo de permanência na escola. Essa diferença pode estar relacionada ao fato de que o estudo de Kuperminc, Leadbatter e Blatt utilizou o teste de Emmons, Haynes e Comer (2002), que considera o clima escolar como composto por várias outras dimensões (ambiente físico da escola; ordem e disciplina; envolvimento dos pais com a escola e; acesso e compartilhamento de recursos para a aprendizagem) além das dimensões relacionais entre alunos e aluno-professor.

Alm e Laftman (2016) consideraram o efeito do clima de orientação para o futuro sobre comportamentos internalizantes, delinquência e abuso de álcool entre adolescentes da 8ª série sueca (equivalente ao 9º ano no Brasil, em termos de idade). O clima de orientação para o futuro é um clima de características específicas e pode ser considerado parte do clima escolar como um todo. Refere-se ao quanto os alunos se sentem otimistas e focados em objetivos futuros. As autoras consideram que a escola pode promover tal clima e orientar seus alunos nessa direção (embora isso não signifique desconsiderar outras variáveis sociais). Para avaliar os efeitos dessa orientação à nível da escola, as autoras propuseram um estudo multinível. Os dados colhidos de forma individual com mais de 4000 estudantes foram agrupados pelas turmas em que estudavam (251 classes de 129 escolas). As classes então foram ordenadas de acordo com a proporção de alunos que haviam demonstrado uma orientação para o futuro forte e positiva e divididas em tercis. O resultado mostrou que um clima de orientação para o futuro nas classes de sala de aula estava relacionado a menores problemas de internalização e abuso de álcool. A mesma tendência se verificou para a delinquência, mas de forma não significante estatisticamente. Esses achados se concentraram no primeiro tercil, indicando que não há um padrão do tipo “quanto mais positiva a orientação para o futuro, melhor para a saúde”, mas que é uma alta concentração de estudantes com essa orientação que se mostra relacionada aos resultados mais benéficos.

Suldo et al. (2012) estudou a associação entre o clima, a satisfação com a vida e sintomas de internalização e externalização com 415 alunos americanos de ensino médio. Este estudo apresentou propostas metodológicas interessantes ao considerar

separadamente os efeitos de cada uma das dimensões da escala de Emmons, Haynes e Comer (2002) sobre as variáveis de desfecho. Este também foi um estudo multinível, apresentando resultados a nível individual e da escola. Embora a associação entre clima escolar e os desfechos de saúde mental apresentadas nesse estudo não tenham sido particularmente fortes, elas ainda foram significativas. Na análise dos efeitos de cada uma das dimensões do clima, três delas foram particularmente significativas: a relação entre os alunos; a relação entre aluno e professores (essas significativas para ambos os sexos) e o envolvimento dos pais com a escola (essa significativa para as meninas). A pesquisa também apontou que as meninas parecem ser mais sensíveis ao clima escolar. O "efeito escola" com relação ao clima escolar explicou entre 13 e 20% da variância nas respostas e os efeitos a nível individual foram mais evidentes do que os efeitos ao nível das escolas.

Para compreender os efeitos do clima escolar sobre a saúde dos alunos é importante que os dados sejam colhidos da maneira adequada. Como visto anteriormente, as perguntas que compõem uma escala de clima estarão diretamente relacionadas com as dimensões que compõem o construto teórico para cada autor. Uma escolha inadequada das dimensões a serem avaliadas pode comprometer os resultados da pesquisa. László, Andersson e Galanti (2019) utilizaram dados de uma pesquisa longitudinal na Suécia para avaliar os efeitos do clima escolar sobre a saúde mental dos alunos e não encontraram nenhuma associação significativa. Os próprios autores consideraram que esse resultado provavelmente se deve ao fato de que o instrumento utilizado na pesquisa longitudinal que serviu como base de dados para esse estudo valorizava mais as práticas pedagógicas da escola do que a conexão dos alunos com a instituição ou a qualidade dos relacionamentos desenvolvidos naquele ambiente. Os autores também consideraram que o fato de terem feito a comparação entre clima e saúde a nível individual pode ter influenciado os resultados, pois os autores argumentam que, sendo o clima uma variável contextual, deve ser considerado ao nível da escola.

Na Espanha, Ruiz-Robledillo et al. (2019) avaliou a associação entre o clima escolar e o risco de suicídio na adolescência. Participaram da pesquisa 1386 alunos de ensino fundamental e médio (idades entre 11 e 19 anos). Também foram tomadas medidas de ansiedade e depressão. Para avaliar o risco de suicídio, foi utilizado um questionário sobre ideação e comportamentos suicidas, e o clima escolar foi avaliado com um instrumento desenvolvido especificamente para escolas espanholas. Os resultados mostraram uma associação negativa entre o clima escolar e os sintomas de ansiedade e depressão, que por sua vez agiram como moderadores para o risco de suicídio.

Way, Reddy e Rhodes (2007) investigaram os efeitos de várias dimensões do clima escolar sobre 1451 alunos de sexta a oitava série do ensino fundamental de 22 escolas dos Estados Unidos, correlacionando-as com problemas de comportamento, autoestima e sintomas de depressão, entre outras variáveis, durante um período de três anos. Conforme acompanharam os alunos nesse período de três anos, os autores notaram que a percepção do clima, a forma como avaliavam o suporte dos professores e a legitimidade das regras se tornaram mais negativas conforme os alunos envelheciam. O bem-estar subjetivo e autoestima acompanharam a tendência de queda na avaliação do clima, enquanto houve aumento dos sintomas depressivos e problemas de comportamento. Além disso, ficou bem estabelecida a relação entre o clima escolar (em especial do suporte oferecido pelos professores) e os sintomas de depressão. As dimensões suporte dos professores, suporte dos pares e clareza e consistência das regras foram as que mais influenciaram a saúde mental dos alunos. Por ser uma pesquisa longitudinal, os autores também avaliaram a relação inversa, se os desfechos medidos num primeiro momento (sintomas depressivos, problemas externalizantes, bem-estar subjetivo e autoestima) afetavam a avaliação do clima escolar num segundo momento. Assim como na pesquisa de Kuperminc, Leadbeater e Blatt (2001), ficou claro que o clima influenciava os desfechos relacionados a saúde dos adolescentes muito mais do que era influenciado por eles ao longo do tempo.

Brière et al. (2013) conduziu um estudo longitudinal sobre o efeito do clima escolar e sintomas depressivos com 5262 alunos de ensino médio no Canadá. Durante três anos, os alunos responderam anualmente a questionários sobre o clima escolar e sintomas depressivos. O estudo multinível se destacou pelo cuidadoso controle de variáveis que incluiu questões sociais, sintomas de saúde mental pré-existentes e características da escola. Mesmo testando e controlando múltiplas variáveis, o clima escolar foi a variável mais influente para o surgimento de sintomas depressivos ao longo dos três anos, superando, inclusive, os sintomas depressivos pré-existentes. Nesse estudo, mais uma vez, as meninas se mostraram mais sensíveis aos efeitos do clima sobre a saúde emocional. Por fim, os autores encontraram associação entre o clima e os sintomas depressivos tanto no nível individual, quanto das escolas e interpretaram isso como uma evidência de que o clima afeta a saúde dos alunos em dois diferentes níveis: um subjetivo e outro objetivo.

Na Austrália, Shochet et al. (2006) também apresentou um estudo relacionando a conexão dos alunos com a escola e os sintomas de depressão e ansiedade. Neste estudo,

a conexão dos alunos com a escola (*connctedness*) dizia respeito a "quanto os estudantes se sentem aceitos, valorizados, respeitados e incluídos na escola". Participaram do estudo 2022 alunos com idades entre 12 e 14 anos, principalmente. Os resultados apontaram uma forte relação negativa entre a percepção da conexão com a escola e sintomas de depressão. Quanto mais conectados a escola os alunos se sentiam, menos sintomas de depressão eram encontrados. O mesmo aconteceu com relação a ansiedade, embora os efeitos para esses sintomas não apresentassem uma associação tão forte quanto para os de depressão. Além disso, ao acompanhar os alunos por um ano, ficou estabelecido que a percepção de uma conexão ruim com a escola estava relacionada com o surgimento de sintomas negativos de saúde mental nos alunos após um ano, enquanto o inverso não se demonstrou necessariamente verdadeiro, ou seja, a presença anterior de sintomas negativos de saúde mental não estava relacionada significativamente com um declínio no vínculo com a escola.

Jia et al. (2009) liderou um estudo comparativo entre estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental, americanos e chineses, para avaliar os efeitos do clima escolar na saúde emocional (tratada nesse estudo como ajustamento psicológico) e desempenho acadêmico nessas diferentes culturas. Os autores mediram o clima escolar, os sintomas depressivos e a autoestima de 709 alunos Nova Iorque (EUA) e 706 alunos de Nanjing (China). As dimensões do clima investigadas nesse estudo foram o suporte dos professores, suporte entre os alunos e as oportunidades para a autonomia em sala de aula. O estudo trouxe uma comparação entre o clima nas duas amostras, resultados relacionando o clima, a saúde e o rendimento acadêmico nas duas culturas em que as amostras estão inseridas e ainda uma avaliação dos efeitos sobre a saúde dos alunos causados por cada uma das três dimensões estudadas do clima separadamente.

Os resultados de Jia et al. (2009) mostraram que na comparação entre estudantes americanos e chineses, os chineses relataram um clima escolar melhor em todas as dimensões, mas futuros estudos devem ser feitos para confirmar e explicar esse resultado. Em ambas as amostras, os resultados apontaram correlação positiva entre clima e resultados acadêmicos e clima e autoestima, enquanto houve associação negativa entre clima e depressão, confirmando, assim mais uma vez a hipótese de que o clima seja fator protetivo para o rendimento acadêmico e contra o adoecimento emocional. Ao separar as dimensões do clima, também ficou claro que as duas dimensões relacionais (suporte aluno-aluno e suporte dos professores) foram as responsáveis pela associação entre clima e saúde emocional, enquanto as oportunidades para a autonomia em sala de aula não

apresentaram efeitos consistentes nem na autoestima, nem nos sintomas depressivos. Se juntarmos essa informação com as colhidas na pesquisa de László, Andersson e Galanti (2019), na Suécia, em que foi utilizado um instrumento que valorizava mais as questões relacionadas as práticas pedagógicas e de métodos do que as dimensões relacionais e em que o clima não apresentou associação com a saúde, podemos perceber uma tendência de preponderância do efeito das dimensões relacionais sobre as técnicas pedagógicas na determinação de um clima capaz de afetar a saúde emocional dos alunos.

Uma vez que entramos no assunto do rendimento acadêmico e das técnicas pedagógicas, é importante salientar que, embora os métodos de ensino pareçam ocupar papel não muito relevante na determinação de um clima escolar saudável, o baixo rendimento é um dos principais fatores do estresse acadêmico (LIU; LU 2012). Além disso, na pesquisa de Liu e Lu (2012), o estresse acadêmico (que envolve baixo rendimento, dificuldades escolares e sobrecarga de atividades) se mostrou bastante capaz de predizer o surgimento de sintomas depressivos e nem mesmo o clima escolar foi capaz de moderar essa relação. Ou seja, não se pode dizer que os métodos pedagógicos não importam, pois se um método pedagógico causar alto nível de estresse acadêmico (por sobrecarga de atividades ou ineficácia), este também tende a conduzir ao adoecimento.

Há autores que argumentam, como László, Andersson e Galanti (2019) e Brière et al. (2013), que um dos problemas das pesquisas de clima escolar e saúde mental é trazer dados colhidos apenas a nível dos indivíduos. Brière considera ainda que a depressão, por exemplo, pode ser um confundidor nessas pesquisas (principalmente nas transversais), pois o sujeito com sintomas depressivos mais intensos tende a avaliar o clima de forma pior ao mesmo tempo que sua avaliação sobre saúde emocional também será pior. Há várias maneiras propostas para se lidar com isso. Brière, por exemplo, optou por um estudo longitudinal e controlou os resultados da associação entre clima e depressão por várias variáveis (incluindo sintomas depressivos prévios). Além de Brière e László, outros, como Alm e Laftman (2016) e Suldo (2012) preferiram o uso de análises multinível, para construir uma avaliação de clima ao nível da escola e não do indivíduo.

Para lidar com a limitação dos dados sobre o ambiente (variável de exposição) e os dados individuais sobre saúde (variável de desfecho) serem colhidos da mesma amostra, Pössel et al. (2016) apresentou uma solução diferente. Durante cinco anos, 2545 alunos participaram de um estudo sobre a relação entre clima e sintomas depressivos, na Austrália. A cada ano os alunos, que foram acompanhados entre a 8ª e a 12ª série (período equivalente ao 8º ano até o final do ensino médio no sistema brasileiro) responderam

questionários sobre sintomas depressivos, enquanto seus professores avaliaram o clima escolar anualmente (882 professores participaram da pesquisa). Os resultados mostraram que um clima escolar mais positivo esteve associado negativamente a sintomas depressivos num primeiro momento, principalmente entre as meninas, mas com o passar do tempo houve um aumento dos sintomas depressivos nesses climas mais positivos. O resultado inesperado pode-se dever, segundo aos autores, ao fato de que professores podem atribuir valores diferentes dos atribuídos pelos alunos a diversos aspectos do clima. Tal resultado soma-se aos já descritos anteriormente em que a visão dos alunos e dos professores sobre o clima parece ser bastante diferente.

As pesquisas apresentadas até aqui relacionaram o clima escolar aos sintomas internalizantes e a depressão, principalmente, mas também há pesquisas que avaliam os efeitos do clima sobre sintomas de ansiedade (que também fazem parte do grupo dos internalizantes).

No Brasil, especificamente em Aracaju, Santana e Cerqueira-Santos (2014) apresentaram um trabalho sobre ansiedade infanto-juvenil e sua relação com o clima escolar e familiar. A pesquisa contou com 62 crianças e adolescentes de 8 a 15 anos (média de 11,37 e desvio padrão de 2,09) e concluiu que houve correlação negativa significativa entre o clima escolar e a ansiedade, mas não encontrou correlação entre o clima familiar e a ansiedade. Tal resultado evidencia o potencial do clima escolar sobre a saúde emocional das crianças e adolescentes.

Na China, Liu (2012) também pesquisou a relação entre clima escolar e ansiedade, mas dividiu os resultados pelas dimensões do clima escolar abordadas em sua pesquisa. Mais uma vez, a pesquisa acabou demonstrando a importância dos fatores relacionais na promoção de um clima escolar saudável: as relações entre os alunos e as relações com os professores apresentaram associação negativa com a ansiedade, enquanto outras duas dimensões – ambiente físico e materiais de suporte para a aprendizagem – não apresentaram associação com esses sintomas. Participaram dessa pesquisa 916 alunos de ensino médio.

Partindo para outros desfechos relacionados a saúde, Townsend et al. (2017), nos EUA, demonstrou que um clima escolar positivo diminui a estigmatização de problemas mentais entre os alunos, tornando o ambiente mais acolhedor para outros alunos que enfrentem dificuldades emocionais. Também houve nessa pesquisa uma associação positiva entre o clima escolar e o conhecimento dos alunos sobre depressão, bem como a

uma atitude mais positiva dos alunos com relação a outros que apresentem sintomas depressivos.

No Brasil, Alcântara et al. (2019) estudou os efeitos do clima e da violência no bem-estar subjetivo de 910 alunos de 6º e 7º ano no Ceará. A autora considerou 3 dimensões do clima escolar: ambiente físico, pedagógico e social; regras e; relações interpessoais. Também foi utilizada uma escala para medir a violência entre pares e três escalas de bem-estar. Antes de apresentar os resultados de Alcântara et al. (2019) é importante lembrar que o bullying, assim como outros tipos de violência, podem (e devem) ser considerados como parte do construto de clima escolar, estando presente nas dimensões de importantes autores, como Thapa et al. (2013) e Moro, Vinha e Morais (2019). Por questões metodológicas, Alcântara considerou separadamente as três dimensões do clima escolar e a violência entre pares, utilizando, inclusive, escalas diferentes para o clima e para a vitimização entre pares. Por fim, o estudo de Alcântara et al. (2019) demonstrou que de todas as variáveis a que mais afetou o bem-estar das crianças e adolescentes envolvidos foi o envolvimento com o bullying (tanto como vítima, como agressor). As três dimensões do clima escolar também apresentaram relação significativa com o bem-estar subjetivo dos alunos.

Gase et al. (2017) conduziu um grande estudo nos EUA correlacionando o clima escolar com vários desfechos de saúde: sintomas depressivos, ideação suicida e uso de álcool, cigarros e maconha. Também foi estudada a associação do clima com as notas dos alunos. O estudo utilizou uma base de dados secundária, oficial do estado da Califórnia, e contou com dados de 33572 alunos de 121 escolas de ensino fundamental (segundo ciclo) e ensino médio. Neste estudo, as respostas dos alunos sobre clima escolar e as dos professores que faziam parte do banco de dados foram comparadas. Mais uma vez, não houve associação estatisticamente significante entre as respostas dos professores e dos alunos. Quanto aos outros resultados, o clima escolar esteve associado a todos os desfechos estudados a nível individual, diminuindo sintomas depressivos, ideação suicida e uso de substâncias. Ao nível da escola, a dimensão do clima escolar denominada “segurança” esteve associada ainda mais fortemente a todos esses desfechos. A dimensão “engajamento” também esteve negativamente associada ao uso de álcool e maconha em nível escolar. Já o clima escolar medido a partir das respostas dos professores, não se mostrou associado com nenhum dos desfechos de saúde dos alunos, lembrando o estudo de Possel et al. (2016) onde o clima medido com os professores apresentou uma associação inesperada com os sintomas de depressão dos alunos, e reforçando a proposta

do nosso estudo, de utilizar dados colhidos com os alunos sobre clima e sintomas de internalização.

Outra dimensão comum apresentada nas teorias sobre clima escolar se relaciona as regras do ambiente escolar. Sobre esse assunto especificamente, alguns autores tem estudado um tipo específico de clima: o autoritativo (um clima em que a escola é exigente no cumprimento das regras ao mesmo tempo em que oferece bastante suporte e apoio para os alunos). Lau, Wong e Dudovitz (2018) estudaram os efeitos desta dimensão do clima e de outros estilos disciplinares no uso de substâncias, violência, bullying e sintomas depressivos em 157 escolas vulneráveis de Los Angeles (EUA). Além do estilo disciplinar autoritativo, foram estudados os estilos: autoritário (alta exigência em termos de regras e pouco suporte aos alunos), permissivo (baixa exigência em termos de regras e alto suporte) e negligente (baixa exigência em termos de regras e baixo suporte). Os resultados apontaram que o estilo de escola autoritária não teve efeitos consistentes em nenhum dos desfechos estudados. Nas escolas permissivas, houve aumento significativo dos sintomas depressivos. As escolas de perfil negligente apresentaram forte associação com aumento do bullying e do uso de substâncias. Por fim, o clima escolar autoritativo preveniu tanto os sintomas depressivos quanto o abuso de substâncias e a violência. Esses resultados reforçam a importância das dimensões de suporte e disciplina (regras, segurança, justiça, etc.) para a saúde dos alunos.

Nos últimos anos têm se abordado com frequência a questão dos efeitos do clima escolar para a proteção de minorias sociais, principalmente no que diz respeito à sexualidade. Proulx et al. (2019) conduziu um estudo ecológico com dados de pesquisas nacionais americanas sobre comportamentos de risco e saúde escolar de adolescentes realizadas em 2014 e 2015 para explorar a relação entre a prática de uma educação sexual escolar mais inclusiva e alguns sintomas de saúde mental da população LGBTQ, principalmente relacionados ao suicídio. Para realizar o estudo, os autores se utilizaram de uma regressão logística em que compararam os sintomas de saúde mental reportados pelos alunos individualmente com os dados de cada estado sobre a prática de educação sexual inclusiva em suas escolas. Os autores concluíram que nos estados em que houve maior proporção de escolas adotando uma abordagem inclusiva para a educação sexual de seus alunos apresentaram menor chance de que os alunos relatassem pensamentos suicidas (OR = 0,91; IC95% = 0,89-0,93), planejassem suicídio (OR = 0,79; IC95% = 0,77-0,8) e de sofrerem bullying (OR = 0,83; IC95% = 0,71-0,97). A relação desses achados com o clima escolar é teórica. Em primeiro lugar o bullying impacta o clima

escolar, afinal a violência no ambiente escolar e a convivência entre os alunos é uma dimensão comum nos estudos e definições de clima escolar (THAPA et al., 2013). Os autores do estudo de Proulx et al. (2019) também apresentam a educação sexual inclusiva como uma forma de combater um clima escolar homofóbico, ou seja, como uma forma de melhorar o clima para essa população e, por consequência diminuir o sofrimento e os sintomas de adoecimento mental e emocional.

O estudo de Proulx et al. (2019) tratou do clima escolar como uma variável que estaria no caminho causal entre a educação sexual e a saúde mental de alunos LGBTQ, além disso, o estudo usou dados de nível estadual para avaliar uma das suas variáveis. Mas seus resultados foram reforçados por outros estudos que colocaram o clima escolar em relação direta com a saúde mental dos alunos LGBTQ e usaram dados individuais. Colvin, Egan e Coulter (2019) estudaram os efeitos do clima escolar sobre a saúde mental de alunos identificados com minorias sexuais/de gênero e concluíram que um clima escolar de suporte, com alunos e adultos que se interessem, apoiem e acolham esses alunos teve um impacto na redução de sintomas de ansiedade e depressão dessa população. Ancheta, Bruzzese e Hughes (2021), em uma revisão sistemática sobre o assunto também chegaram a mesma conclusão: os alunos de escolas com clima escolar mais positivo apresentaram menor risco de suicídio e tiveram menor ocorrência de sintomas depressivos. Os autores ainda ressaltaram a importância de se buscar promover um clima escolar melhor para todos os alunos.

Na China, o problema do uso problemático de jogos online por parte de crianças e adolescentes tem se tornado um problema de saúde pública bastante importante. Em busca de soluções para esse problema, as pesquisas têm apontado um efeito importante de um clima escolar positivo na redução desse comportamento. Em parte, esse efeito se deve ao fato de que um bom clima escolar torna os alunos menos solitários e a solidão, por sua vez, está positivamente associada ao problema do uso excessivo dos jogos online (YU et al., 2019; ZOU et al., 2022).

Na Suécia, o estudo de Ramberg (2021) contou com 5783 alunos de ensino médio de 152 escolas de Estocolmo testou o efeito mediador do clima escolar para a relação entre o suporte por parte dos pais e queixas psicológicas. O suporte dos pais nessa pesquisa envolvia ser notado por eles, cuidado, elogiado, encorajado e poder usá-los como modelos e foi medido através de um questionário para que os adolescentes expressassem suas percepções. Pesquisas anteriores já haviam estabelecido que o suporte dos pais é bastante importante para o desenvolvimento na adolescência e que crianças e

adolescentes que recebem pouco suporte dos pais tendem a apresentar mais problemas emocionais e queixas psicológicas. O clima escolar mostrou-se capaz de diminuir os efeitos negativos de um suporte insatisfatório dos pais sobre a saúde mental dos filhos.

2 – OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Investigar a associação entre clima escolar percebido pelos alunos e os sintomas de internalização entre meninos e meninas em escolas da cidade de São Paulo-SP.

2.2 Objetivos específicos

Descrever a percepção dos alunos sobre clima escolar, considerando a percepção de violência e desordem, relação com colegas e professores, compromisso com a escola, dificuldades escolares e legitimidade escolar;

Descrever a ocorrência de sintomas de internalização;

Estabelecer a estrutura e as variáveis indicadoras para composição da variável latente clima escolar;

Analisar a associação entre a variável latente clima escolar e sintomas de internalização entre meninos e meninas, após ajuste para idade, tipo de escola, situação socioeconômica da família.

3 – JUSTIFICATIVA

3.1 – Pela seriedade dos sintomas internalizantes e sua relação com a ansiedade e depressão na vida adulta

A presente pesquisa se justifica, em primeiro lugar, pelo papel desempenhado pelos sintomas de internalização no adoecimento mental de crianças e, neste caso mais especificamente, adolescentes. Tais sintomas possuem consequências de curto, médio e longo prazo, dentre as quais se podem destacar a depressão e os transtornos de ansiedade, devido à persistência, alta recorrência e gravidade (NUNES, 2012; HESS; FALCKE, 2013; LINS, 2013; PATIAS, 2015; BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; MARTURANO, 2016).

Diretamente e indiretamente (por meio da depressão e da ansiedade) os sintomas internalizantes também estão relacionados ao suicídio na adolescência e na idade adulta (VIANNA, CAMPOS & LANDEIRA-FERNANDEZ, 2009; HESS; FALCKE, 2013). O suicídio na adolescência, por sua vez, causa impactos econômicos significativos ao

Estado e no círculo social, principalmente nos adolescentes próximos, aumentando bastante a possibilidade de novas tentativas entre os pares das vítimas (CHANIANG et al., 2019).

A gravidade dos sintomas internalizantes na adolescência, bem como a possibilidade de agravamento no decorrer do desenvolvimento (LOEBER; BURCKE, 2011; PETERSEN, 2018), os tornam relevante objeto de pesquisa. A atual altíssima prevalência da ansiedade e da depressão no Brasil aumenta a urgência de estudos nessa área. Segundo relatório divulgado pela OMS (WHO, 2017), o Brasil foi o país com a maior prevalência de ansiedade (9,3%) e a segunda maior de depressão (5,8%, apenas um décimo abaixo do primeiro colocado, os EUA) dentre os países pesquisados.

3.2 – Pela importância do ambiente escolar no desenvolvimento dos alunos

Estabelecer a associação entre o clima escolar e sintomas de internalização é passo necessário para a elaboração de estratégias de prevenção que tornem a escola um espaço mais saudável e de resistência a realidades potencialmente adoecedoras.

Mesmo reconhecendo que a função primordial da escola é a transmissão do saber, do conhecimento do tipo sistematizado (SAVIANI, 2008; 2016), a escola também possui funções sociais. Ela deve ser um espaço de resistência diante de um contexto de violência ou de ações políticas externas que não privilegiam a qualidade do ensino. A escola representa ainda um espaço privilegiado para a convivência de crianças e adolescentes com seus pares, onde se deve estimular o acesso à cultura e formar para a cidadania. As relações ali estabelecidas, as regras adotadas, a identificação com a escola e a participação na tomada de algumas decisões acabam por tornar a escola um espaço de exercício de democracia, tolerância e habilidades sociais necessárias à vida adulta (BUENO, 2001).

A escola é, portanto, lugar de transmissão de cultura e conhecimento, de preparo para o exercício da cidadania e convivência com os pares, bem como lugar privilegiado para prevenir e enfrentar problemas públicos, como a violência e o adoecimento mental. Deve “apresentar o mundo àqueles que serão seus novos habitantes” (ARENDT, 1972).

Dada a importância da instituição escolar na formação pessoal e social de crianças e adolescentes e a relevância e prevalência de problemas como a depressão e a ansiedade, torna-se necessária a compreensão de como a instituição escolar pode contribuir para o enfrentamento desses problemas de saúde pública. Estabelecer correlações e associações corretas faz parte do caminho a ser percorrido para isso.

3.3 – Pela responsabilidade ética e legal da escola para com a saúde mental de seus alunos

Para Braunstein (2015) uma instituição de cuidado se caracteriza por ser "mediadora para a consolidação de um estado democrático, igualitário e de respeito efetivo aos direitos humanos fundamentais, à diversidade humana e pluralidade de pensamento. Ou ainda voltada à consolidação do bem estar comum a todos incondicionalmente". Segundo a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, a educação deve visar o "pleno desenvolvimento da pessoa" (BRASIL, 1988). O ECA reafirma essa ideia de "proteção integral" da criança e do adolescente (art. 1º e 53º), aponta como responsabilidade "da comunidade, da sociedade em geral e do poder público" lhes assegurar os direitos fundamentais, inclusive o direito à saúde (art. 4º), considera que o direito à saúde inclui "o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas", a ser garantido "mediante a efetivação de políticas sociais públicas" (art. 7º) (BRASIL, 1990). Mais recentemente a BNCC reconheceu em sua introdução a preocupação com a saúde como parte da responsabilidade das escolas (BRASIL, 2018).

Diante do exposto, consideramos que a escola tem, como instituição de cuidado, obrigação ética e legal de oferecer aos alunos o ambiente saudável e protetivo que a legislação prescreve para o desenvolvimento "sadio e harmonioso" de crianças e adolescentes.

3.4 – Pela situação das pesquisas brasileiras sobre clima escolar

Ademais, soma-se a situação das pesquisas sobre clima escolar no Brasil.

Embora o assunto seja reconhecido como importante e bastante estudado em outros países, ainda há pouca pesquisa sobre o tema no país (MORO; VINHA; MORAES, 2019).

As pesquisas de Piton e Machado (2019) e a revisão de escopo realizada por nós, reafirmaram que o campo do clima ainda não é tão explorado no Brasil, sobretudo no que diz respeito à sua relação com a saúde dos adolescentes.

4 – METODOLOGIA

4.1 – Natureza da pesquisa

A pesquisa aqui proposta é de natureza observacional e utilizou uma base de dados secundária, coletada pelo projeto SP-PROSO (PERES et al., 2018). Quanto ao desenvolvimento dessa pesquisa no tempo, é uma pesquisa de corte transversal, cuja

coleta de dados foi realizada por Peres no ano de 2017, por meio de questionários aplicados em alunos do 9º ano do ensino fundamental da cidade de São Paulo.

4.2 - Sobre os aspectos metodológicos do SP-PROSO

O projeto SP-PROSO (PERES et al., 2018) surgiu do "encontro entre a saúde pública e a criminologia" e procura compreender o envolvimento de adolescentes com a violência e o *bullying* no contexto da cidade de São Paulo. Essa iniciativa é vinculada a um projeto suíço, o *Z-PROSO (The Zurich Project on the social development from childhood to Adulthood),* que vem desenvolvendo uma pesquisa longitudinal em Zurique sobre o assunto. Um estudo de corte transversal utilizando o mesmo referencial e instrumentos foi realizado também em Montevideo (M-Proso) (Trajtenberg; Eisner, 2015). O SP-proso foi desenhado para permitir análises comparadas com Zurique e Montevideo.

4.2.1 - População e amostra

O público-alvo escolhido para o levantamento de dados foi o de alunos do 9º ano de escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo. A escolha por essa idade passou por fatores como a maior evasão escolar no Ensino Médio e o período crítico do envolvimento de adolescentes com práticas transgressoras e violentas. Para garantir uma amostra representativa, foi utilizada uma estratégia de seleção de amostra estratificada pelos domínios públicos e privados e o tamanho mínimo estimado foi de 2849 alunos. O número de alunos participantes em cada uma delas foi calculado de forma proporcional à distribuição de alunos na rede segundo o Censo Escolar de 2015. Para obter a quantidade de alunos suficiente para a amostra seriam necessárias 128 escolas. Com o propósito de minimizar o impacto de recusas e perdas, 156 turmas de 156 escolas foram sorteadas de forma aleatória e 119 aceitaram participar da pesquisa. No dia da coleta, 2816 alunos estavam presentes em sala de aula, dos quais 96 não foram autorizados a participar por seus pais ou se recusaram a participar e 18 foram excluídos por apresentarem comprometimentos cognitivos ou deficiência física que os impediam de compreender as questões ou responder aos questionários de forma autônoma. Foram aplicados 2702 questionários em estudantes de 9º ano de escolas públicas municipais, públicas estaduais e escolas privadas. Desses, 22 foram excluídos por terem respondido a menos de 20% das questões, o que resultou em uma amostra de 2.680 questionários válidos.

4.2.2 - Instrumentos e medidas utilizados pelo SP-PROSO

No SP-proso foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: 1) Questionário do estudante; 2) Questionário do diretor; 3) Guia de observação da escola. Para o nosso estudo utilizaremos apenas o questionário do estudante.

O questionário do estudante seguiu o modelo do questionário utilizado na sexta onda do estudo longitudinal Z-PROSO e no M-Proso, com vistas a garantir a comparabilidade entre os dados coletados nos 3 países. Quatro tradutores independentes trabalharam na tradução dos questionários do alemão, inglês e espanhol para a língua portuguesa. As traduções foram comparadas e as divergências discutidas com consulta aos tradutores e aos originais. A primeira versão dos questionários foi enviada aos principais pesquisadores dos projetos Z-PROSO e M-PROSO e, após discussão com a principal pesquisadora do SP-PROSO (Profª Maria Fernanada Tourinho Peres) foram feitas as alterações necessárias, dando origem a uma segunda versão dos questionários.

A segunda versão dos questionários do SP-PROSO foi utilizada em um pré-teste em 5 escolas, com um total de 114 alunos. Os principais objetivos do pré-teste eram de avaliar a compreensão das questões, das estruturas das respostas e o tempo necessário para o preenchimento do questionário por parte dos alunos que foram autorizados pelos pais e aceitaram participar. Após a aplicação constatou-se a necessidade de exclusão de alguns itens do questionário, pois o tempo de aplicação no pré-teste foi superior a duas horas. As exclusões foram feitas a partir de decisão conjunta com os pesquisadores do Z-PROSO e M-PROSO, de forma a não comprometer a comparabilidade dos dados e as caraterísticas psicométricas das escalas. Assim, surgiu a terceira versão do questionário, utilizada com os alunos da cidade de São Paulo.

Estão presentes nessa terceira versão do questionário do estudante os seguintes domínios temáticos: informações sociodemográficas e familiares, vitimização por violência interpessoal no ano, perpetração de violência no ano, práticas transgressoras, *bullying*, estilos/práticas parentais, amigos e pares, atividades de lazer e exposição à mídia, escola, valores morais, relação com as leis e instituições, estratégias para resolução de conflitos, atitudes pró-sociais, capacidade de autocontrole, uso de drogas, saúde.

4.2.3 - Variáveis e medidas do SP-PROSO de interesse deste trabalho

Para alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, foram utilizados dados que se relacionam com os sintomas de internalização e com a qualidade do ambiente escolar, as variáveis principais estudadas neste trabalho. Uma vez que tanto os sintomas de internalização como o clima escolar dependem do autorrelato para serem identificados e compreendidos (ACHENBACH, 1991, VINHA et al., 2016), apenas os questionários preenchidos pelos estudantes foram utilizados neste estudo.

4.2.3.1 – Variável independente principal

Para compor a nossa variável independente principal, selecionamos para o presente estudo as questões relativas à percepção dos alunos sobre o ambiente escolar e às relações estabelecidas com a escola e na escola, com colegas e funcionários. Essas questões foram utilizadas para compor o construto clima escolar.

No SP-proso, as percepções sobre o ambiente escolar foram medidas pela visão dos alunos sobre os seguintes aspectos: violência entre alunos e envolvendo professores e funcionários na escola; desordem no ambiente escolar; relação com os professores; relação com os colegas; compromisso com a escola; importância atribuída à escola; dificuldades escolares e legitimidade atribuída à escola.

Os aspectos abordados para avaliar a percepção dos alunos sobre a qualidade do ambiente estão bem alinhados com o construto de clima escolar conforme apresentado no referencial teórico deste trabalho e também foram abordadas em diversos instrumentos para medir o clima aplicados em pesquisas nacionais, conforme demonstraremos no quadro 5. Desta forma, é possível afirmar que embora o questionário aplicado na pesquisa realizada pelo SP-PROSO não fosse uma escala específica de clima escolar, os dados levantados são suficientes para uma compreensão básica do mesmo, afinal a percepção sobre o ambiente escolar (aferida pelos questionários do SP-PROSO) é exatamente o que se busca em uma pesquisa de clima (VINHA et al., 2016).

As questões relativas à percepção dos alunos sobre a qualidade do ambiente escolar foram medidas através de escalas utilizadas no Z-proso e M-proso e uma escala utilizada exclusivamente no SP-proso, as quais serão descritas a seguir:

a) Percepção de desordem e violência na escola: A desordem e a violência podem ser percebidas pelos alunos de várias formas, desde má manutenção e conservação da estrutura física da escola até presenciarem atos de transgressão dentro da escola. A

percepção de desordem e outros aspectos da estrutura física da escola são considerados por diversos autores como parte do clima escolar. Foi medida através de 12 questões formuladas pela equipe do SP-proso, divididas em 3 subdimensões, com respostas em escala Likert de 4 pontos, variando entre nunca e muitas vezes para a frequência com que presenciaram determinados eventos relacionados a desordem e violência no ambiente escolar. As doze questões estão distribuídas em três subdimensões dessa maneira: 5 questões sobre violência entre alunos (ex.: "Briga com agressão física entre alunos"), 4 questões sobre violência envolvendo professores/funcionários (ex.: "Brigas com xingamentos entre alunos e professores e/ou funcionários") e 3 questões sobre a percepção de desordem no ambiente escolar (ex.: "Vandalismo praticado por alunos contra os bens da escola..."). (ANEXO C)

b**) Compromisso com a escola, relação com professores, relação com colegas e dificuldades escolares:** Uma escola acolhedora, na qual os vínculos são sólidos e os professores são considerados como figuras de autoridade e apoio, permite que os alunos desenvolvam uma melhor socialização e vinculação com a instituição e outros atores do cenário educativo (PERES et al., 2018). As questões que compõem essas dimensões no SP-proso foram utilizadas anteriormente no Z-PROSO e M-PROSO e foram adaptadas a partir das desenvolvidas pelo Instituto de Pesquisas Criminológicas da Baixa Saxônia como parte do KFN Pupils' Survey (https://en.kfn.de/research-projects/school-surveys/) de Wetzels et al. (2001) e Wilmer et al. (2002). É composta por 15 questões, com respostas em escala likert de 4 pontos (discordo totalmente – concordo totalmente) assim distribuídas: 3 sobre compromisso com a escola (ex.: "Eu gosto de fazer a lição de casa"), 3 sobre relação com professores (ex.: "No geral, eu me dou bem com meus professores ou minhas professoras"), 3 sobre relação com colegas (ex.: "Nós somos bem unidos em nossa turma"), 3 sobre dificuldades escolares (ex.: "Eu frequentemente tiro notas ruins") e 3 sobre benefícios futuros do aprendizado (ex.: " Em me esforço na escola para conseguir um bom emprego no futuro"). (ANEXO D).

c) Legitimidade escolar: Trata-se de uma escala desenvolvida para o M-proso (Trajternber; Eisner; 2015) a partir de Bottoms e Tankebe (2012) e que procura identificar a percepção dos alunos sobre o quanto a autoridade da escola e de seus representantes é reconhecida e considerada pelos alunos. As seguintes dimensões compõem essa escala em um total de 10 questões: 4 questões sobre justiça (ex.: "Na minha escola todos são tratados de maneira justa"), 3 questões sobre efetividade (ex.: "Mesmo que eu não concorde com os professores ou os funcionários da minha escola, tenho de escutá-los e

obedecer ao que eles dizem”) e 3 sobre legalidade (ex.: “Na minha escola professores e responsáveis conseguem manter a ordem”). As respostas são em escala likert de 4 pontos (discordo totalmente – concordo totalmente). (ANEXO D).

O quadro 5 apresenta uma relação entre as dimensões utilizadas para compor a medida de clima escolar nesta pesquisa com outras escalas de clima escolar apresentadas nessa dissertação, apontando para a validade do conteúdo dos questionários do SP-PROSO que comporão a medida de clima escolar.

Quadro 5: Relação entre as dimensões do clima propostas a partir dos questionários do SP-PROSO e outras escalas de clima citadas nesta dissertação.

Relação entre as dimensões de clima do SP-Proso e de outros instrumentos			
Dimensão do clima no SP-PROSO	**Subdimensões do clima no SP-PROSO**	**Outros testes de clima que consideraram dimensões similares**	**Dimensões que abordam o mesmo assunto em outros testes**
Percepção de desordem e violência na escola	Violência entre alunos	QCE-GEPEM (VINHA; MORAIS; MORO; 2017)	As relações sociais e os conflitos na escola. Intimidação entre alunos.
		DSCS (BEAR et al.; 2011)	Clima escolar geral. Vitimização por bullying e cyberbullying
		Questionário de Debarbieux (1996)	Manifestações de violência dentro da escola
	Violência entre alunos	SCS (EMMONS; HAYNES; COMER; 2002)	Relacionamento entre estudantes
		CSCI (SCHOOL CLIMATE; 2020)	Segurança
	Violência envolvendo professores e/ou funcionários	QCE-GEPEM (VINHA; MORAIS; MORO; 2017)	As relações sociais e os conflitos na escola.
		Questionário de Debarbieux (1996)	Manifestações de violência dentro da escola
	Percepção de desordem no ambiente escolar	QCE-GEPEM (VINHA; MORAIS; MORO; 2017)	Infraestrutura e rede física.
		Questionário de Debarbieux (1996)	Ambiente da escola e do entorno.
		CLES (VEIGA et al.; 2010)	Condições gerais (ambiente)
		CSCI (SCHOOL CLIMATE; 2020)	Ambiente institucional da escola

Continua...

Relação entre as dimensões de clima do SP-Proso e de outros instrumentos (continuação)			
Dimensão do clima no SP-PROSO	**Subdimensões do clima no SP-PROSO**	**Outros testes de clima que consideraram dimensões similares**	**Dimensões que abordam o mesmo assunto em outros testes**
Compromisso com a escola, relação com professores, relação com colegas e dificuldades escolares	Compromisso com a escola	QCE-GEPEM (VINHA; MORAIS; MORO; 2017)	As relações com o ensino e com a aprendizagem
		DSCS (BEAR et al.; 2011)	Clima escolar geral. engajamento cognitivo, comportamental e emocional dos estudantes.
		CSCI (SCHOOL CLIMATE; 2020)	Ambiente institucional da escola
	Relação com professores	QCE-GEPEM (VINHA; MORAIS; MORO; 2017)	As relações sociais e os conflitos na escola.
		DSCS (BEAR et al.; 2011)	Clima escolar geral. Técnicas escolares.
		Questionário de Debarbieux (1996)	A qualidade das relações que se desenvolvem na escola
		CLES (VEIGA et al.; 2010)	Relações interpessoais
		SCS (EMMONS; HAYNES; COMER; 2002)	Relacionamento entre professores e alunos
	Relação com colegas	QCE-GEPEM (VINHA; MORAIS; MORO; 2017)	As relações sociais e os conflitos na escola.
		DSCS (BEAR et al.; 2011)	Clima escolar geral.
		Questionário de Debarbieux (1996)	A qualidade das relações que se desenvolvem na escola
		CLES (VEIGA et al.; 2010)	Relações interpessoais
		SCS (EMMONS; HAYNES; COMER; 2002)	Relacionamento entre estudantes
	Dificuldades escolares	DSCS (BEAR et al.; 2011)	Engajamento cognitivo, comportamental e emocional dos estudantes.
		CSCI (SCHOOL CLIMATE; 2020)	Ensino e aprendizagem
	Benefícios futuros do aprendizado	CSCI (SCHOOL CLIMATE; 2020)	Ensino e aprendizagem

Relação entre as dimensões de clima do SP-Proso e de outros instrumentos (conclusão)			
Dimensão do clima no SP-PROSO	**Subdimensões do clima no SP-PROSO**	**Outros testes de clima que consideraram dimensões similares**	**Dimensões que abordam o mesmo assunto em outros testes**
Legitimidade escolar	Justiça	QCE-GEPEM (VINHA; MORAIS; MORO; 2017)	Regras, sanções e segurança;
		DSCS (BEAR et al.; 2011)	Clima escolar geral. Técnicas escolares.
		CLES (VEIGA et al.; 2010)	Regras
		SCS (EMMONS; HAYNES; COMER; 2002)	Justiça
		CSCI (SCHOOL CLIMATE; 2020)	Segurança
	Efetividade	QCE-GEPEM (VINHA; MORAIS; MORO; 2017)	Regras, sanções e segurança;
		CLES (VEIGA et al.; 2010)	Indisciplina
		SCS (EMMONS; HAYNES; COMER; 2002)	Ordem e disciplina
		CSCI (SCHOOL CLIMATE; 2020)	Segurança
	Legalidade	QCE-GEPEM (VINHA; MORAIS; MORO; 2017)	Regras, sanções e segurança;
		CLES (VEIGA et al.; 2010)	Indisciplina
		SCS (EMMONS; HAYNES; COMER; 2002)	Ordem e disciplina
		CSCI (SCHOOL CLIMATE; 2020)	Segurança

É possível perceber no quadro 5 que a única dimensão do clima que não foi abordada em outros instrumentos elaborados para medir o clima apresentados nessa dissertação e que está presente no utilizado pelo SP-PROSO é a dos benefícios futuros do aprendizado. Apesar disso, não é difícil encontrar referências na literatura de clima escolar favoráveis a consideração dessa dimensão. Janosz, Georges e Parent (1998, apud VINHA et al., 2016), por exemplo, consideram que os benefícios futuros da aprendizagem fazem parte da dimensão educativa do clima. Thapa (et al.; 2013), também discute os benefícios futuros da aprendizagem, sobretudo no que diz respeito a formação para valores importantes para a democracia, bem como Cohen, Pickeral e Levine (2010), embora o instrumento elaborado pelo *National School Climate Council*, o CSCI, aborde o assunto mais sob a ótica do aprendizado social, emocional, cívico e ético do que sob a perspectiva dos ganhos futuros individuais relacionados ao aprendizado. Portanto, manteremos essa subdimensão do clima do SP-PROSO para a análise fatorial exploratória, sobre a qual discorreremos em breve.

4.2.3.2 – Variável dependente

A variável dependente neste estudo serão os sintomas de internalização: sintomas de adoecimento emocional que não se manifestam de forma necessariamente visível e costumam estar relacionados a um forte controle emocional, possuem reconhecida relação com sintomas de depressão e ansiedade e podem ser medidos por meio do autorrelato.

O SP-proso investigou os sintomas de internalização a partir da frequência de determinados sintomas manifestados pelos alunos no último mês. Foram investigados os sintomas de tédio, choro, medo/ansiedade/angústia, sentimento de infelicidade, insônia, tristeza sem motivo aparente e preocupações.

A escala utilizada foi uma tradução da dimensão de sintomas internalizantes do *Social Behaviour Questionnaire – SBQ* (TREMBLAY et al., 1991). É composta por 8 itens com respostas em escala *likert* de 5 pontos (nunca – muito frequentemente). (ANEXO E).

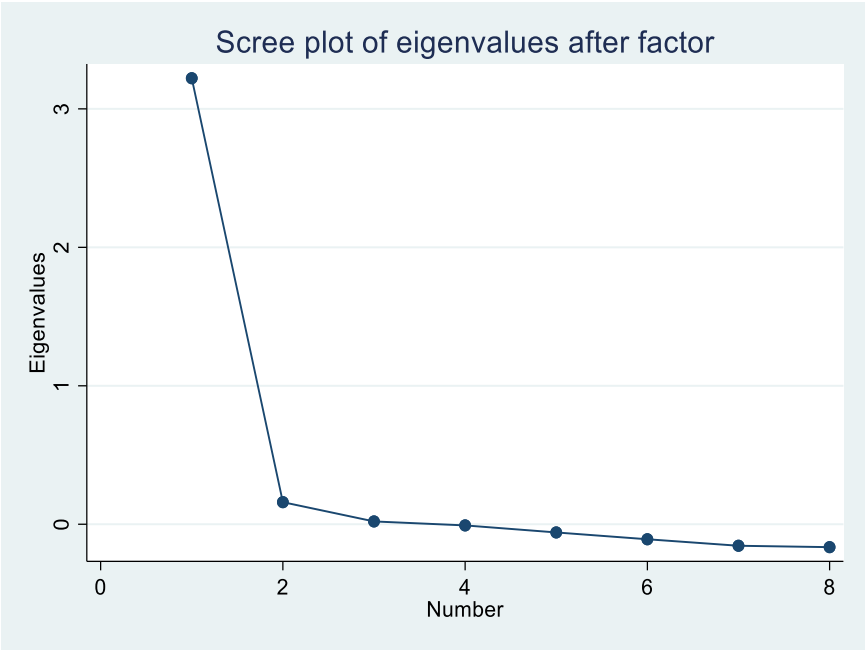
Murray, Eisner e Ribeaud (2017) demonstraram que a SBQ pode ser utilizada para medir sintomas internalizantes em uma amostra com resultados bastante confiáveis. Além disso, para demonstrar evidências da validade dessa escala para sintomas internalizantes, fizemos análise fatorial exploratória e confirmatória de seus itens. Os resultados podem ser vistos nas próximas linhas.

Na tabela 1 apresentamos os resultados da análise de confiabilidade e da adequabilidade dos dados da escala de internalização utilizada à análise fatorial. O valor do alfa de Chronbach foi de 0,84, indicando uma boa consistência interna. O teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin sugeriram a existência de uma estrutura latente e boa adequação dos dados para a análise fatorial. De acordo com o KMO, 90% da variância das variáveis observadas pode ser explicada por um fator latente subjacente. Da mesma forma, o teste de esfericidade de Bartellet sugere a existência de correlação entre as questões contempladas ($p<0,001$). A análise fatorial exploratória aponta para uma solução unifatorial, com apenas um eigenvalue superior a 1 (tabela 1; gráfico 8). Este resultado foi confirmado com a análise paralela de Horn, que resultou em apenas um fator retido com eigenvalue ajustado de 3,760. Todos os itens carregaram no fator único, com cargas fatoriais superiores a 0,4.

Tabela 1: Confiabilidade e adequabilidade dos dados à análise fatorial e análise fatorial exploratória (solução não rotacionada) dos 8 itens que compõem a medida de sintomas de internalização e cargas fatoriais do fator retido

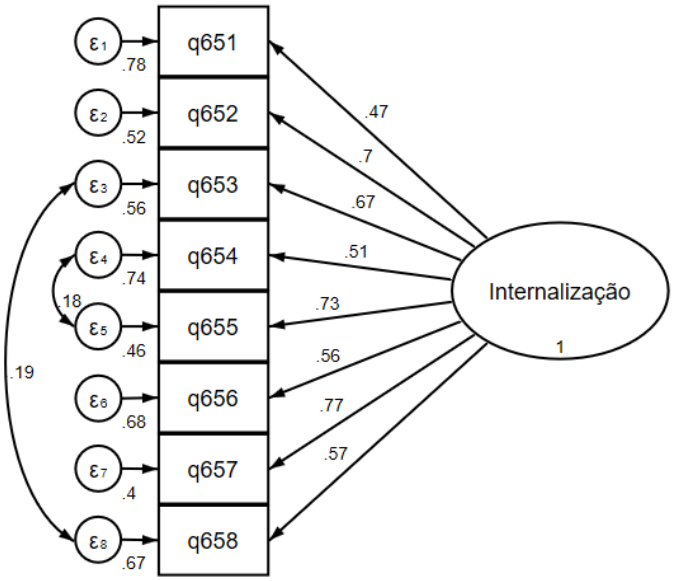
Confiabilidade e adequação dos dados				
Alfa de chronbach	0,84			
Bartlett (x^2, p-valor)	6407,795; <0.001			
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,90			
Análise Fatorial Exploratória (solução não rotacionada)				
Method	Principal factor			
n	2.534			
Retained factors	3			
Parameters	21			
	Eigenvalue	Difference	Proportion	Cummulative
Fator 1	3,2215	3,0620	1,10	1,10
Fator 2	0,1598	0,1391	0,06	1,16
Fator 3	0,0204	0,0286	0,007	1,17
Cargas fatoriais				
Item				
Eu me senti triste sem saber o porquê				0.7459
Eu me senti sozinho				0.7387
Eu senti medo, ansiedade ou angústia				0.6904
Eu chorei				0.6835
Eu fiquei preocupado				0.6031
Eu não consegui dormir				0.5564
Eu me senti infeliz				0.5349
Eu me senti entediado				0.4652

Gráfico 8: Gráfico dos eigenvalues dos fatores resultantes da análise fatorial exploratória dos sintomas internalizantes utilizado no screetest.



A análise confirmatória testou a solução unifatorial. Para o ajuste do modelo, foram utilizados os valores de referência CFI (>0,9) e RMSEA (>0,08). Os ajustes necessários foram feitos utilizando-se dos cálculos de índices de modificação do Stata. Após ajustes, o modelo final apresentado na figura 2 apresentou os seguintes valores nos índices: chi-quadrado com p<0,001, CFI = 0,983 e RMSEA = 0,049.

Figura 2: Resultado da análise fatorial confirmatória para sintomas de internalização. Modelo final. Solução padronizada



4.2.3.3 – Co-variáveis

As seguintes co-variáveis serão incluídas: sexo (masculino ou feminino), idade, tipo de escola (pública ou particular) e condição socioeconômica da família (medida através de escore de bens).

4.3 Análise dos dados de interesse deste trabalho

A análise dos dados necessária para este trabalho passou pelas seguintes etapas: 1) análise descritiva sobre a amostra; 2) análise fatorial exploratória: definição de uma estrutura fatorial para o clima escolar e sintomas de internalização, através de análise fatorial exploratória, utilizando-se das escalas apresentadas anteriormente em "variáveis e medidas do SP-Proso de interesse desse trabalho"; 3) confirmação da estrutura fatorial para clima escolar e sintomas de internalização através de análise fatorial confirmatória; 4) associação entre o clima escolar e os sintomas de internalização entre meninos e meninas através de um modelo de equações estruturadas, com ajuste para as co-variáveis

idade, tipo de escola (pública ou particular) e condição socioeconômica da família (medida através de escore de bens).

4.4 Análise descritiva

A análise descritiva foi feita com base no cálculo de medidas de tendência central e dispersão (média, mediana, desvio-padrão, IC95%) para as variáveis contínuas e proporções com IC95% para as variáveis categóricas (binárias, nominais ou ordinais).

4.5 – Definindo a estrutura fatorial do clima escolar

Como já apresentado nessa dissertação, um dos pontos de concordância dos autores do campo do clima é a ideia de que o clima é um fenômeno multidimensional. Portanto, quando se mede o clima escolar, é necessário explicitar quais fatores (ou dimensões) compuseram a medida geral chamada de clima escolar.

Uma vez que este trabalho se utiliza de um banco de dados pré-existente onde existem dados sobre a percepção dos alunos sobre a qualidade do ambiente escolar, pretendíamos usar esses dados para compor uma medida de clima escolar. Para isso, os instrumentos utilizados pelo SP-Proso foram analisados para que se respondessem algumas perguntas necessárias, tais como: as questões utilizadas realmente podem ser agrupadas sob um único construto? Quantos fatores (dimensões) são necessários para compor esse construto a partir dessas questões? Quais questões podem compor cada um dos fatores? Alguma questão se mostrou imprópria (não suficientemente relacionada a nenhum dos fatores ou ao construto)? Em resposta a essas questões, buscávamos apresentar uma estrutura fatorial que servisse tanto para a validação de construto como para definir a nossa variável latente, chamada de clima escolar.

Análise fatorial é o nome dado a um conjunto de técnicas estatísticas cuja principal função "é reduzir uma grande quantidade de variáveis observadas em um número menor de fatores". (FIGUEIREDO FILHO; SILVA JUNIOR, 2010). No caso presente, os itens respondidos pelos alunos nas pesquisas são as variáveis observadas que procuraremos agrupar em diversos fatores (dimensões) do fenômeno clima escolar.

A análise fatorial pode ser utilizada de maneira exploratória, quando o pesquisador ainda não sabe exatamente quais são e como se dividem os fatores que compõem o fenômeno que está sendo observado, ou de maneira confirmatória, quando o

pesquisador acredita já ter uma noção da estrutura fatorial que está por trás de uma variável, de forma que pode testar a teoria já existente utilizando-se de dados já colhidos com uma amostra (BIDO; MANTOVANI; COHEN, 2018). A análise fatorial exploratória serve, portanto, para reduzir o número variáveis observadas a um número menor de fatores latentes, através da variação e da covariação das respostas dadas por uma amostra. As medidas observadas devem possuir algum grau de correlação entre si devido a sua ligação com um mesmo construto subjacente (BROWN, 2015). No nosso caso, o clima escolar é o constructo que teoricamente une os itens dos questionários utilizados e responsável pela correlação entre eles. Os fatores ou dimensões, seriam os agrupamentos intermediários que esperamos encontrar, pois de acordo com as teorias já apresentadas nessa dissertação o clima é uma realidade multidimensional.

Bido, Mantovani e Cohen (2010) descrevem as situações em que se deve utilizar a análise fatorial exploratória ou confirmatória considerando que uma vez que exista um campo teórico bem consolidado sobre o assunto a ser investigado, a melhor opção seria partir de uma análise confirmatória, sob o risco de, não o fazendo, destruir a teoria. Mas no caso desta pesquisa, perguntamos: que teoria deveria ser utilizada (e que correria risco de destruição) sobre o clima escolar? O campo teórico do clima não é insipiente, mas, pelo contrário, é de uma tremenda variedade de teorias e conceitos. Além disso, como já explicado anteriormente, nossa medição de clima não está vindo de uma escala de clima escolar com uma teoria subjacente, mas de uma série de medidas abordadas em diferentes escalas sobre a qualidade do ambiente escolar na percepção dos alunos. Feitas essas considerações, entendemos que o caminho mais coerente para se estabelecer um modelo teórico para o clima neste trabalho seja iniciando com uma análise fatorial exploratória.

A análise fatorial exploratória é um procedimento complexo, composto por uma série de etapas em que decisões devem ser tomadas para que se apresentem os melhores resultados. O quadro abaixo (quadro 6) busca sintetizar essas etapas de acordo com Figueiredo Filho e Silva Junior (2010).

Quadro 6: Etapas e procedimentos da análise fatorial exploratória, baseado em Figueiredo Filho e Silva Júnior (2010).

Etapas da análise fatorial		
Procedimento	Etapa do procedimento	Técnicas utilizadas e valores de referência
Verificar a adequabilidade da base de dados	Verificar tamanho da amostra.	Entre 50 a 100 pessoas, no mínimo. Razão de pelo menos 5 pessoas para cada variável.
	Verificar se há um padrão de correlação entre as variáveis (o que indica a existência de um construto subjacente)	Apresentar correlação maior do que 0,3 na maior parte dos coeficientes. Teste KMO: Quanto maior melhor, tendo 0,5 como mínimo para adequabilidade. A partir de 0,9, considera-se excelente. Teste de esfericidade de Bartlett: $p<0,05$
Determinar a técnica de extração e o número de fatores a serem extraídos	Determinar o tipo de extração de dados	Decidir entre *principal components, principal factors, image factoring, maximun likelihood factoring, alpha factoring, uneight least square, generalized least square,* etc.
	Determinar qual o número de fatores a ser retido	Regra de Kaiser: Valores com eigenvalue maior que 1,0. Scree test: Analisar graficamente a dispersão dos fatores até que haja uma queda abrupta entre eles, ou que a variância dos fatores se torne uma reta no gráfico. Variância acumulada: >60% Razões teóricas: caso haja alguma.
Decidir o tipo de rotação dos fatores		Ortogonal: caso se entenda que os construtos propostos não estejam relacionados. Oblíqua, caso se acredite que existem correlações entre os fatores. Em geral, ambos os tipos de rotação e técnicas empregadas em cada uma delas costuma produzir resultados bastante parecidos.

Quanto às etapas de verificação da adequabilidade dos dados a análise fatorial e os seus resultados, devemos lembrar que tais preocupações já foram abordadas na pesquisa principal do SP-Proso (PERES et al., 2019). Ainda assim, a questão do tamanho da amostra e dos testes estatísticos das escalas utilizadas neste trabalho será abordada logo no começo da sessão de resultados.

Quanto ao método utilizado para extração dos dados, Costello e Osborne (2005) afirmam que muitos dos métodos propostos nos pacotes estatísticos tem fundamentos pouco conhecidos, e com bases teóricas sujeitas a disputas. Brown (2015), por outro lado, comenta dois métodos mais utilizados na literatura e mais conhecidos para se fazer a extração de dados para análise fatorial: *maximun likelihood* e *principal factor.* O método de extração da máxima verossimilhança (*maximun likelihood*) está mais propenso a falhar quando as variáveis da amostra não têm uma distribuição normal, enquanto o modelo *principal factor* está livre dessa pressuposição de normalidade. Um outro método de extração possível é o Principal Component Factor (PCF). A escolha entre o método PF e o PCF passa pela consideração da teoria sobre clima escolar que aponta o clima como multidimensional. Segundo Acock (2008), o método PCF (*principal component factor analysis*) é especialmente útil quando se procura compreender o quanto um único fator pode explicar a variância encontrada, enquanto o PF pode ser mais útil na identificação de uma ou mais fatores que servirão para explicar um conceito. Em nosso estudo utilizamos o *principal factor*[7].

Após a extração dos dados, foram aplicados os métodos da regra de Kaiser e o scree test para definir quantos fatores seriam retidos, seguido da rotação dos eixos através do método promax (rotação oblíqua). Brown (2015) considera que a rotação é um processo que permite facilitar a interpretação dos fatores (só faz sentido quando se extrai mais de um fator, portanto). As cargas fatoriais das questões ficam distribuídas ao redor de eixos. A rotação é o processo de girar esses eixos, de forma que os valores das cargas fatoriais de cada item fiquem mais próximos dos eixos, o que tende a facilitar a interpretação sobre a qual fator eles pertencem.

A rotação pode ser ortogonal (quando os dois eixos são girados simultaneamente mantendo um ângulo de 90 graus entre eles) ou oblíqua (busca o melhor ajuste sem a necessidade de manter o ângulo de 90 graus) (BROWN, 2015). A rotação ortogonal é alegadamente um pouco mais fácil de interpretar e conta com o pressuposto de que não exista correlação entre os fatores. Porém, em se tratando de fenômenos sociais, é muito difícil, se não impossível, que não haja alguma correlação entre os fatores (COSTELLO; OSBORNE, 2005). Diante de tais considerações entendemos que a melhor forma de

[7] O pacote estatístico utilizado nessa pesquisa é o do Stata 15.1.1. Como já apontado por Costello e Osborne (2005) é comum que os diferentes pacotes estatísticos se refiram aos mesmos métodos por nomes diferentes entre si. O método que utilizaremos no Stata para análise fatorial (principal factor) produz o mesmo resultado que o método chamado principal components analysis (PCA) no SPSS (ACOCK; 2008).

rotacionar os eixos, levando em conta nossos objetivos, seja através de uma rotação oblíqua, como a promax. O pacote estatístico utilizado para esse procedimento foi o Statta 16.1.

Depois de apresentar os fatores e os itens que compõem cada um deles, prosseguiu-se para a confirmação do modelo obtido com a análise fatorial, através da análise fatorial confirmatória.

A análise fatorial confirmatória permite avaliar a estrutura latente de uma escala. A partir da teoria e da análise fatorial exploratória um modelo foi proposto para o clima escolar. A análise fatorial confirmatória pode avaliar o quão bem os dados colhidos suportam o modelo teórico, bem como demonstrar as relações entre itens e fatores (BROWN, 2006), fortalecendo a evidência gerada pela análise fatorial exploratória.

Segundo Acock (2013, p. 11 e 12), a análise fatorial confirmatória é capaz de isolar a variância compartilhada dos itens de suas variâncias únicas, não compartilhadas com outros itens (especificadas como termos de erro), o que torna possível obter uma melhor medida da variável latente. Com isso também é possível remover as medidas de erro do resultado final, para se obter resultados mais fidedignos, livres de ruídos.

O método de estimação escolhido para a etapa da AFC foi o Full maximum likelihood (FIML). Para lidar com os dados faltantes foram imputados valores conforme a média das respostas do indivíduo nos outros itens da mesma dimensão do(s) valor(es) faltante(s). A imputação foi feita apenas para indivíduos que deixaram de responder até 20% das questões de uma determinada dimensão. No caso dos 20% equivalerem a um número não inteiro, aproximou-se o número máximo de itens a serem imputados para o próximo número inteiro (por exemplo, em uma dimensão de 6 itens, 20% corresponderia a 1,2 itens; nesse caso, seria imputado um valor médio para as respostas do indivíduo em até dois itens). Segundo Acock (2013) esse método é apropriado para lidar com bancos que possuam valores faltantes, imputando os dados faltantes a partir do modelo especificado.

Para avaliar o ajuste do modelo final utilizamos os seguintes indicadores de ajuste: chi-quadrado (<0.05), RMSEA (<0,05) e CFI (>0.90). Em casos necessários, o valor do RMSEA abaixo de 0,08 também foi aceito, o que está de acordo com a literatura como um ponto aceitável de corte (PITUCH; STEVENS; 2015).

~~O teste chi-quadrado compara "nosso modelo com um modelo saturado, no qual não existem graus de liberdade" (ACOCK; 2013, p. 21). Espera-se que o resultado apresente uma diferença grande entre nosso modelo e o modelo saturado e seja~~

~~significativamente próximo a matriz de variância entre os itens encontrada na realidade. (ACOCK, 2013).~~

O teste RMSEA (Root Mean Square Error of Aproximation) é considerado um índice de ajuste parcimonioso "na medida em que congrega uma penalização pelo número de parâmetros estimados (graus de liberdade)". Esse teste compara os parâmetros do modelo com a covariância encontrada na população. Espera-se que a diferença entre o modelo e a covariância populacional seja estatisticamente pouco significante (MORO; 2018).

O CFI é um índice de ajuste que compara o modelo estimado com um modelo nulo (MORO; 2018). Acock (2013) considera que um valor aceitável para o CFI seria de 0,9 – o que indicaria que nosso modelo funciona 90% melhor do que um modelo nulo.

Devido à complexidade do modelo de clima escolar, foi necessário recorrer a estratégia de parcelamento do modelo. Matsunaga (2008) explica que o parcelamento do modelo consiste em "agregar itens e usar esses agregados como indicadores de construtos latentes, para a modelagem de equações estruturais" e que essa técnica possui vantagens e riscos. Uma das vantagens é a de facilitar o ajuste do modelo para a prática de equações estruturadas, exatamente o que procuramos aqui, enquanto os riscos se encontram em se induzir algum viés de estimação ou uma especificação incorreta do modelo. Kline (2005, apud HILPERT; 2013) considera que para evitar esses erros o parcelamento deve respeitar duas condições: que a confiabilidade interna de cada um dos conjuntos de itens e que a unidimensionalidade das subescalas estejam bem estabelecidas. A partir dos resultados da análise fatorial exploratória e dos valores dos indicadores de cada subescala que compôs o clima escolar (ver sessão de resultados), entendemos ter reunido evidências satisfatórias para a aplicação da técnica.

Construímos inicialmente cinco modelos unifatoriais, um para cada dimensão do clima. Após a adequação dos modelos aos parâmetros desejados, escores individuais para cada uma das dimensões do clima escolar foram calculados e salvos no banco de dados. Os cinco escores foram em seguida utilizados para a composição final do construto de clima escolar.

Excluímos da análise os alunos que deixaram de responder a mais de 20% das questões das escalas. Aqueles que deixaram de responder até 20% das questões imputamos o valor faltante com a média das respostas, conforme descrito na sessão de métodos. Dos 2680 indivíduos que compuseram o banco de dados 79 foram excluídos

por esse critério, restando uma amostra com 2601 observações. A tabela 2 apresenta os detalhes desse processo.

Tabela 2: Detalhes sobre a imputação de dados faltantes e exclusão de indivíduos do estudo.

Dimensão	Itens	Máx. de itens imputados por indivíduo	Indivíduos a serem excluídos	Indivíduos mantidos
Rel. com adultos e instituição	13	3	49	2631
Incivilidades	8	2	61	2619
Rel. Colegas	3	1	27	2653
Violências	6	2	42	2638
Educacional	5	1	42	2638
TOTAL	35	9	79*	2601*

* O total de indivíduos excluídos do estudo não corresponde a soma dos excluídos em cada dimensão, pois a maioria dos excluídos não preencheu o mínimo de itens necessário em mais de uma dimensão. O mesmo se dá com a coluna dos indivíduos mantidos.

A associação entre o clima escolar e os sintomas de internalização foi analisada através de um modelo de equações estruturadas. Para analisar a associação entre a clima escolar e os sintomas de internalização, a variável latente "clima escolar" foi a nossa variável de exposição (variável exógena). A variável dependente (endógena) sintomas de internalização também foi trabalhada em sua forma latente com estrutura unifatorial definida por análise fatorial confirmatória, já apresentada na sessão de metodologia. A associação foi analisada entre meninos e meninas, ajustada para idade, tipo de escola e situação socioeconômica.

4.6 Aspectos Éticos

Uma vez que este projeto utilizou dados coletados por pesquisa anterior, sem coletar nenhum dado adicional, as considerações éticas necessárias permanecerão as mesmas apresentadas pelo SP-PROSO. O SP-proso foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (parecer 1.719.856), pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) (parecer 2.014.816), pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Criminologia da Universidade de Cambridge.

5. RESULTADOS

5.1 - Análise descritiva do clima escolar

A tabela 3 sintetiza algumas características da amostra do SP-Proso. A amostra foi composta, em sua ligeira maioria, por meninos (52,61%). A maioria dos estudantes eram de escolas públicas (70%) e de idade inferior a 15 anos. Apesar das meninas serem maioria na escola particular (50,3%), suas famílias têm escore socioeconômico médio menor do que o dos meninos, além de estarem mais concentradas no tercil baixo da condição socioeconômica (36,14% das meninas estão nesse tercil, comparando-se a 30,98% dos meninos). No tercil mais alto, os meninos estão mais presentes do que as meninas (34,42% dos meninos e 29,02% das meninas).

Quanto a idade, a maioria dos alunos têm menos de 15 anos (72,24%), o que é o esperado para o 9º ano do ensino fundamental. Pode-se considerar que os alunos acima de 16 anos deveriam estar mais adiantados no curso de seus estudos. Portella, Bussmann e Oliveira (2017) consideram que um aluno de 8 anos deveria ter completado pelo menos um ano de escolaridade (no ensino fundamental), para que não seja caracterizada uma distorção idade-série. Tal consideração, porém, levava em conta que na amostra da pesquisa desses autores ainda havia alunos que estudavam no sistema de Ensino Fundamental de oito anos, diferente do sistema adotado em São Paulo, de nove anos. No sistema atual, espera-se que o aluno ingresse no ensino fundamental um ano mais cedo. Um aluno de 16 anos deveria ter concluído, no sistema adotado em São Paulo, 10 anos de escolaridade. Deveria, portanto, estar cursando o 2º ano do ensino médio. Pode-se considerar, portanto, que um aluno com 16 anos ou mais e que está no 9º ano tem pelo menos dois anos de distorção série idade. Tal é a condição de 6,55% da amostra e de 9,21% dos meninos. Os meninos são também a maioria entre os que tem entre 15 e 16 anos (23,36%). Ou seja, pode-se considerar que quase um terço dos meninos (32,57%) está em defasagem com relação a série cursada, comparado a um pouco mais de um quinto das meninas (22,09%).

Tabela 3 – Características da amostra, SP-Proso, São Paulo, 2017 (n=2680).

	Média Min-Máx	Total (100%)	Feminino (%)	Masculino (%)
Sexo				
Feminino	-	47,39	-	-
Masculino	-	52,61	-	-
Tipo de Escola				
Particular	-	30,25	50,30	49,70
Pública	-	69,75	46,14	53,86
Condição Socioeconômica da Família	7,01 (0-13,55)		6,76 (média)	7,25 (média)
Baixa	3,5 (0-5,42)	33,56	36,14	30,98
Média	6,82 (5,48-7,97)	34,52	34,83	34,59
Alta	10,9 (8,14-13,55)	31,9	29,02	34,42
Idade (em anos)	**14,87 (12,85-17,96)**		**14,73 (média)**	**14,93 (média)**
<15	14,51 (12,85-14,99)	72,24	77,9	67,42
15-16	15,4 (15,00-15,99)	21,2	18,62	23,36
>16	16,66 (16,01-18,91)	6,55	3,47	9,21

A tabela 4 apresenta a distribuição das respostas dos alunos a cada item dos questionários com os quais se pretende compor a medida de clima escolar. A maioria dos alunos afirmou que gosta de ir à escola (59,14%), apesar do número de alunos que afirmou que não gosta ser elevado (40,86%). Os alunos também consideram que a escola tem alguma importância: apenas 6,98% dos alunos concordaram com a afirmação e que escola não serve para nada. Apesar disso, o dever de casa é bastante impopular (75,42% não gostam de fazê-lo).

A relação com os professores foi percebida como positiva pela maioria dos alunos. Em geral, os alunos consideram que se dão bem com professores (79,46), que podem contar com a ajuda deles quando precisam (79,97%) e que eles são justos (76,65%). Em geral os alunos também consideram que se dão bem com seus colegas de turma (77,3%) e que são bem tratados por eles (77,81%), mas ficaram bastante divididos quanto a sua turma ser unida ou não: 50,51% não acham que sua turma seja bem unida, enquanto 49,49% acreditam que sua turma seja bem unida.

Quanto às dificuldades escolares, quase um terço relatou tirar notas ruins frequentemente (33,1%) e quase dois quintos afirmaram ter “dificuldades para

acompanhar a aula" (39,08%). Quanto aos benefícios futuros da aprendizagem, todas as respostas apresentaram forte tendência positiva. 87,94% dos alunos afirmaram que um bom rendimento escolar é importante para eles.

As questões relacionadas à legitimidade escolar demonstraram que, em geral, os alunos consideram que devem respeitar e obedecer às autoridades de sua escola (81,7% concordam que devem obedecer mesmo quando discordam de seus professores e funcionários e apenas 26,07% entendem que é justificado desobedecê-los). Os alunos também acreditam que professores e funcionários, em geral, fazem bem o seu trabalho (77,99%), mas ficam bastante divididos sobre a capacidade de professores e funcionários em manter a ordem na escola (51,4% afirmaram que eles conseguem, 48,6% dizem que não). Os alunos também não parecem muito convencidos de que os critérios utilizados na disciplina dos alunos sejam justos e igualitários. Quase metade dos alunos (48,34%) discordou de que todos na escola são tratados de maneira justa e afirmou que alunos violentos e aproveitadores costumam escapar impunes (49,18%). Mais da metade (54,8%) considera que alguns alunos são tratados melhor do que outros.

Quanto à percepção de violência, os alunos assinalaram a frequência com que presenciaram ou ficaram sabendo de determinadas situações nos últimos doze meses. As violências mais comumente percebidas pelos alunos foram as brigas com xingamentos entre os alunos (84,97% presenciaram pelo menos uma no último ano), seguida pelo bullying entre alunos (76,86%) e a briga com agressão física entre os alunos (75,21%). As mais incomuns foram o vandalismo envolvendo professores e/ou funcionários (90,01% dos alunos disseram nunca ter presenciado ou ouvido falar no último ano) e a violência sexual envolvendo funcionários/professores e alunos (91,03% afirmaram não ter presenciado ou ouvido falar no último ano).

Tabela 4 – Distribuição das respostas sobre o clima escolar entre adolescentes do Município de São Paulo. SP-Proso, São Paulo, 2017 (n=2680).

Distribuição das respostas sobre clima escolar SP-Proso (continua na próxima página)						
	Discordo fortemente 1	**Discordo 2**	**Concordo 3**	**Concordo fortemente 4**	**Média geral**	**IC95%**
Compromisso com a escola						
Eu gosto de ir à escola	11,98	28,88	49,29	9,85	2,57	(2,52-2,62)
Eu gosto de fazer a lição de casa	28,05	47,37	19,83	4,76	2,01	(1,97-2,05)
Eu acho que a escola não serve para nada	52,11	40,94	5,08	1,86	1,57	(1,53-1,60)
Relação com os professores						
No geral, meus professores me tratam de forma justa	5,8	17,54	61,44	15,21	2,86	(2,82-2,90)
No geral, eu me dou bem com meus professores ou minhas professoras	6,99	13,55	59,1	20,36	2,93	(2,89-2,97)
No geral, meus professores me ajudam quando eu preciso deles	5,73	14,3	63,53	16,44	2,91	(2,86-2,95)
Relação com os colegas						
Nós somos bem unidos na nossa turma	14,08	36,43	38,65	10,84	2,46	(2,39-2,53)
Eu me dou bem com os adolescentes da minha turma	6,53	16,17	58,93	18,37	2,89	(2,85-2,93)
Os outros adolescentes da minha turma são legais comigo	6,18	16	61,3	16,51	2,88	(2,84-293)
Dificuldades escolares						
Eu erro muito nas lições de casa	11,73	50,59	29,08	7,87	2,34	(2,29-2,38)
Eu frequentemente tiro notas ruins	22,33	44,57	26,22	6,88	2,18	(2,13-2,22)
Eu frequentemente tenho dificuldades para acompanhar a aula	16,43	44,48	31,87	7,21	2,3	(2,26-2,34)
Benefícios futuros da aprendizagem						
Eu gostaria de ter um emprego interessante quando for mais velho e agora faço de tudo para conseguir isso	4,82	10,46	51,42	33,29	3,13	(3,09-3,18)
Eu me esforço na escola para conseguir um bom emprego no futuro	4,19	12,81	53,35	29,65	3,08	(3,05-3,12)
O bom desempenho escolar é importante para mim	4,08	8,48	58,98	28,46	3,12	(3,08-3,16)
Legitimidade escolar						
Na minha escola, todos são tratados de maneira justa	12,86	35,48	41,65	10	2,49	(2,44-2,54)
Na minha escola, os alunos violentos, que se aproveitam dos outros, costumam se livrar dos problemas e geralmente nada acontece com eles	17,93	32,89	33,59	15,59	2,47	(2,40-2,53)
Na minha escola, professores e funcionários conseguem manter a ordem	11,48	37,12	43,96	7,44	2,47	(2,42-2,52)
Na minha escola, professores e funcionários agem de forma coerente com aquilo que eu acho certo ou errado	8,44	26,76	56,05	8,75	2,65	(2,61-2,69)
Mesmo que eu não concorde com os professores ou os funcionários da minha escola, tenho de escutá-los e obedecer ao que eles dizem	5,69	12,6	61,14	20,56	2,97	(2,93-3,00)
A maioria dos professores e os funcionários da minha escola fazem bem o seu trabalho	6,53	15,47	59,55	18,44	2,9	(2,85-2,94)
Confio nos professores e nos funcionários da minha escola	9,69	30,4	47,36	12,56	2,63	(2,58-2,67)
Na minha escola, os castigos são determinados ou as decisões são tomadas de forma justa	11,83	30,6	45,79	11,78	2,57	(2,52-2,62)
Na minha escola, alguns são tratados melhor do que outros	12,22	32,98	38,82	15,98	2,59	(2,54-2,63)
É justificado desobedecer aos professores, aos funcionários ou as autoridades da minha escola	28,46	45,46	21,37	4,7	2,02	(1,98-2,06)

Tabela 4 – Distribuição das respostas sobre o clima escolar entre adolescentes do Município de São Paulo. SP-Proso, São Paulo, 2017 (n=2680). (continuação)

Distribuição das respostas sobre clima escolar SP-Proso (conclusão)						
Percepção de violência (últimos 12 meses)	**Nunca 1**	**Poucas vezes 2**	**Algumas vezes 3**	**Muitas vezes 4**	**Média geral**	**IC95%**
Briga com agressão física entre alunos	24,78	36,82	22,28	16,11	2,3	(2,24-2,35)
Briga com agressão física envolvendo alunos e professores e/ou funcionários	76,4	17,54	4,2	1,86	1,31	(1,28-1,35)
Bullying entre alunos (humilhação, pirraças, agressão verbal, xingamentos, persistentes e recorrentes contra alunos específicos)	23,13	24,46	20,07	32,33	2,62	(2,54-2,69)
Venda e/ou consumo de drogas na escola	70,1	17,31	6,54	6,06	1,49	(1,41-1,56)
Alunos portando armas de fogo e/ou faca	80,87	13,6	3,94	1,6	1,26	(1,22-1,30)
Algum tipo de violência ou agressão sexual envolvendo alunos	82	12,6	3,76	1,64	1,25	(1,22-1,28)
Algum tipo de violência ou agressão sexual envolvendo alunos e professores e/ou funcionários	91,03	6,29	1,58	1,1	1,3	(1,1-1,16)
Brigas com xingamentos entre alunos	15,02	18,21	21,34	45,42	2,97	(2,92-3,03)
Brigas com xingamentos envolvendo alunos e professores e/ou funcionários	55,6	24,24	10,68	9,47	1,74	(1,68-1,80)
Roubos ou furtos acontecidos no interior da escola	43,72	25,26	15,27	15,74	2,03	(1,95-2,11)
Vandalismo praticado por alunos contra os bens da escola (p.ex. quebrar, destruir, pichar)	37,97	28,34	16,61	17,08	2,13	(2,04-2,21)
Vandalismo praticado por professores e/ou funcionários	90,01	6,42	2,09	1,48	1,15	(1,13-1,17)

A tabela 5 apresenta as médias gerais e as médias por sexo para cada item do questionário. Descreveremos aqui as que forem estatisticamente significantes.

Quanto ao compromisso com a escola, os meninos consideram mais frequentemente que “escola não serve para nada”. As meninas, por sua vez, parecem gostar mais da escola e de fazer a lição de casa, consideram que seus professores são justos com mais frequência e julgam mais positivamente a relação que tem com eles. Elas também consideram mais os benefícios futuros da aprendizagem e se importam mais com o rendimento escolar.

Em geral, não houve diferença estatisticamente significante na forma como meninos e meninas avaliam a legitimidade escolar, com exceção de duas questões. As meninas avaliaram de forma mais positiva a forma como os funcionários e professores fazem seu trabalho, considerando-os mais competentes e estando mais dispostas a obedecê-los, mesmo quando não concordam com determinadas decisões.

As meninas também mostraram maior percepção sobre a violência, assinalando terem presenciado ou ficado sabendo de brigas com agressão física entre os alunos, bullying, xingamentos entre alunos e vandalismo praticado por alunos. O único item

sobre percepção de violência que indicou maior percepção por parte dos meninos foi o que se refere a presenciar (ver) ou ouvir falar sobre alunos portando armas de fogo e/ou facas.

Tabela 5 – Clima escolar: Média geral por item e média para meninos e meninas. SP-Proso, São Paulo, 2017 (n=2680).

Média por item de clima escolar do SP-Proso				
	Média geral (IC95%)	**Meninas (IC95%)**	**Meninos (IC95%)**	***p***
Compromisso com a escola				
Eu gosto de ir à escola	2,57 (2,52-2,62)	2,60 (2,54-2,66)	2,55 (2,48-2,61)	0,0103
Eu gosto de fazer a lição de casa	2,01 (1,97-2,05)	2,06 (2,00-2,11)	1,97 (1,92-2,02)	0,0254
Eu acho que a escola não serve para nada	1,57 (1,53-1,60)	1,51 (1,47-1,55)	1,62 (1,57-1,67)	0,0030
Relação com os professores				
No geral, meus professores me tratam de forma justa	2,86 (2,82-2,90)	2,91 (2,87-2,95)	2,82 (2,77-2,87)	0,0001
No geral, eu me dou bem com meus professores ou minhas professoras	2,93 (2,89-2,97)	3,00 (2,95-3,05)	2,86 (2,8-2,92)	0,0001
No geral, meus professores me ajudam quando eu preciso deles	2,91 (2,86-2,95)	2,95 (2,90-3,01)	2,86 (2,80-2,93)	0,0242
Relação com os colegas				
Nós somos bem unidos na nossa turma	2,46 (2,39-2,53)	2,44 (2,35-2,53)	2,49 (2,42-2,56)	0,03934
Eu me dou bem com os adolescentes da minha turma	2,89 (2,85-2,93)	2,87 (2,81-2,93)	2,91 (2,86-2,97)	0,0726
Os outros adolescentes da minha turma são legais comigo	2,88 (2,84-293)	2,86 (2,8-2,92)	2,91 (2,86-2,96)	0,3125
Dificuldades escolares				
Eu erro muito nas lições de casa	2,34 (2,29-2,38)	2,34 (2,29-2,39)	2,33 (2,27-2,39)	0,0277
Eu frequentemente tiro notas ruins	2,18 (2,13-2,22)	2,17 (2,11-2,23)	2,18 (2,13-2,24)	0,5526
Eu frequentemente tenho dificuldades para acompanhar a aula	2,30 (2,26-2,34)	2,34 (2,28-2,40)	2,27 (2,20-2,33)	0,0966
Benefícios futuros da aprendizagem				
Eu gostaria de ter um emprego interessante quando for mais velho e agora faço de tudo para conseguir isso	3,13 (3,09-3,18)	3,24 (3,19-3,30)	3,03 (2,97-3,10)	<0,0001
Eu me esforço na escola para conseguir um bom emprego no futuro	3,08 (3,05-3,12)	3,18 (3,14-3,23)	2,99 (2,94-3,05)	<0,0001
O bom desempenho escolar é importante para mim	3,12 (3,08-3,16)	3,21 (3,17-3,26)	3,03 (2,98-3,09)	<0,0001
Legitimidade escolar				
Na minha escola, todos são tratados de maneira justa	2,49 (2,44-2,54)	2,48 (2,41-2,55)	2,50 (2,45-2,56)	0,5925
Na minha escola, os alunos violentos, que se aproveitam dos outros, costumam se livrar dos problemas e geralmente nada acontece com eles	2,47 (2,40-2,53)	2,48 (2,40-2,56)	2,45 (2,38-2,53)	0,5978
Na minha escola, professores e funcionários conseguem manter a ordem	2,47 (2,42-2,52)	2,48 (2,42-2,54)	2,48 (2,41-2,54)	0,1322
Na minha escola, professores e funcionários agem de forma coerente com aquilo que eu acho certo ou errado	2,65 (2,61-2,69)	2,68 (2,63-2,74)	2,63 (2,57-2,69)	0,0541
Mesmo que eu não concorde com os professores ou os funcionários da minha escola, tenho de escutá-los e obedecer ao que eles dizem	2,97 (2,93-3,00)	3,05 (3,00-3,09)	2,90 (2,84-2,95)	0,0001
A maioria dos professores e os funcionários da minha escola fazem bem o seu trabalho	2,90 (2,85-2,94)	2,97 (2,92-3,03)	2,84 (2,78-2,90)	0,0005
Confio nos professores e nos funcionários da minha escola	2,63 (2,58-2,67)	2,60 (2,54-2,66)	2,66 (2,60-2,72)	0,0373

Na minha escola, os castigos são determinados ou as decisões são tomadas de forma justa	2,57 (2,52-2,62)	2,61 (2,55-2,66)	2,55 (2,49-2,60)	0,0094
Na minha escola, alguns são tratados melhor do que outros	2,59 (2,54-2,63)	2,61 (2,55-2,67)	2,56 (2,50-2,52)	0,1440
É justificado desobedecer aos professores, aos funcionários ou as autoridades da minha escola	2,02 (1,98-2,06)	1,99 (1,94-2,05)	2,06 (2,01-2,11)	0,0122

Continua...

Tabela 5 – Clima escolar: Média geral por item e média para meninos e meninas. SP-Proso, São Paulo, 2017 (n=2680). (Continuação)

Média por item de clima escolar do SP-Proso (conclusão)				
Percepção de violência (últimos 12 meses)	**Média geral (IC95%)**	**Meninas (IC95%)**	**Meninos (IC95%)**	***p***
Briga com agressão física entre alunos	2,30 (2,24-2,35)	2,39 (2,30-2,48)	2,21 (2,14-2,28)	0,0019
Briga com agressão física envolvendo alunos e professores e/ou funcionários	1,31 (1,28-1,35)	1,33 (1,28-1,37)	1,31 (1,26-1,35)	0,6273
Bullying entre alunos (humilhação, pirraças, agressão verbal, xingamentos, persistentes e recorrentes contra alunos específicos)	2,62 (2,54-2,69)	2,77 (2,69-2,86)	2,47 (2,38-2,57)	<0,0001
Venda e/ou consumo de drogas na escola	1,49 (1,41-1,56)	1,49 (1,40-1,58)	1,48 (1,38-1,57)	0,3492
Alunos portando armas de fogo e/ou faca	1,26 (1,22-1,30)	1,21 (1,17-1,26)	1,30 (1,25-1,36)	0,0033
Algum tipo de violência ou agressão sexual envolvendo alunos	1,25 (1,22-1,28)	1,24 (1,19-1,28)	1,26 (1,21-1,30	0,7041
Algum tipo de violência ou agressão sexual envolvendo alunos e professores e/ou funcionários	1,3 (1,1-1,16)	1,12 (1,09-1,15)	1,14 (1,10-1,17)	0,1575
Brigas com xingamentos entre alunos	2,97 (2,92-3,03)	3,13 (3,06-3,2)	2,83 (2,74-2,91)	<0,0001
Brigas com xingamentos envolvendo alunos e professores e/ou funcionários	1,74 (1,68-1,80)	1,79 (1,72-187)	1,69 (1,62-1,76)	0,1364
Roubos ou furtos acontecidos no interior da escola	2,03 (1,95-2,11)	2,06 (1,96-2,16)	1,99 (1,90-2,08)	0,1887
Vandalismo praticado por alunos contra os bens da escola (p.ex. quebrar, destruir, pichar)	2,13 (2,04-2,21)	2,23 (2,12-2,33)	2,03 (1,94-2,13)	0,0014
Vandalismo praticado por professores e/ou funcionários	1,15 (1,13-1,17)	1,13 (1,10-1,16)	1,17 (1,13-1,21)	0,1407

5.2 – Análise descritiva dos sintomas de internalização

Diferentemente do clima escolar, os sintomas de internalização foram investigados a partir de um instrumento já existente o *Social Behaviour Questionnaire* (TREMBLAY et al., 1991). A escala utilizada no SP-Proso (PERES; 2017) foi composta por 8 itens com respostas em escala *likert* de 5 pontos que variavam entre nunca e muito frequentemente para cada item. Os itens descreviam sintomas de internalização e deveriam ser assinalados de acordo com o que o adolescente sentiu no último mês.

A tabela 6 apresenta a distribuição das respostas dos alunos por item, juntamente com a média geral de pontuação da escala Likert (onde “nunca” = 1 e “muito frequentemente” = 5).

Chama a atenção a ampla presença dos sintomas de internalização investigados. O mais frequente foi o de sentir-se entediado, o que aconteceu pelo menos uma vez no

último mês com 92,58% da amostra. Mesmo sintoma mais incomum (não conseguir dormir) foi experienciado pela maioria da amostra no último mês (61,78%).

Observando os sintomas que foram marcados por mais adolescentes como frequentes ou muito frequentes, pode-se destacar uma frequência de 36,95% para sentir-se entediado, 35,22% para ficar preocupado, 32,55 para sentir medo, ansiedade ou angústia. Mesmo o sintoma com menor concentração de marcações em frequente e muito frequente ("não conseguir dormir") foi assinalado dessa maneira em 20,34% dos casos.

Quanto aos outros sintomas, 72,24% choraram no último mês, e 23,59% dos adolescentes o fizeram frequentemente ou muito frequentemente. Se sentiram infelizes 69,92%, dentre os quais 28,48% sentiram isso frequentemente ou muito frequentemente. Se sentiram sozinhos 67,35% da amostra, 26,01% frequentemente ou muito frequentemente. Ficaram tristes sem saber o motivo 67,64%, sendo esse sintoma frequente ou muito frequente para 29,68% dos adolescentes.

Tabela 6 – Sintomas de internalização – distribuição das respostas sobre a frequência dos sintomas no último mês. SP-Proso, São Paulo, 2017 (n=2680).

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequente-mente	Muito frequente-mente	Média geral (IC95%)
Eu me senti entediado	7,42	14,1	41,53	18,45	18,5	3,26 (3,21-3,32)
Eu chorei	27,76	23,87	24,78	10,88	12,71	2,57 (2,51-2,63)
Eu senti medo, ansiedade ou angústia	20,39	18,19	28,85	16,87	15,71	2,89 (2,83-2,96)
Eu me senti infeliz	31,08	21,14	19,3	13,89	14,59	2,60 (2,54-2,65)
Eu me senti sozinho	32,65	18,68	22,66	12,47	13,54	2,56 (2,49-2,62)
Eu não consegui dormir	38,22	20,96	20,48	10,51	9,83	2,33 (2,26-2,39)
Eu me senti triste sem saber o porquê	32,36	17,54	20,42	12,42	17,26	2,65 (2,59-2,71)
Eu fiquei preocupado	15,21	17,65	31,92	18,87	16,35	3,03 (2,97-3,1)

A tabela 7 apresenta a média geral da pontuação de cada item e a média por sexo, permitindo a comparação entre os sintomas de meninos e meninas. Todos os sintomas de internalização foram mais comuns nas meninas e apresentaram diferença estatisticamente significante.

Sentir-se entediado foi o sintoma mais comum tanto para meninos quanto para meninas. O sintoma com menor frequência para as meninas foi não conseguir dormir, enquanto para os meninos foi chorar. Também foi no item "eu chorei" que houve a maior

diferença nas médias de meninas e meninos (3,26 das meninas e 1,94 dos meninos, diferença de 1,32)

Tabela 7 – Sintomas de internalização. Análise descritiva por item. Média geral por item e média para meninas e meninos. SP-Proso, São Paulo, 2017 (n=2680).

	Média geral (IC95%)	Meninas (IC95%)	Meninos (IC95%)	*p*
Eu me senti entediado	3,26 (3,21-3,32)	3,53 (3,46-3,60)	3,03 (2,95-3,11)	<0,0001
Eu chorei	2,57 (2,51-2,63)	3,26 (3,18-3,35)	1,94 (1,87-2,01)	<0,0001
Eu senti medo, ansiedade ou angústia	2,89 (2,83-2,96)	3,32 (3,22-3,42)	2,50 (2,41-2,59)	<0,0001
Eu me senti infeliz	2,60 (2,54-2,65)	2,80 (2,71-2,90)	2,41 (2,34-2,48)	<0,0001
Eu me senti sozinho	2,56 (2,49-2,62)	2,92 (2,82-3,02)	2,23 (2,14-2,31)	<0,0001
Eu não consegui dormir	2,33 (2,26-2,39)	2,54 (2,45-2,65)	2,13 (2,06-2,20)	<0,0001
Eu me senti triste sem saber o porquê	2,65 (2,59-2,71)	3,25 (3,15-3,34)	2,10 (2,03-2,17)	<0,0001
Eu fiquei preocupado	3,03 (2,97-3,1)	3,32 (3,22-3,42)	2,78 (2,70-2,86)	<0,0001

Os detalhes dos quartis de sintomas de internalização estão na tabela 8. A distribuição por sexo demonstrou mais uma vez a diferença entre meninas e meninos. Apenas 12,71% das meninas encontraram-se no quartil baixo e quanto mais altos eram os quartis dos sintomas de internalização, mais meninas se concentravam neles (36,23% das meninas se encontraram no quartil muito alto). Quanto aos meninos, o caminho foi inverso. Quanto mais alto o quartil, menor a proporção de meninos. No quartil mais alto encontraram-se apenas 10,5% dos meninos, enquanto no mais baixo se encontraram 36,79%.

Quanto ao tipo de escola, houve pequena diferença entre as particulares e as públicas. A proporção de alunos de escolas públicas nos quartis baixo e médio foram um pouco maiores, enquanto houve uma proporção um pouco maior de alunos de escolas particulares nos quartis alto e muito alto.

Quanto à idade, houve uma tendência de que os alunos mais velhos apresentassem menos sintomas de internalização. Não encontramos um padrão claro na relação entre sintomas de internalização e situação socioeconômica.

Tabela 8 - Sintomas de internalização por quartil. Análise descritiva e relação com sexo, tipo de escola, idade e condição socioeconômica. SP-Proso, São Paulo, 2017 (n=2680).

Sintomas de internalização							
	Geral			Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
	Média (IC95%)	Escore Médio de Internalização (IC95%)	Proporção	Proporção (IC95%)	Proporção (IC95%)	Proporção (IC95%)	Proporção (IC95%)
		2,74 (2,70-2,78)	100	25,15	25,86	26,28	22,71
Sexo							
F	-	3,12 (3,06-3,19)	47,4	12,71 (10,59-15,19)	20,78 (18,26-23,56)	30,27 (27,47-33,23)	36,23 (32,88-39,72)
M	-	2,39 (2,34-2,44)	52,6	36,79 (34,08-39,58)	29,83 (27,08-32,73)	22,88 (20,30-25,67)	10,5 (8,73-12,58)
Tipo de escola							
Particular	-	2,81 (2,75-2,87)	30,25	23,26 (20,53-26,22)	24,18 (21,33-27,29)	27,56 (24,24-31,14)	25 (22,03-28,22)
Pública	-	2,71 (2,65-2,76)	69,75	25,97 (23,84-28,21)	26,59 (24,54-28,75)	25,72 (23,27-28,34)	21,72 (19,5-24,11)
Idade							
Idade <15	14,5 (14,48-14,52)	2,78 (2,74-2,83)	72,3	22,51 (20,59-24,55)	26,83 (24,83-28,93)	26,7 (24,52-29)	23,96 (21,85-26,20)
Idade 15-16	15,41 (15,38-15,44)	2,68 (2,59-2,77)	21,22	30,01 (25,57-34,85)	23,3 (19,98-26,98)	24,33 (20,73-28,34)	22,36 (19,01-26,12)
Idade >16	16,68 (16,57-16,78)	2,50 (2,35-2,64)	6,48	33,2 (26,32-40,90)	25,81 (19,79-32,9)	26,01 (19,88-33,24)	14,98 (9,85-22,12)
Condição socioeconômica							
Baixa	3,5 (3,40-3,60)	2,75 (2,66-2,84)	33,56	25,87 (22,29-29,80)	26,02 (23,04-29,23)	24,38 (21,03-28,07)	23,73 (20,44-27,37)
Média	6,82 (6,75-6,88)	2,78 (2,73-2,84)	34,52	24,04 (21,05-27,30)	23,3 (20,33-26,55)	29,73 (26,10-33,63)	22,94 (20,22-25,90)
Alta	10,90 (10,68-11,11)	2,72 (2,65-2,79)	31,9	24,83 (21,58-28,40)	28,21 (25,04-31,60)	24,15 (21,11-27,48)	22,81 (19,68-26,28)

5.3 – Análise fatorial exploratória de clima escolar

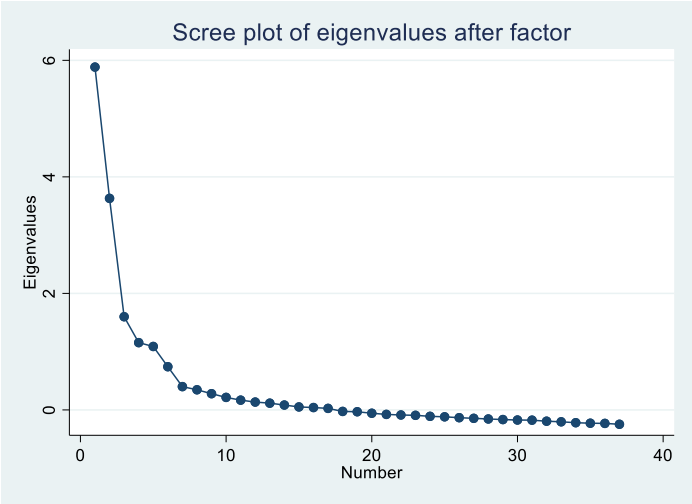
Na tabela 9 apresentamos os resultados da análise de confiabilidade e da adequabilidade dos dados à análise fatorial dos itens que compõem a medida de clima escolar (descrição dos itens na sessão de metodologia). O valor o alfa de Chronbach foi de 0,85, indicando uma boa consistência interna. O teste de esfericidade de Bartlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin sugerem a existência de uma estrutura latente, com boa adequação dos nossos dados para a análise fatorial. De acordo com o KMO 88% da variância das variáveis observadas pode ser explicada por um fator latente subjacente. Da mesma forma o teste de esfericidade de Bartellet sugere a existência de correlação entre as questões contempladas (p<0,001).

Tabela 9: Confiabilidade e adequabilidade dos dados à análise fatorial e análise fatorial exploratória (solução não rotacionada) dos 37 itens que compõem a medida de clima escolar

Confiabilidade e adequação dos dados				
Alfa de chronbach	0,85			
Bartlett (x^2, p-valor)	22.560,6; <0.001			
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0,88			
Análise Fatorial Exploratória (solução não rotacionada)				
Method	Principal factor			
N.	2.060			
Retained factors	17			
Parameters	493			
	Eigenvalue	Difference	Proportion	Cummulative
Fator 1	5,8845	2,2536	0,45	0,45
Fator 2	3,6309	2,0312	0,28	0,73
Fator 3	1,5997	0,4449	0,12	0,85
Fator 4	1,1547	0,0659	0,09	0,94
Fator 5	1,0891	0,3476	0,08	1,02

A AFE identificou dezessete fatores, sendo apenas cinco deles com Eigenvalue maior do que 1 (tabela 9). A representação gráfica dos eigenvalues pode ser vista no gráfico 8 (screeplot), onde observa-se o ponto de inflexão na curva do gráfico para determinar o número de fatores a ser retido. O resultado dessa análise paralela de Horn sugeriu que 3 fatores fossem retidos, com eigenvalues ajustados maiores do que 1 (Fator 1=5,665; Fator 2=3,432; Fator 3= 1,413).

Gráfico 9: Gráfico dos eigenvalues dos fatores resultantes da análise fatorial exploratória de clima escolar utilizado no screetest



Na tabela 10 apresentamos o resultado da AFE após rotação oblíqua considerando cinco fatores retidos e na tabela 11 o resultado da AFE após rotação oblíqua considerando três fatores retidos.

A solução com cinco fatores apresenta uma boa validade discriminante. Apenas um item ("Eu me esforço na escola para conseguir um bom emprego no futuro") apresentou carga fatorial acima de 0,3 em dois fatores (cross-loading): fator 1 (relacionamento e compromisso) e fator 5 (relação com os estudos). Dois itens não tiveram carga acima de 0,3 em nenhum dos fatores: ("É justificado desobedecer aos professores, aos funcionários ou as autoridades da minha escola" e "Eu gostaria de ter um emprego interessante quando for mais velho e agora faço de tudo para conseguir isso") e não serão incluídos no modelo confirmatório.

Tabela 10 – Análise fatorial exploratória (*Principal Factor*) das questões de clima escolar. Rotação oblíqua com retenção de cinco fatores.

Cargas fatoriais dos itens com retenção de cinco fatores					
Item	Carga fatorial				
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
A maioria dos professores e os funcionários da minha escola fazem bem o seu trabalho	**0.7605**	-0.0674	-0.0587	0.0465	-0.1111
Na minha escola, os castigos são determinados ou as decisões são tomadas de forma justa	**0.7250**	0.1451	-0.0809	-0.0355	-0.1181
Confio nos professores e nos funcionários da minha escola	**0.7176**	0.0936	-0.0170	-0.0272	-0.0516
Na minha escola, professores e funcionários agem de forma coerente com aquilo que eu acho certo ou errado	**0.6876**	0.0466	0.0089	-0.0479	-0.1379
Na minha escola, professores e funcionários conseguem manter a ordem	**0.5941**	0.1585	0.0360	0.0128	-0.0951
Mesmo que eu não concorde com os professores ou os funcionários da minha escola, tenho de escutá-los e obedecer ao que eles dizem	**0.5779**	-0.2240	-0.0739	0.0943	-0.0485
Na minha escola, todos são tratados de maneira justa	**0.5701**	0.2617	0.0712	-0.1610	-0.0339
No geral, meus professores me ajudam quando eu preciso deles	**0.5288**	-0.0733	0.1094	0.0547	0.0468
No geral, meus professores me tratam de forma justa	**0.5016**	-0.0243	0.0447	0.0122	0.1423
No geral, eu me dou bem com meus professores ou minhas professoras	**0.4465**	-0.0977	0.0726	0.0039	0.2730
O bom desempenho escolar é importante para mim	**0.4005**	-0.2767	0.0517	0.1138	0.2148
Eu gosto de fazer a lição de casa	**0.3194**	0.1184	-0.1165	-0.1586	0.2585
Eu gosto de ir à escola	**0.3135**	0.0070	0.1071	-0.0459	0.2982
Eu me esforço na escola para conseguir um bom emprego no futuro	**0.3094**	-0.1658	0.0254	0.0607	**0.3808**
Brigas com xingamentos entre alunos	-0.0051	**0.7577**	-0.0328	-0.0751	0.0346
Bullying entre alunos (humilhação, pirraças, agressão verbal, xingamentos, persistentes e recorrentes contra alunos específicos)	-0.0404	**0.7308**	0.0327	-0.0188	0.0382
Briga com agressão física entre alunos	-0.0337	**0.6418**	0.0153	0.0786	0.0120
Vandalismo praticado por alunos contra os bens da escola (p.ex. quebrar, destruir, pichar)	0.0468	**0.5925**	-0.0041	0.1772	-0.0399
Roubos ou furtos acontecidos no interior da escola	0.0418	**0.5399**	0.0078	0.2186	-0.0083
Brigas com xingamentos envolvendo alunos e professores e/ou funcionários	0.0754	**0.4592**	0.0122	0.2560	0.0368
Na minha escola, alguns são tratados melhor do que outros	0.1444	**0.4056**	-0.0587	-0.0925	0.2016
Na minha escola, os alunos violentos, que se aproveitam dos outros, costumam se livrar dos problemas e geralmente nada acontece com eles	0.0340	**0.3873**	0.0821	-0.0217	0.1481
Eu me dou bem com os adolescentes da minha turma	-0.0411	-0.0209	**0.7818**	0.0118	0.0020
Os outros adolescentes da minha turma são legais comigo	0.0575	-0.0218	**0.7059**	0.0141	-0.0360
Nós somos bem unidos na nossa turma	0.0429	0.1236	**0.5981**	-0.0637	-0.0581

Continua...

Tabela 10 – Análise fatorial exploratória (*Principal Factor*) das questões de clima escolar. Rotação oblíqua com retenção de cinco fatores. (Continuação)

Cargas fatoriais dos itens com retenção de cinco fatores (conclusão)					
Item	Carga fatorial				
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
Algum tipo de violência ou agressão sexual envolvendo alunos e professores e/ou funcionários	-0.0290	-0.0433	0.0222	**0.5758**	-0.0130
Algum tipo de violência ou agressão sexual envolvendo alunos	0.0163	0.1397	0.0183	**0.5321**	-0.0633
Vandalismo praticado por professores e/ou funcionários	-0.0558	0.0091	0.0549	**0.5256**	0.0414
Alunos portando armas de fogo e/ou faca	0.0888	0.1718	-0.1264	**0.5164**	-0.0467
Briga com agressão física envolvendo alunos e professores e/ou funcionários	-0.1171	0.2281	0.0312	**0.3976**	0.0786
Venda e/ou consumo de drogas na escola	0.0561	0.2805	-0.0131	**0.3847**	-0.0720
Eu frequentemente tiro notas ruins	-0.1194	0.0441	-0.0529	-0.0199	**0.6733**
Eu frequentemente tenho dificuldades para acompanhar a aula	-0.1801	0.1399	0.0219	-0.0743	**0.6152**
Eu erro muito nas lições de casa	-0.1353	0.0903	-0.0487	-0.0386	**0.5355**
Eu acho que a escola não serve para nada	0.1044	-0.0954	-0.0285	0.1585	**0.3570**
É justificado desobedecer aos professores, aos funcionários ou as autoridades da minha escola	-0.0313	0.0147	-0.0493	0.0896	0.2699
Eu gostaria de ter um emprego interessante quando for mais velho e agora faço de tudo para conseguir isso	0.2095	-0.2367	0.0637	0.1120	0.2191

Na solução com cinco fatores (tabela 10), o fator 1 foi composto por questões que expressam o relacionamento e o compromisso entre o aluno e os profissionais da escola. Envolve as expectativas dos alunos de que os educadores sejam competentes, confiáveis, comprometidos e que tratem os alunos de forma justa (ex.: “A maioria dos professores e os funcionários da minha escola fazem bem o seu trabalho”, “Confio nos professores e nos funcionários da minha escola”, “No geral, meus professores me ajudam quando eu preciso deles” e “Na minha escola, todos são tratados de maneira justa”). Também foram agrupadas neste fator questões que expressam o compromisso e vínculo dos próprios alunos com relação à escola (ex.: “O bom desempenho escolar é importante para mim” e “Eu gosto de ir à escola”). Esse fator corresponde ou compreende aspectos das dimensões “relacionamento” e “justiça” do clima escolar segundo a proposta de Janosz, Georges e Parent (1998, apud VINHA et al., 2016).

O fator 2 foi composto pelas questões que exploram a percepção dos alunos sobre violências mais comuns como por exemplo xingamentos ou o bullying entre os estudantes. Designamos esse fator como fator das “incivilidades”. As outras violências, como agressões físicas entre professores e alunos ou agressões sexuais compõem o fator

4, que chamamos de “violências”. Ambos os fatores, portanto, correspondem à dimensão segurança do clima escolar de Janosz, Georges e Parent.

O fator 3 se refere especificamente ao relacionamento do aluno com os colegas de sala. Por último, o fator cinco é composto por questões que refletem a relação dos alunos com o processo de aprendizagem propriamente dito, principalmente no que diz respeito às dificuldades escolares e ao sentido da aprendizagem. Esse fator corresponde ao que Janosz, Georges e Parent consideravam parte do clima educacional.

Quanto a escolha dos termos “incivilidades” e “violências” para nomear os fatores 2 e 4, contamos com o apoio da literatura. Há bastante tempo os estudiosos da violência escolar, principalmente os franceses, que foram os primeiros a utilizar o termo violência para descrever as perturbações da ordem do ambiente escolar, reconhecem a existência de diferentes graus de violência no ambiente escolar e questionam se o uso de um único termo para designar fenômenos muito diferentes (por exemplo: um xingamento entre alunos e a violência sexual de um professor contra uma aluna) não seria, no mínimo, impreciso. Tal atitude levaria a uma “visão inflacionista da violência” (SCHMITT, 1977 apud DEBARBIEUX; BLAYA; 2002b, p. 18). Blaya e Debarbieux (2002b) contrapõem essa questão ressaltando a importância de se ouvir a vítima da violência. Uma definição simplista ou muito restrita poderia levar a comunidade científica a desvalorizar a vivência real daqueles que foram vitimados por comportamentos que não estavam incluídos numa definição inicial muito restrita de violência. Como forma de se resolver esse impasse, os autores diferenciam “incivilidades” (termo que já era utilizado em pesquisas anteriores para se referir aos atos mais cotidianos de violência no ambiente escolar) de violências consideradas mais graves, mas não deixam de considerar que as incivilidades também fazem parte da definição mais ampla de violência (DEBARBIEUX; BLAYA; 2002b).

A incivilidade se refere a desordens comuns, também chamadas de microviolências, muitas vezes não penalizáveis devido ao fato de acontecerem em grande número ou de não se referirem a violências descritas no código penal. Aqui, ressaltamos também que o código penal é uma construção histórica e que reflete os clamores de seu tempo. Portanto, a diferença entre a microviolência e as violências graves, em última análise, depende da avaliação feita pela sociedade (DEBARBIEUX; BLAYA; 2002b). Tomando como exemplo a nossa pesquisa, a “briga com agressão física entre os alunos” compôs o fator das incivilidades, e não o da violência mais grave. Isso não é diferente do resultado de outras pesquisas, como a do prof. Alain Clémence com alunos na Suíça, que

demonstrou que os alunos não costumam ver com tanta gravidade quanto os adultos a agressão entre seus pares. Nessa pesquisa, os alunos consideraram, por exemplo, que "ser descortês com um professor é mais grave do que chutar um aluno" (DEBARBIEUX; BLAYA; 2002b, p. 227).

Também vale a pena destacar que as violências do fator 4 são menos comuns do que as incivilidades do fator 2, segundo a percepção dos alunos (dados da tabela 4). A violência que os alunos mais relataram como comum foi a venda ou consumo de drogas na escola e, ainda assim, 87,41% dos alunos disseram ter testemunhado ou ouvido falar disso nunca ou raramente no último ano. Já as incivilidades do fator dois foram consideradas como acontecendo algumas ou muitas vezes por pelo menos 20,15% dos alunos, no caso das brigas com xingamentos entre professores e funcionários, até 66,76% dos alunos no caso das brigas com xingamentos entre os alunos. Em média, as violências do fator 4 foram referidas como presenciadas constantemente por 2,29% dos alunos enquanto as incivilidades foram constantes na visão de 20,96% dos alunos, o que reforça que os dois fatores são diferentes entre si, no mínimo devido a frequência em que se manifestam as violências que os compõem.

Ainda é importante ressaltar que as incivilidades são violências e que sua gravidade reside na repetição. A dificuldade de controlar e punir tais atitudes, bem como a alta tolerância dos alunos com relação a esse tipo de violência, faz com que as vítimas passem por repetidas experiências negativas. Sendo assim, as incivilidades podem ser tão graves e influenciar o clima escolar tanto quanto as violências menos comuns listadas no fator 4 (DEBARBIEUX; BLAYA; 2002b).

A solução com três fatores (Tabela 11) apresenta uma boa validade discriminante. Apenas um item ("Eu me esforço na escola para conseguir um bom emprego no futuro") apresentou carga fatorial acima de 0,3 em dois fatores (cross-loading), fator 1 e fator 3. Quatro itens não tiveram carga acima de 0,3 em nenhum dos fatores ("vandalismo praticado por professores e/ou funcionários", "algum tipo de violência ou agressão sexual envolvendo alunos e professores e/ou funcionários", "É justificado desobedecer aos professores, aos funcionários ou as autoridades da minha escola" e "Eu gosto de fazer a lição de casa") e não serão incluídos no modelo confirmatório.

Tabela 11 – Análise fatorial exploratória (*Principal Factor*) das questões de clima escolar. Rotação oblíqua de três fatores retidos.

Cargas fatoriais dos itens com retenção de três fatores					
Item	Carga fatorial				
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
A maioria dos professores e os funcionários da minha escola fazem bem o seu trabalho	**0.6877**	-0.0300	-0.0191		
Confio nos professores e nos funcionários da minha escola	**0.6671**	0.0829	-0.0319		
Na minha escola, professores e funcionários agem de forma coerente com aquilo que eu acho certo ou errado	**0.6495**	0.0362	-0.1167		
Na minha escola, os castigos são determinados ou as decisões são tomadas de forma justa	**0.6244**	0.1341	-0.1000		
No geral, meus professores me ajudam quando eu preciso deles	**0.5893**	-0.0450	0.1025		
Na minha escola, professores e funcionários conseguem manter a ordem	**0.5805**	0.1710	-0.0779		
Na minha escola, todos são tratados de maneira justa	**0.5694**	0.1774	-0.1218		
No geral, meus professores me tratam de forma justa	**0.5229**	-0.0300	0.1673		
Os outros adolescentes da minha turma são legais comigo	**0.5203**	0.0026	-0.0829		
Mesmo que eu não concorde com os professores ou os funcionários da minha escola, tenho de escutá-los e obedecer o que eles dizem	**0.5170**	-0.1642	0.0782		
No geral, eu me dou bem com meus professores ou minhas professoras	**0.5006**	-0.1180	0.2915		
Eu me dou bem com os adolescentes da minha turma	**0.4786**	-0.0003	-0.0616		
O bom desempenho escolar é importante para mim	**0.4531**	-0.2300	0.3176		
Nós somos bem unidos na nossa turma	**0.4223**	0.1041	-0.1550		
Eu gosto de ir à escola	**0.3903**	-0.0441	0.2629		
Bullying entre alunos (humilhação, pirraças, agressão verbal, xingamentos, persistentes e recorrentes contra alunos específicos)	-0.0453	**0.6933**	-0.1077		
Brigas com xingamentos entre alunos	-0.0598	**0.6901**	-0.1330		
Vandalismo praticado por alunos contra os bens da escola (p.ex. quebrar, destruir, pichar)	0.0270	**0.6659**	-0.0592		
Briga com agressão física entre alunos	-0.0420	**0.6587**	-0.0706		
Roubos ou furtos acontecidos no interior da escola	0.0374	**0.6330**	-0.0036		
Brigas com xingamentos envolvendo alunos e professores e/ou funcionários	0.0817	**0.5694**	0.0708		
Venda e/ou consumo de drogas na escola	0.0543	**0.4722**	0.0604		
Alunos portando armas de fogo e/ou faca	0.0261	**0.4290**	0.1741		
Briga com agressão física envolvendo alunos e professores e/ou funcionários	-0.0681	**0.4132**	0.2003		
Algum tipo de violência ou agressão sexual envolvendo alunos	0.0533	**0.4101**	0.1542		
Na minha escola, os alunos violentos, que se aproveitam dos outros, costumam se livrar dos problemas e geralmente nada acontece com eles	0.0808	**0.3498**	0.0533		
Na minha escola, alguns são tratados melhor do que outros	0.0921	**0.3239**	0.0870		
Eu frequentemente tiro notas ruins	-0.1019	-0.0369	**0.6029**		
Eu frequentemente tenho dificuldades para acompanhar a aula	-0.1226	0.0354	**0.4977**		
Eu erro muito nas lições de casa	-0.1278	0.0124	**0.4577**		
Eu acho que a escola não serve para nada	0.1227	-0.0488	**0.4264**		

Continua...

Cargas fatoriais dos itens com retenção de três fatores (conclusão)					
Item	Carga fatorial				
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
Eu me esforço na escola para conseguir um bom emprego no futuro		**0.3528**	-0.1672		**0.4245**
Eu gostaria de ter um emprego interessante quando for mais velho e agora faço de tudo para conseguir isso		0.2766	-0.1928		**0.3012**
É justificado desobedecer aos professores, aos funcionários ou as autoridades da minha escola		-0.0368	0.0311		0.2894
Algum tipo de violência ou agressão sexual envolvendo alunos e professores e/ou funcionários		0.0266	0.2502		0.2495
Vandalismo praticado por professores e/ou funcionários		0.0211	0.2706		0.2635
Eu gosto de fazer a lição de casa		0.2331	0.0066		0.1765

Na solução com três fatores (Tabela 11), o fator 1 foi composto pelas questões que expressam impressões sobre os relacionamentos desenvolvidos no ambiente escolar, com os professores e funcionários (ex.: “A maioria dos professores e os funcionários da minha escola fazem bem o seu trabalho”), com a instituição (ex.: “Na minha escola, os castigos são determinados ou as decisões são tomadas de forma justa”) e entre os colegas (ex.: “Nós somos bem unidos na nossa turma”). Esse fator corresponde ou compreende aspectos da dimensão relacional do clima escolar para Janosz, Georges e Parent (1998, apud VINHA et al., 2016). O fator 2 foi composto pelas questões sobre violência entre alunos e alunos e entre alunos e professores/funcionários. Nessa solução de três fatores violências e incivilidades foram agrupadas num mesmo fator, que se relacionaria com o clima de segurança de Janosz, Georges e Parent. O fator três é composto por questões que refletem o compromisso e o engajamento do aluno com a escola. Esse fator corresponde ao clima educativo e de pertencimento na teoria de Janosz, Georges e Parent.

A decisão sobre o número de fatores retidos no modelo final deve levar em consideração também a interpretabilidade e a consistência teórica. Os dois modelos propostos, com cinco e três fatores, parecem consistentes e são de fácil interpretação. Para auxiliar na decisão sobre qual modelo manter, foram feitas novas análises fatoriais exploratórias, considerados parâmetros estatísticos da escala toda e de cada uma das dimensões geradas, além de comparação com a teoria.

3.3.2 Decidindo entre três e cinco fatores

Avançando na exploração dos modelos com três e cinco fatores, foi feita nova análise fatorial exploratória da escala sem os itens que não apresentaram carga significativa (maior do que 0,3) nos modelos com três e cinco fatores retidos.

A AFE do modelo com cinco fatores retidos não contou com as duas questões que haviam tido carga fatorial menor que 0,3. Os cinco fatores foram mantidos e o item com cargas cruzadas ("Eu me esforço na escola para conseguir um bom emprego no futuro") foi colocada no fator 5 (relação com os estudos).

Outra questão considerada foi se a escala poderia se tornar mais confiável ou mais adequada a análise fatorial se fossem excluídos itens com cargas fatoriais mais baixas (entre 0,3 e 0,5). Para isso, foram calculados os coeficientes alfa e o valor do KMO sem a exclusão de nenhum dos itens, depois com a exclusão dos itens com cargas fatoriais menores do que 0,3; 0,4; 0,45; e 0,5 respectivamente. Os resultados se encontram na tabela 12.

Tabela 12 – Parâmetros estatísticos da escala com cinco fatores, por fator e com cortes de questões de cargas fatoriais mais baixas

Corte	Fator 1 Relacionamento com os adultos e a instituição			Fator 2 Incivilidades			Fator 3 Relacionamento com colegas			Fator 4 Violências			Fator 5 Acadêmico			Escala toda		
	Alpha	KMO	Nº itens	Alpha	KMO	Nº itens	Alpha	KMO	Nº itens	Alpha	KMO	Nº itens	Alpha	KMO	Nº itens	Alpha	KMO	Nº itens
<0.3	.8574	.911	13	.8104	**.863**	8	.7379	.661	3	**.7070**	**.780**	6	.6326	**.692**	5	**.8454**	**.884**	**35**
<0.4	**.8604**	**.913**	11	**.8269**	.853	6	.7379	.661	3	.6791	.762	5	**.6545**	.644	3	.8219	.873	28
<0,45	.8560	.908	10	.8225	.825	5	.7379	.661	3	.6657	.719	4	.6545	.644	3	.8036	.864	25
<0,5	.8465	.909	9	.8225	.825	5	.7379	.661	3	.6657	.719	4	.6545	.644	3	.7947	.858	24

O mesmo procedimento descrito no parágrafo anterior foi feito com o modelo de três fatores. Nesse caso, quatro questões foram excluídas antes da nova análise fatorial exploratória por terem carga inferior a 0,3 (ver tabela 12). Quando a análise fatorial exploratória foi concluída e rotacionada com apenas três fatores, mais uma questão acabou tendo carga fatorial inferior a 0,3 em todos os fatores ("Eu gostaria de ter um emprego interessante quando for mais velho e agora faço de tudo para conseguir isso") forçando uma quinta exclusão e uma nova análise fatorial exploratória, agora também sem essa questão. Por fim, também foram calculados parâmetros estatísticos das dimensões e da escala toda a partir da exclusão de itens com cargas fatoriais mais baixas. Os resultados se encontram na tabela 13.

Tabela 13 – Parâmetros estatísticos da escala com três fatores, por fator e com cortes de questões de cargas fatoriais mais baixas

Corte	Fator 1			Fator 2			Fator 3			Escala toda		
	Alpha	KMO	Nº Itens	Alpha	KMO	Nº Itens	Alpha	KMO	Nº Itens	Alpha	KMO	Nº Itens
<0.3	**.8654**	.901	15	.8255	**.868**	12	.6326	**.692**	5	.8397	.885	32
<0.4	**.8654**	.901	15	.8243	.859	8	**.6545**	.644	3	.8210	.882	26
<0,45	.8624	.893	13	.8260	**.868**	7	**.6545**	.644	3	.8058	.876	23
<0,5	.8554	**.912**	11	**.8269**	.853	6	.6276	.500	2	.7956	.883	19

Depois de levantar estes dados, tomou-se a decisão de utilizar o modelo com cinco fatores para a sequência do trabalho devido aos seguintes motivos:

a) **Menor perda de informação:** Apenas duas questões não carregaram bem em nenhum dos cinco fatores e foram excluídas. No caso do modelo de três fatores, pelo menos cinco questões estariam perdidas. Além disso, as questões perdidas no modelo de três fatores são teoricamente importantes e abordam assuntos que também são encontrados nos outros instrumentos de avaliação do clima como pode ser observado no quadro 5.

b) **Maior conformidade com a teoria sobre as dimensões do clima:** O fato do modelo com cinco fatores separar o relacionamento com os adultos e a instituição do relacionamento com os colegas está de acordo com o padrão da maior parte dos instrumentos de clima (ver quadro 4). Também há previsão na literatura para a separação da violência em dois níveis, um mais corriqueiro, referente ao dia a dia (microviolências, ou incivilidades) e outro mais episódico (violências propriamente ditas). Para mais detalhes sobre essa divisão e uma revisão bibliográfica mais apropriada sobre o tema, pode-se consultar Debarbieux e Blaya (2002a, p. 60-92 e 169).

c) **Parâmetros estatísticos:** Os parâmetros estatísticos dos dois modelos foram muito próximos, mas o maior valor de alpha de chronbach foi obtido com o modelo com cinco fatores, enquanto o valo do KMO de ambos os modelos foi praticamente o mesmo (0,884 para o modelo de cinco fatores e 0,885 para o modelo com três). Também não houve ganho significativo excluindo-se questões que tivessem menos de 0,4 ou 0,5 de carga fatorial, de forma que se preferiu manter todos os itens acima de 0,3.

Também é importante lembrar o trabalho de Bido, Mantovani e Cohen (2017) que considera que o uso da análise fatorial exploratória não deve ser feito para sobreposição das teorias sobre um determinado assunto. A teoria, quando bem fundamentada, deve ser preservada e não destruída

As cinco dimensões finais da escala de clima escolar tiveram parâmetros estatísticos satisfatórios. Duas delas tiveram um KMO medíocre, de acordo com a

interpretação proposta por Figueiredo Filho e Silva Júnior (2010), mas ainda assim apropriado para a análise fatorial (fator 3, relacionamento com os colegas: 0,661) e o fator 5 (relação com os estudos: (0,692). Os outros 3 fatores ficaram entre bom e excelente de acordo com a mesma interpretação (KMO entre 0,780 e 0,911). Por fim, a tabela 14 apresenta os resultados finais da AFE com cinco fatores retidos e sem o uso dos itens que tiveram carga fatorial menor do que 0,3 em todos os fatores na primeira AFE.

Tabela 14 - Resultados finais da AFE com cinco fatores retidos e sem o uso dos itens que tiveram carga fatorial menor do que 0,3 em todos os fatores na primeira AFE

Resultados finais da análise fatorial exploratória					
Item	**Cargas fatoriais**				
	Fator 1	**Fator 2**	**Fator 4**	**Fator 3**	**Fator 5**
A maioria dos professores e os funcionários da minha escola fazem bem o seu trabalho	**0.7593**	-0.0790	-0.0506	0.0501	-0.1122
Na minha escola, os castigos são determinados ou as decisões são tomadas de forma justa	**0.7183**	0.1380	-0.0803	-0.0303	-0.1175
Confio nos professores e nos funcionários da minha escola	**0.7129**	0.0825	-0.0108	-0.0243	-0.0543
Na minha escola, professores e funcionários agem de forma coerente com aquilo que eu acho certo ou errado	**0.6820**	0.0412	0.0107	-0.0445	-0.1376
Na minha escola, professores e funcionários conseguem manter a ordem	**0.5877**	0.1513	0.0393	0.0163	-0.0925
Mesmo que eu não concorde com os professores ou os funcionários da minha escola, tenho de escutá-los e obedecer ao que eles dizem	**0.5864**	-0.2286	-0.0704	0.0888	-0.0517
Na minha escola, todos são tratados de maneira justa	**0.5608**	0.2607	0.0702	-0.1555	-0.0379
No geral, meus professores me ajudam quando eu preciso deles	**0.5309**	-0.0908	0.1122	0.0647	0.0475
No geral, meus professores me tratam de forma justa	**0.5010**	-0.0404	0.0499	0.0255	0.1337
No geral, eu me dou bem com meus professores ou minhas professoras	**0.4519**	-0.1137	0.0778	0.0173	0.2633
O bom desempenho escolar é importante para mim	**0.4180**	-0.2819	0.0485	0.1086	0.2089
Eu gosto de fazer a lição de casa	**0.3186**	0.1293	-0.1240	-0.1643	0.2567
Eu gosto de ir à escola	**0.3168**	0.0042	0.1039	-0.0468	0.3017
Brigas com xingamentos entre alunos	-0.0214	**0.7716**	-0.0408	-0.0857	0.0265
Bullying entre alunos (humilhação, pirraças, agressão verbal, xingamentos, persistentes e recorrentes contra alunos específicos)	-0.0549	**0.7441**	0.0263	-0.0338	0.0290
Briga com agressão física entre alunos	-0.0436	**0.6459**	0.0113	0.0662	0.0056
Vandalismo praticado por alunos contra os bens da escola (p.ex. quebrar, destruir, pichar)	0.0413	**0.5935**	-0.0086	0.1664	-0.0448
Roubos ou furtos acontecidos no interior da escola	0.0408	**0.5361**	0.0027	0.2089	-0.0127
Brigas com xingamentos envolvendo alunos e professores e/ou funcionários	0.0712	**0.4423**	0.0174	0.2570	0.0315
Na minha escola, alguns são tratados melhor do que outros	0.1381	**0.3947**	-0.0534	-0.0822	0.1807
Na minha escola, os alunos violentos, que se aproveitam dos outros, costumam se livrar dos problemas e geralmente nada acontece com eles	0.0319	**0.3722**	0.0879	-0.0091	0.1284

Continua...

Tabela 14 - Resultados finais da AFE com cinco fatores retidos e sem o uso dos itens que tiveram carga fatorial menor do que 0,3 em todos os fatores na primeira AFE. (Continuação0

Resultados finais da análise fatorial exploratória (conclusão)					
Item	**Cargas fatoriais**				
	Fator 1	**Fator 2**	**Fator 4**	**Fator 3**	**Fator 5**
Eu me dou bem com os adolescentes da minha turma	-0.0308	-0.0293	**0.7768**	0.0084	-0.0005
Os outros adolescentes da minha turma são legais comigo	0.0644	-0.0378	**0.6997**	0.0162	-0.0276
Nós somos bem unidos na nossa turma	0.0458	0.1193	**0.5965**	-0.0655	-0.0645
Algum tipo de violência ou agressão sexual envolvendo alunos e professores e/ou funcionários	-0.0196	-0.0699	0.0209	**0.5783**	0.0051
Algum tipo de violência ou agressão sexual envolvendo alunos	0.0193	0.1223	0.0174	**0.5250**	-0.0442
Vandalismo praticado por professores e/ou funcionários	-0.0408	-0.0218	0.0593	**0.5236**	0.0502
Alunos portando armas de fogo e/ou faca	0.0929	0.1474	-0.1271	**0.5189**	-0.0325
Briga com agressão física envolvendo alunos e professores e/ou funcionários	-0.1087	0.2003	0.0360	**0.4006**	0.0839
Venda e/ou consumo de drogas na escola	0.0573	0.2621	-0.0196	**0.3884**	-0.0591
Eu frequentemente tiro notas ruins	-0.1127	0.0161	-0.0523	0.0084	**0.6727**
Eu frequentemente tenho dificuldades para acompanhar a aula	-0.1779	0.1163	0.0241	-0.0440	**0.6085**
Eu erro muito nas lições de casa	-0.1309	0.0684	-0.0454	-0.0171	**0.5291**
Eu me esforço na escola para conseguir um bom emprego no futuro	0.3240	-0.1530	0.0201	0.0426	**0.3569**
Eu acho que a escola não serve para nada	0.1215	-0.1118	-0.0273	0.1611	**0.3468**

5.4 – Análise fatorial confirmatória de clima escolar

Nas figuras 3 a 7 apresentamos os modelos de AFC para cada uma das cinco dimensões extraídas na AFE. As questões que compõem cada uma das cinco dimensões estão sintetizadas na tabela 15.

Figura 3: Resultado da AFC para a dimensão de relacionamento com os adultos e com a instituição.

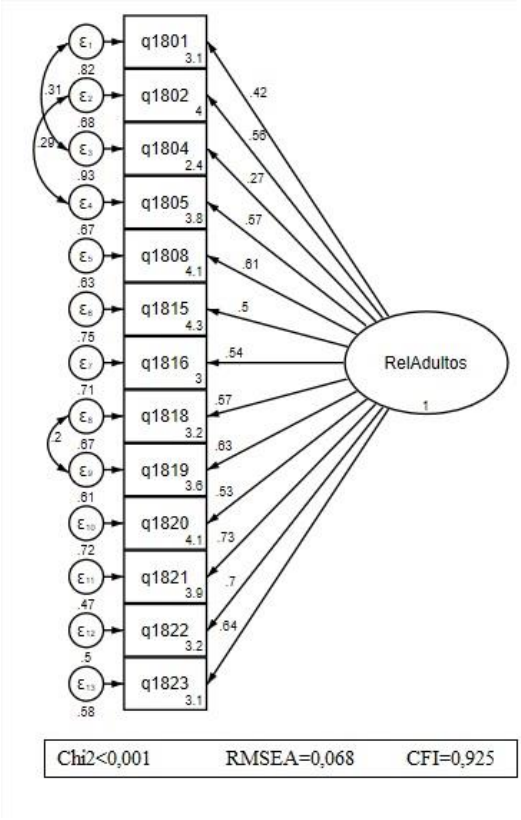


Figura 4: Resultado da AFC para a dimensão incivilidade

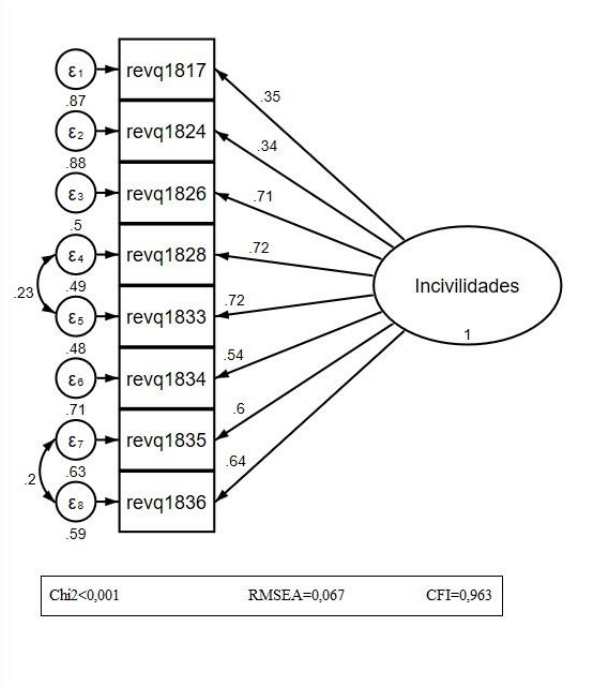


Figura 5: Resultado da AFC para a dimensão relacionamento com os colegas

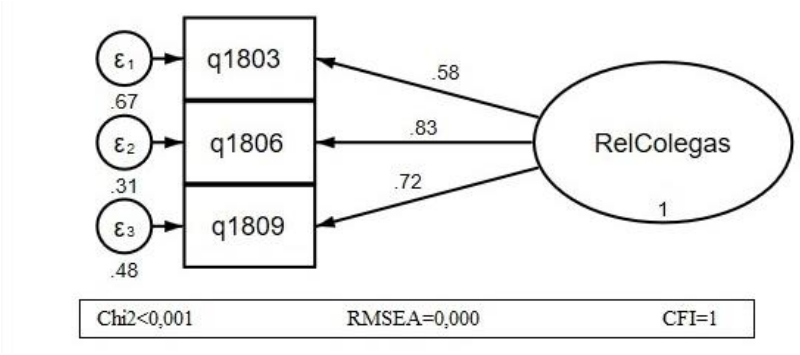


Figura 6: Resultado da AFC para a dimensão violência

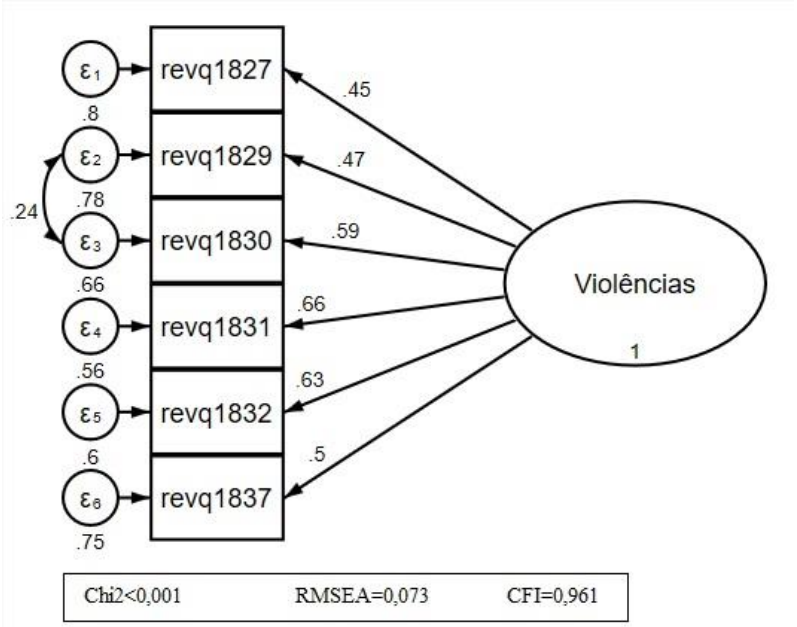
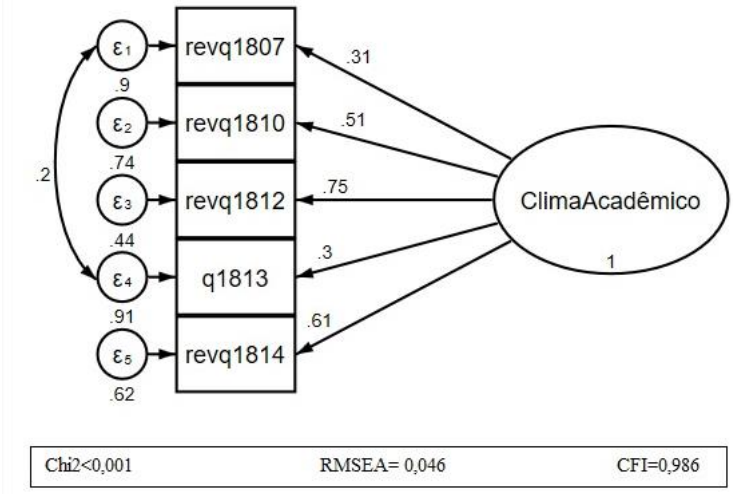


Figura 7: Resultado da AFC para a dimensão de clima acadêmico



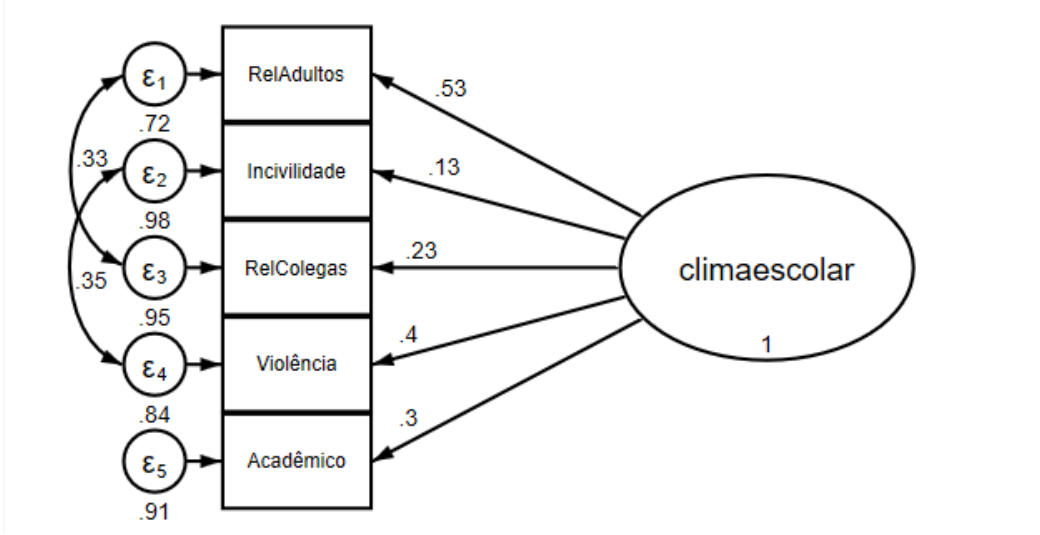
Nas cinco dimensões os modelos apresentaram índices de ajuste adequados. Todas as cargas fatoriais foram superiores a 0.4, com exceção da questão q1804, na dimensão Relação com adultos. Foram necessários ajustes com a inclusão de covariância entre erros, seguindo o índice de modificação. As covariâncias foram incluídas com parcimônia. Os escores latentes preditos foram utilizados para o modelo de CFA de clima escolar (Figura 8). A tabela 16 apresenta estatísticas descritivas dos escores.

Tabela 16: Estatísticas descritivas dos escores criados para cada uma das dimensões

Fator	Menor Score	Maior Score	Média	Desvio Padrão
Rel. com adultos e a instituição	-1,14	0,79	-0,01	0,32
Incivilidades	-0,69	0,55	0,00	0,30
Rel. com colegas	-1,59	1,00	0,00	0,56
Violências	-1,86	0,14	-0,01	0,25
Acadêmico	-0,48	0,32	0,00	0,17

A figura 8 apresenta o modelo final de clima escolar. O modelo apresentou bom ajuste aos dados: RMSEA (0,009) e CFI (0,999). As cargas fatoriais padronizadas para 3 dimensões foram inferiores a 0,3 (acadêmico, incivilidades e relação entre colegas).

Figura 8: Análise fatorial confirmatória do clima escolar a partir dos escores das cinco dimensões.



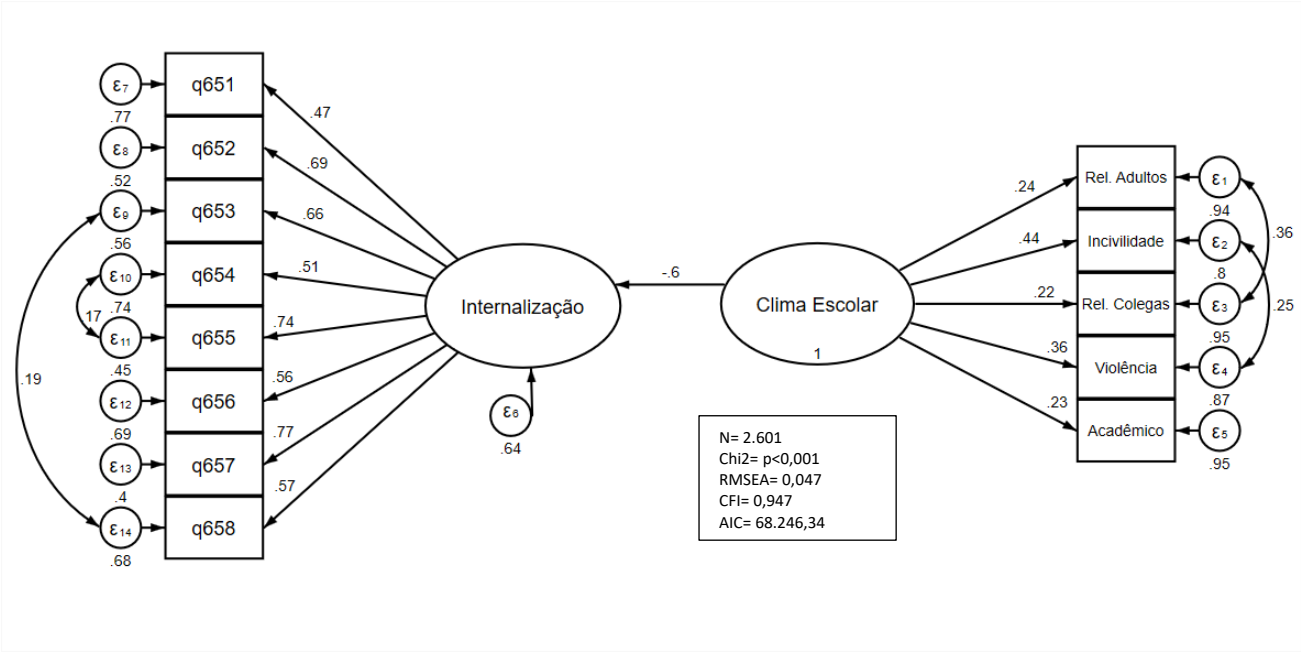
Os resultados da AFC de clima escolar também estão sintetizados na tabela 17.

5.5 – Associação entre clima escolar e sintomas de internalização.

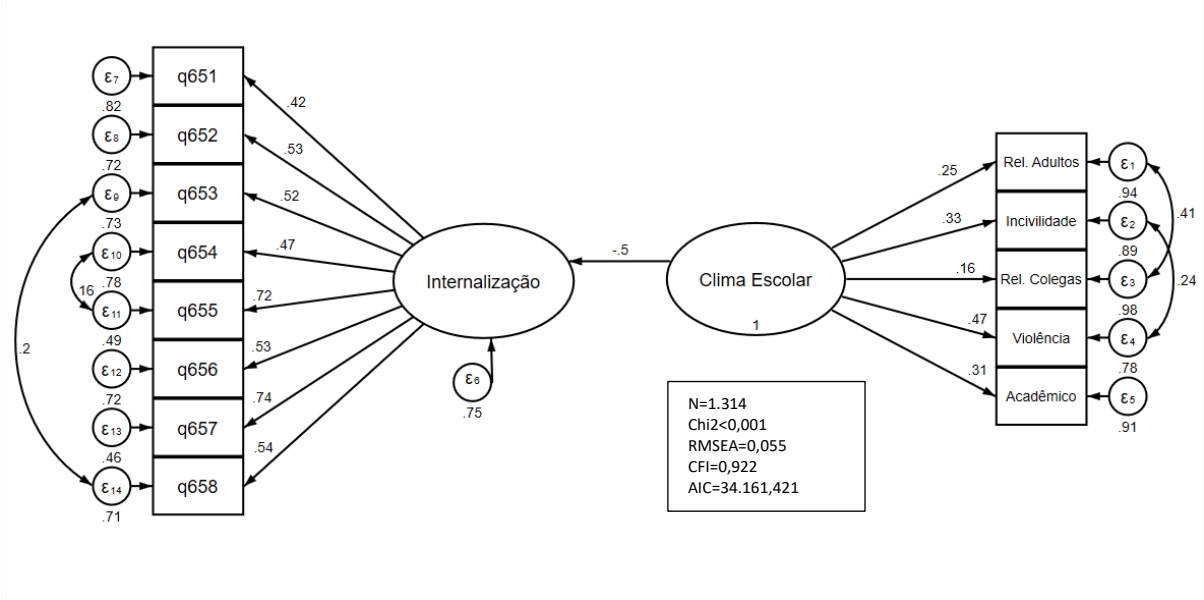
A associação bruta entre o clima escolar e os sintomas de internalização foi calculada a partir de um modelo de equações estruturadas (figura 9) utilizando o método *Maximun likelihood with missing values.* A escolha por esse método se deve ao fato de que ele seria o mais adequado para lidar com os dados faltantes dos sintomas de internalização sem que fosse necessário excluir mais pessoas da amostra. Na amostra total, o resultado da associação (β=-0,6) indica uma correlação negativa entre clima e sintomas de internalização, apontando para um efeito protetor. O aumento na avaliação positiva do clima associa-se a uma redução no escore de sintomas de internalização. Resultado semelhante foi encontrado para meninos e meninas, sendo que entre as meninas o efeito protetor apresentou maior magnitude (β=-0,5 vs β=-0,57).

Figura 9: Associação bruta entre clima escolar e sintomas de internalização na amostra total, entre meninos e meninas. São Paulo, Brasil (n=2601), 2017

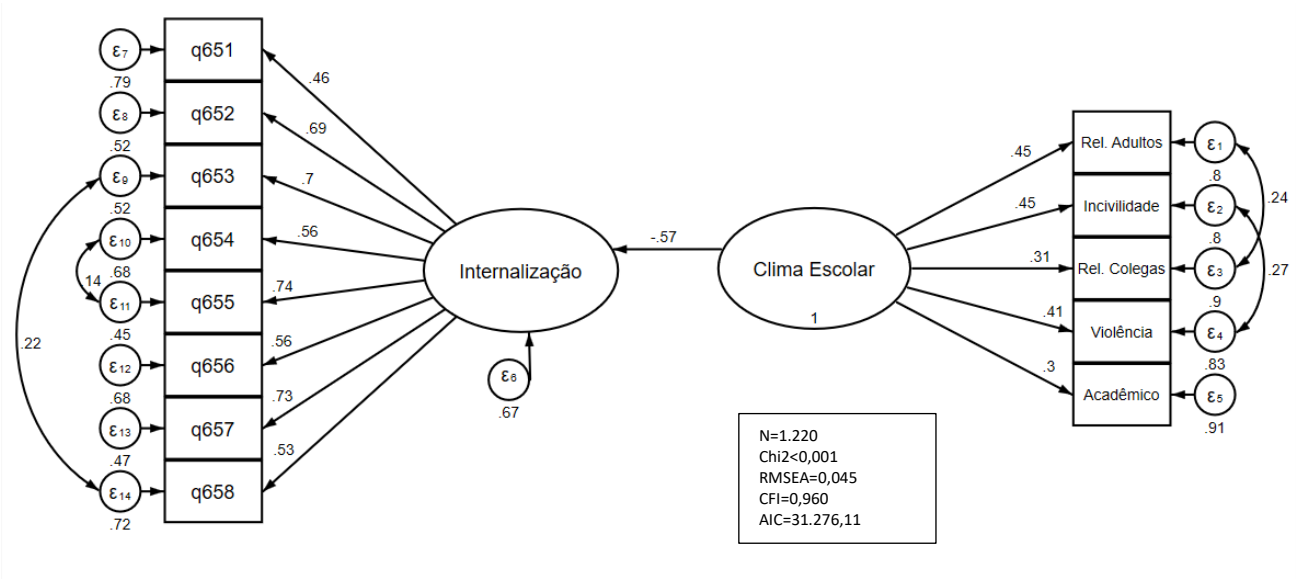
Amostra total



Meninos



Meninas



Em sequência, foram adicionadas uma a uma, e nesta sequência, as variáveis de ajuste idade, escore socioeconômico e tipo de escola, em cada um dos modelos. As variáveis foram adicionadas uma a uma e alguns critérios foram utilizados para a escolha do modelo final. Uma variável de ajuste seria mantida se: a) se a variável de ajuste afetasse significativamente a associação entre o clima escolar e os sintomas de internalização; b) se os índices de ajuste permaneceram adequados testes de chi-quadrado, RMSEA e CFI, c) se a inclusão levasse a uma redução do AIC. Os resultados podem ser vistos na tabela

Na amostra total, a inclusão das variáveis idade, condição socioeconômica e tipo de escola tiveram pouco efeito na associação, com mudanças de no máximo 0,04 no valor do coeficiente, e levou ao aumento no valor do AIC, indicando que a inclusão dessas variáveis leva a uma piora no modelo. O mesmo ocorreu entre os meninos e as meninas.

Tabela 18: Parâmetros estatísticos dos modelos de associação entre clima escolar e sintomas de internalização brutos e com co-variáveis inclusas

Amostra total					
	β*	Chi^2	RMSEA	CFI	AIC
Modelo bruto	-0,60	p<0,001	0,047	0,947	68.246,34
Idade	-0,59	p<0,001	0,053	0,933	73.490,82
CSE	-0,59	p<0,001	0,050	0,941	81.177,11
Tipo de escola	-0,64	p<0,001	0,056	0,926	71.673,48
Sexo	-0,51	P<0,001	0,062	0,916	71.395,90
Meninos					
	β*	Chi^2	RMSEA	CFI	AIC
Modelo bruto	-0,5	p<0,001	0,055	0,922	34.161,42
Idade	-0,5	p<0,001	0,057	0,903	36.962,08
CSE	-0,049	p<0,001	0,052	0,918	40.617,25
Tipo de escola	-0,52	P<0,001	0,059	0,896	35.875,23
Meninas					
	β*	Chi^2	RMSEA	CFI	AIC
Modelo bruto	-0,57	p<0,001	0,045	0,960	31.276,11
Idade	-0,58	p<0,001	0,047	0,949	33.517,49
CSE	-0,57	p<0,001	0,047	0,949	37.419,99
Tipo de escola	-0,59	p<0,001	0,052	0,938	32.918,98

*Associação entre clima escolar e sintomas de internalização

6. DISCUSSÃO

Após um procedimento cuidadoso para a formação de uma amostra representativa da cidade de São Paulo, podemos dizer que a pesquisa do SP-Proso permitiu uma melhor compreensão sobre o que vivem e pensam os alunos do final do ensino fundamental da capital do estado. Podemos, portanto, explorar um pouco mais da percepção desses alunos sobre o ambiente da escola.

6.1 – Resultados descritivos sobre o clima escolar

Os resultados apresentados nessa pesquisa apontaram que, em geral, os alunos gostam da escola e a consideram importante para seu futuro. A visão deles sobre os professores também foi positiva em muitos aspectos. Os alunos consideraram seus

professores confiáveis, amigáveis, dispostos a ajudar e justos. Na visão da maior parte dos alunos, os professores e funcionários são competentes para executar seu trabalho e devem ser obedecidos mesmo quando dão ordens contrárias às opiniões e/ou vontades dos alunos. A literatura aponta que uma relação positiva entre professores e alunos é importante pois favorece o aprendizado, a expressão dos sentimentos e opiniões dos alunos, a discussão e o respeito às diferentes opiniões, entre outros benefícios (ABREU; MASETTO; 1990, apud SILVA; 2019).

Por outro lado, a escola, como instituição não foi tão bem avaliada. Ainda que os alunos a considerem importante para o seu futuro, a escola parece carecer de legitimidade na visão deles hoje. Aproximadamente metade dos alunos não considera que a escola, suas regras e suas punições sejam justas e percebem diferenças de tratamento ou impunidade para com alguns alunos. A pesquisa tinha dois itens parecidos sobre a justiça na escola: um sobre os professores e outro sobre a escola. Comparando as respostas desses itens percebemos que a escola goza de menor legitimidade do que os seus professores. A maior parte dos alunos (76,65%) considerou que seus professores os tratam de forma justa, enquanto a escola foi considerada injusta (48,34%) e desigual, tratando alguns alunos melhor do que outros, (45,2%) por quase metade da amostra (48,34%), enquanto mais da metade (50,82%) disseram que alunos violentos e que se aproveitam dos outros costumam ficar impunes.

Outro aspecto negativo apontado pelos alunos foi a indisciplina no ambiente escolar. Sobre esse assunto, nem mesmo os professores e funcionários foram bem avaliados. Mais uma vez, quase metade dos alunos (48,6%) discordou da afirmação de que professores e funcionários conseguem manter a ordem na escola. Alguns autores que têm estudado a questão da disciplina e das regras no ambiente escolar têm apresentado modelos de gestão democrática como uma forma dos alunos participarem da construção e da aplicação das regras, o que tem impactado positivamente o clima escolar, dando maior sensação de segurança e justiça das regras dentro da escola (BASTOS, 2019; TABOZA, 2017; BANDEIRA, 2016). Também existe uma relação bastante pesquisada entre indisciplina e violência e falta de engajamento acadêmico. No campo do clima escolar, alguns autores têm sugerido que determinadas características do clima escolar podem formar um tipo específico de clima chamado de *autoritativo*, composto por duas dimensões específicas: uma estrutura disciplinar clara, com regras justas e aplicadas a todos e a dimensão de suporte, que se refere ao apoio e acolhimento oferecido pelos

profissionais da escola. O clima autoritativo tem sido associado a um maior engajamento e a diminuição da ocorrência da violência e do bullying no ambiente escolar (AMARAL, 2018; MACEDO, 2018; CORNELL; HUANG; 2016).

A violência, aliás, é uma experiência comum para os alunos. Mais da metade deles teve algum tipo de contato nos últimos doze meses com: roubos/furtos no interior da escola (56,27%) e vandalismo praticado por alunos (62,03%). Ainda mais comuns são as percepções de situações de brigas com xingamentos entre os alunos (84,97%), bullying entre alunos (76,86%) e brigas com agressão física entre os alunos (75,21%) nos últimos doze meses. Embora a maioria deles tenha afirmado ser bem tratado pelos colegas de turma (77,3% afirmaram se dar bem com os colegas de turma e 77,81% afirmaram que os outros adolescentes da turma são legais com eles), mais da metade também admite que sua turma não é bem unida (50,51%). Mas a violência não acontece apenas entre os alunos. Os adultos também têm sua participação: a mais comum delas é através de brigas com xingamentos contra os alunos: 44,39% dos alunos tiveram contato com esse tipo de situação nos últimos doze meses. Também foi relativamente comum que os alunos tivessem contato com situações de vendas e consumo de drogas dentro da escola (29,91%) e com alunos portando facas ou armas de fogo na escola (19,14%). As agressões sexuais também estão presentes. Este tipo de violência entre alunos nos últimos doze meses foi relatado por 18% dos alunos, enquanto as agressões envolvendo adultos do ambiente escolar e alunos foram relatadas por 8,97%.

Muito já foi escrito sobre os terríveis efeitos da violência sobre os jovens. A escola deveria ser um espaço de resistência à violência (BUENO, 2001), um local de proteção à criança e ao adolescente que possibilitasse a eles o desenvolvimento em ambiente seguro, apropriado e saudável, como é direito das crianças (BRASIL, 1990. Art. 1º, 4º, 7º e 53º). Mas na prática, não é isso que acontece. A escola tem sido reprodutora de violências que acontecem na sociedade (DEBARBIEUX, 1996). A violência é tão comum nas sociedades atuais que se tornou parte do cotidiano a ponto de não ser sempre percebida como violência. Muitos autores criticaram o uso do termo “violência” para descrever atitudes frequentes como xingamentos entre alunos, pois isso levaria a uma “visão inflacionista” da violência. Por outro lado, que nome se daria aos xingamentos e humilhações frequentes sofridos por um mesmo aluno? Os efeitos do bullying não seriam graves o suficiente para que se utilizasse esse termo sem nenhum temor de “inflacionar” a violência? Desconsiderar-se-ia a experiência real e dolorosa da vítima da violência?

Diante desses questionamentos Debarbieux e Blaya (2002b) explicam o uso do termo “incivilidades” como uma alternativa para descrever a violência já quase assimilada em nossas escolas. Não se trata de negar que sejam formas de violência, mas de sinalizar uma categoria diferente. Uma violência tão comum e repetida que já não assusta mais a sociedade e a escola.

A análise fatorial exploratória e confirmatória que realizamos produziu evidência que essa separação entre violência e incivilidades também está presente no imaginário dos alunos da cidade de São Paulo. Em resultado parecido com o descrito por uma pesquisa realizada na suíça em que os alunos consideraram “chutar um colega” menos grave do que ser “descortês com um professor” (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002b), as violências entre os alunos se agruparam em um mesmo fator em nossa pesquisa (as incivilidades), enquanto as violências envolvendo os adultos e as violências sexuais se agruparam em outro fator, para o qual usamos o termo “violência” propriamente dito. Não é que se concorde em categorizar um grupo de violências como mais grave ou menos grave do que outros, mas temos de reconhecer que, em última análise, é a sociedade que determina a gravidade dos atos de violência. E, infelizmente, nos parece que alguns desses atos já andam bem aceitos... O que está longe de significar que não possuam um efeito negativo bem observado.

Alunos que percebem maior violência e desordem em suas comunidades são mais propensos a praticar bullying em suas escolas (AZEREDO et al, 2022). A violência na escola, incluindo o bullying, por sua vez está relacionada a diversos desfechos negativos, tais como: diminuição da expectativa de escolaridade dos alunos (BASTOS, 2016), aumento de problemas emocionais e mentais, baixo rendimento escolar, aumento do abandono e da evasão escolar (KIESELBACH; BUTCHART, 2015) e diminui a qualidade e satisfação dos docentes com o trabalho (PEREIRA, 2016), leva ao aumento dos sintomas de adoecimento emocional, como o burnout, dos professores (CARDOSO, 2009).

Não é surpresa que o desempenho escolar dos alunos não seja o melhor diante desse cenário. Na verdade, as dificuldades escolares se mostraram um problema frequente segundo os dados do SP-Proso: pelo menos um terço dos alunos assinalou errar muito nas lições de casa (36,95%), frequentemente tirar notas ruins (33,1%) e que frequentemente têm dificuldades para acompanhar as aulas (39,08%).

O cuidado com o clima escolar tem sido apontado com muita frequência como uma forma eficaz de melhorar o desempenho escolar, tanto quanto de prevenir e enfrentar a violência e o bullying (ver quadro 2).

Resumidamente, podemos dizer que o perfil geral do aluno encontrado em nosso estudo é de alguém que gosta da escola, considera seus professores capacitados e dedicados, mas que não vê a escola como um ambiente justo e protetivo, pelo contrário: entende que os professores e funcionários têm problemas para manter a disciplina, presencia a violência e o bullying constantemente e, embora se considerem bem tratados pelos colegas na maior parte dos casos, reconhecem com frequência que sua turma não é unida e que o desempenho acadêmico é insatisfatório.

Quanto às diferenças por sexo, encontramos diferenças significativas entre meninos e meninas. Os indicadores de clima escolar para as meninas foram, em geral, melhores do que os dos meninos. As meninas apresentaram significativamente mais compromisso com a escola, avaliaram melhor a relação com os professores, enxergam mais benefícios futuros para a aprendizagem, atribuem maior legitimidade e justiça à escola e seus funcionários. Também são mais sensíveis quanto a percepção da violência, com exceção do item relacionado a presenciar alunos portando facas ou armas de fogo, mais percebidos pelos meninos. Em geral, as meninas relataram uma experiência um pouco mais positiva com a escola, o aprendizado e os adultos envolvidos no processo.

Tal constatação está de acordo com a literatura. Em geral, os meninos costumam apresentar baixo desempenho escolar e problemas disciplinares com mais frequência do que as meninas (CARVALHO, 2004 apud CAVALCANTI, 2009; OSTI; MARINELLI, 2014; SILVA; PEREIRA, 2022). Também é entre os meninos que se encontram as maiores taxas de distorção série-idade, maior taxa de abandono escolar, são a maioria com idade até 30 anos no EJA (BRASIL, 2020; IBGE, 2020).

6.2 – Resultados descritivos dos sintomas de internalização

Os sintomas de internalização foram bastante frequentes na amostra do SP-Proso. Mesmo o item menos frequente na população geral (“eu não consegui dormir”) foi experimentado por 61,78% da população do estudo, sendo que 20,34% da amostra referiu não ter conseguido dormir frequentemente ou muito frequentemente no último mês. Já o

item mais frequente (“eu me senti entediado”) foi experimentado por 92,58% dos adolescentes no mês anterior a pesquisa, e em 36,95% da amostra ele foi frequente ou muito frequente. Porém, pela natureza da escala utilizada no SP-Proso e pela idade dos sujeitos da amostra, torna-se difícil estabelecer comparação com outros estudos, pois a maioria dos estudos sobre sintomas de internalização são feitos com instrumentos clínicos e com crianças.

Quanto às diferenças por sexo, foram encontradas diferenças significativas entre meninos e meninas. Em geral, as meninas apresentaram sintomas internalizantes com maior frequência e ocuparam mais frequentemente o quartil superior dos sintomas de internalização. Tal resultado está de acordo com a tendência encontrada na literatura (MARTURANO; TOLLER; DOS SANTOS ELIAS, 2005; WHO, 2009; LINS, 2013; PATIAS, 2015; LOPES, 2016).

6.3 – Associação entre o clima escolar e sintomas de internalização

Os nossos resultados demonstram um efeito protetor do clima escolar nos sintomas de internacionalização entre adolescentes. O mesmo efeito é observado entre adolescentes do sexo masculino e feminino. Entre as meninas a melhor avaliação do clima escolar parece estar mais fortemente associada à redução nos sintomas de internalização, em comparação aos meninos (β=-0,5 vs β=-0,57).

Poucas pesquisas relacionando o clima escolar e a saúde mental dos alunos foram publicadas no Brasil, mas há muitas outras referências na literatura internacional que apontam na mesma direção da conclusão apresentada nesse estudo, de que o clima escolar está negativamente associado aos sintomas de internalização, de forma que se pode afirmar que a relação entre os dois já é bem conhecida nesse contexto. (JIA et al., 2009; LIU; LU, 2012; SULDO et al., 2012; BRIÈRE et al., 2013; THAPA et al., 2013; SANTANA; CERQUEIRA-SANTOS, 2014; PATE et al., 2017; RUIZ-ROBLEDILLO et al., 2019). Por outro lado, o clima escolar ainda é relativamente pouco estudado no Brasil (VINHA; MORAIS; MORO, 2017; PITON; MACHADO, 2019) e não encontramos nenhum trabalho brasileiro que relacionasse o clima escolar à saúde mental de adolescentes.

Embora não seja possível estabelecer aqui uma relação de causalidade pela natureza do estudo apresentado, a relação entre clima e saúde mental vem sendo

explorada há mais tempo no contexto internacional e pesquisas longitudinais tem apontado que a percepção de um clima positivo por parte dos alunos tem sido protetiva para a saúde mental com o decorrer do tempo, bem como percepções negativas tem estado relacionadas ao surgimento de sintomas de adoecimento mental. Por outro lado, o estado de saúde mental dos alunos num primeiro momento não tem demonstrado efeito significativo sobre a avaliação do clima escolar posterior. (KUPERMINC; LEADBEATER; BLATT, 2001; WAY; REDDY; RHODES, 2007; BRIÈRE et al., 2013; WONG et al., 2021; LEURENT et al., 2021).

Os modelos finais apresentados e os resultados por sexo revelaram que a associação negativa entre clima escolar e sintomas de internalização é significativa para ambos os sexos, mas que é mais forte entre as meninas. Tal resultado também está de acordo com outros estudos: as meninas costumam ser mais afetadas pelo clima escolar do ponto de vista emocional (SULDO et al., 2012; BRIÈRE et al., 2013; POSSEL et al., 2016). Também é comum encontrar mais sintomas de internalização entre meninas e mais sintomas externalizantes entre meninos (MARTURANO; TOLLER; DOS SANTOS ELIAS, 2005; WHO, 2009; LINS, 2013; PATIAS, 2015; LOPES, 2016), o que também pode ter contribuído para o desfecho ser mais forte entre as meninas em nosso estudo. Brière et al. (2013) ajuda-nos a compreender a relação entre o clima escolar e a saúde mental. O autor nos lembra que crianças e adolescentes têm necessidades emocionais que devem ser atendidas para que possam se desenvolver de maneira saudável e que tais necessidades também fazem parte das dimensões do clima escolar. Dessa forma, o clima escolar positivo pode proporcionar a satisfação de necessidades relacionais, de realização (através dos resultados acadêmicos) e de valorização (quando o adolescente é ouvido e respeitado, por exemplo), bem como o clima negativo pode levar ao adoecimento tanto por não atender as necessidades do adolescente como por prover experiências adoecedoras por si mesmas, como a violência, a insegurança física e emocional e o bullying, por exemplo.

Tais constatações reforçam a importância de se buscar conhecer e intervir no clima escolar sistematicamente, como forma de prevenção de agravos aos nossos adolescentes.

6.4 – Limitações do estudo e recomendações futuras

Entendemos essa pesquisa como um primeiro passo para o estudo mais aprofundado da associação entre o clima escolar e a saúde mental de adolescentes.

Buscamos estudar a associação com sintomas internalizantes entre meninos e meninas, ajustando para o efeito de variáveis sociodemográficas. Não incluímos em nossa análise outros potenciais confundidores, havendo portanto possibilidade de viés de confusão em nossos resultados. Cabe ressaltar, entretanto, que os resultados encontrados estão de aocrdo com a literatura e reforçam a hipótese do efeito protetor do clima positivo na saúde mental. Além disso, os nossos resultados foram consistentes quando consideramos a amostra total, meninos e meninas. Estudos adicionais devem considerar outras variáveis com potencial confundidor.

Dentre as limitações do estudo, deve-se destacar que este trabalho contou com dados coletados de uma pesquisa transversal. Dessa forma, é possível apresentar associação, mas não causalidade entre clima e sintomas de internalização. Também pela característica da pesquisa, algumas perdas de dados (alunos faltantes no dia) podem ter sido justamente aqueles menos motivados a preencher as informações e que tinham vivências mais negativas com a escola e mais sintomas de internalização.

Sobre os transtornos de internalização, é possível que alguns alunos, principalmente do sexo masculino, tenham evitado relatar sintomas como o choro e a tristeza devido a questões culturais da população, o que subestimaria a frequência de sintomas internalizantes.

A estratégia de parcialização do modelo, embora teoricamente sustentada, pode ter afetado um pouco as cargas fatoriais de clima escolar, que apareceram baixas para algumas dimensões. Além disso, por trabalharmos com dados secundários algumas questões relevantes para o estudo do clima escolar não puderam ser consideradas, a da estrutura física da escola, a relação dos alunos com as regras que regem o ambiente escolar, entre outras.

Recomenda-se para pesquisas futuras que se explore mais a relação entre clima e saúde mental, explorando-se diferentes desfechos. Em geral, as pesquisas sobre clima escolar são bem vindas na literatura nacional, como demonstrado na nossa revisão de escopo. Também é recomendável explorar a relação de outras dimensões do clima escolar com a saúde mental (como a relação da escola com os pais, a relação com as regras, o ambiente físico da escola, etc.). Para isso, é fundamental o uso de instrumentos apropriados para a medição do clima escolar.

Durante nossas pesquisas também não encontramos estudos longitudinais sobre o clima escolar no Brasil. Essas pesquisas são essenciais para se entender melhor as

relações de causalidade entre o clima escolar e a saúde mental, bem como a influência de cada dimensão do clima sobre esse desfecho.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tinha como objetivo principal investigar a associação entre clima escolar e sintomas de internalização. A associação negativa entre clima escolar e sintomas de adoecimento mental/emocional, já havia sido bastante documentada na literatura internacional, mas é pouco investigada na realidade brasileira. A ênfase dos estudos de clima escolar no Brasil está na sua relação com o bullying e a violência e o desempenho acadêmico, o que reflete um pouco da cultura escolar brasileira, que vem negligenciando o papel de cuidado da instituição escolar e a própria legislação que descreve uma formação integral como direito da criança e do adolescente.

Os nossos resultados reforçam a hipótese de que o bom clima escolar exerce um efeito positivo na saúde mental dos alunos, na medida em que encontramos uma associação negativa entre clima escolar e sintomas internalizantes. Essa associação foi encontrada entre meninos e meninas.

Esperamos com esse trabalho fomentar a discussão sobre o papel da escola no cuidado com a saúde mental de seus alunos. Embora a escola não seja lugar de tratamento clínico, é, no mínimo, uma obrigação ética e legal que ela se certifique de não produzir o adoecimento das crianças e adolescentes que foram deixados sob seus cuidados. O que se defende aqui não é nada que extrapole a justiça ou o bom senso: que a escola preze por oferecer relações positivas e de confiança entre alunos e professores, instituição e com outros alunos, sendo um ambiente protetivo contra a violência com regras justas, bem aplicadas e que esteja genuinamente interessada em fornecer todo o suporte necessário e métodos adequados para o aprendizado. E que esteja ciente de que ao não fazê-lo da melhor forma possível, pode causar prejuízo real à saúde mental daqueles pelos quais devia prezar.

REFERÊNCIAS

ACHENBACH, Thomas M. **Manual for the Child Behavior Checklist**/4-18 and 1991 profile. University of Vermont, Department of Psychiatry, 1991.

ACHENBACH, Thomas M.; RESCORLA, Leslie A. **Manual for the ASEBA school-age forms & profiles: child behavior checklist for ages 6-18, teacher's report form, youth self-report: an integrated system of multi-informant assessment**. University of Vermont, research center for children youth & families, 2001.

ACOCK, Alan C. **A gentle introduction to Stata**. Stata press, 2008.

ACOCK, Alan C. et al. **Discovering structural equation modeling using Stata.** Stata Press Books, 2013.

AGUIAR, Helder Lomba**. Fatores intraescolares e os resultados do PROEB em matemática: Um estudo de caso em uma escola da rede estadual de Minas Gerais.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 147. 2018.

ALCANTARA, Stefania Carneiro de et al. Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar. **Ciência & Saúde Coletiva,** v. 24, p. 509-522, 2019.

ALM, Susanne; LÅFTMAN, Sara B. Future orientation climate in the school class: Relations to adolescent delinquency, heavy alcohol use, and internalizing problems. **Children and youth services review**, v. 70, p. 324-331, 2016.

ALSTON, Clyde R. **A causal comparative study of teacher and administrator perceptions of school climate within elementary schools in a school district.** Tese (Doutorado em Educação) - Liberty University, Lynchburg, VA, EUA. 176 p. 2017.

ALVES, Lidiane Fernandes Valença. **Clima criativo da classe inclusiva para o estudante surdo.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília. Brasília, p. 87. 2013.

AMARAL, Hellen Tsuruda do; MACEDO, Ana Moreira Borges; CUNHA, Josafá Moreira da. Evidências de confiabilidade e validade da versão brasileira da Escala de Avaliação do Clima Escolar Autoritativo. **Psicologia Argumento**, v. 37, n. 96, p. 273-298, 2019.

AMARAL, Hellen Tsuruda. **Clima Escolar Autoritativo e vitimização entre pares em estudantes com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 97. 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) et al. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Artmed Editora, 2014.

ANCHETA, April J.; BRUZZESE, Jean-Marie; HUGHES, Tonda L. The impact of positive school climate on suicidality and mental health among LGBTQ adolescents: A systematic review. **The Journal of School Nursing**, v. 37, n. 2, p. 75-86, 2021.

ANDRADE, Sergio Pereira. **O baixo desempenho em matemática e os fatores intraescolares: estudo de caso em uma Escola Estadual De Ladainha (MG).** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 135. 2018.

ANSELMI, L., PICCININI, C. A., BARROS, F. C., LOPES, R. S. (2004). Psychosocial determinants of behaviour problems in Brazilian preschool children. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 45(4), 779–788.

ARAÚJO, Eunides Carneiro. **Modelo e gestão em uma escola estadual de educação profissional do Ceará e sua influência no desempenho dos alunos em avaliações externas'.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p.174. 2013.

ARAUJO, Fabiana Barros de. **Trabalho pedagógico e criatividade em matemática: um olhar a partir da prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, p. 134. 2016.

ARENDT, Hannah. **Hannah Arendt: entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005[1972].

ARON, Ana María; MILICIC, Neva; ARMIJO, Iván. Clima Social Escolar: una escala de evaluación - Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. **Univ. Psychol., Bogotá**, v. 11, n. 3, p. 803-813. 2012.

ASSIS, Bruno Sendra de. **Políticas estaduais de provimento ao cargo de diretor e sua influência no modelo de gestão escolar.** Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo). Fundação Getúlio Vargas (SP). São Paulo, p. 129. 2017.

ASSIS, Simone Gonçalves de et al. Situação de crianças e adolescentes brasileiros em relação à saúde mental e à violência. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 14, n. 2, p. 349-361, abr. 2009

AZEREDO, Catarina Machado et al. Association between Community Violence, Disorder and School Environment with Bullying among School Adolescents in Sao Paulo–Brazil. **Journal of interpersonal violence**, vol. 0(0), p. 1-32. 2022.

AZEVEDO, Ana Paula Quadros de. **Análise do desempenho pedagógico da regional metropolitana II, a partir das mudanças implementadas em sua estrutura pela secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro e suas repercussões em duas escolas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 91. 2013.

BAHLS, Saint-Clair. Aspectos clínicos da depressão em crianças e adolescentes. **Jornal de Pediatria**, v. 78, n. 5, p. 359-366, 2002.

BANDEIRA, Gilssara Cavalcanti de Lima. **Gestão democrática e construção da cidadania: Reflexões sobre a prática de uma escola paulista.** Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo. São Paulo, p. 106. 2016.

BAPTISTA, Cassia Christina**. Clima escolar e trabalho pedagógico: um estudo sobre a influência dos projetos do contraturno no Ensino Fundamental II.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 134. 2018.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; Moreira, Priscila de Souza. Escala de Clima Escolar. Juiz de Fora: Autores. 2009.

BARBOZA, Josiane de Oliveira. **Características de uma escola eficaz: Um estudo de caso na periferia de Porto Alegre.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 141. 2019.

BASTOS, Clarisse Zan de Assis. **Clima escolar: estudo de caso em uma escola democrática do estado de São Paulo.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, p. 99. 2019.

BARROS, Michele Christiane Gomes do Nascimento. **Políticas afirmativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: análise de fontes documentais.** Dissertação (Mestrado em Formação de Gestores Educacionais). Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, p. 126. 2020.

BASTOS, Felipe. **"Somos pessoas como as outras": preconceito contra a diversidade sexual e de gênero e variações no clima escolar.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 240. 2020.

BASTOS, Luiza Meira. **Violência, clima e expectativas escolares: evidências das escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte'.** Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal De Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 114. 2016.

BEAR, George. G. et al. Delaware School Climate SurveyStudent: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. **Journal of School Psychology,** 49, 157-174. 2011.

BIDO, Diogenes Souza; MANTOVANI, Daielly Melina Nassif; COHEN, Eric David. Destruição de escalas de mensuração por meio da análise fatorial exploratória nas pesquisas da área de produção e operações. **Gestão & Produção**, v. 25, p. 384-397, 2017.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; LOUREIRO, Sonia Regina; MARTURANO, Edna Maria. Comportamentos internalizantes: associações com habilidades sociais, práticas educativas, recursos do ambiente familiar e depressão materna. **Psico**, v. 47, n. 2, p. 111-120, 2016.

BORGES, Clarissa Nogueira. **Uso de tecnologias na prática pedagógica e sua influência na criatividade, clima de sala de aula e motivação para aprender.** Dissertação (Mestrado em Processos De Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília. Brasília, p. 107. 2014.

BOTTOMS, A; TANKEBE, J. Beyond Procedural Justice: A Dialogic Approach to Legitimacy in Criminal Justice**. Journal of Criminal law and Criminology**, 102 (1): 119-170. 2012.

BRAGA, Luiza de Lima; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Suicídio na adolescência: fatores de risco, depressão e gênero. **Contextos Clínicos**, v. 6, n. 1, p. 2-14, 2013.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA - **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, 20 de dezembro de 1996. Brasília. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2020.** Brasília, 2021.

BRAUNSTEIN, Hélio R. Das instituições de pseudo cuidado, para uma educação e escola ética na perspectiva do cuidado, democrática e desenvolvente. **Interfaces da Educação**, 6(18), 165-177. 2015.

BRIÈRE, Frédéric N. et al. School environment and adolescent depressive symptoms: a multilevel longitudinal study. **Pediatrics,** v. 131, n. 3, p. e702-e708, 2013.

BRITO, Marcia de Sousa Terra. **Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 190. 2009.

BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 500-510, 2010.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. Escola: cultura, clima e formação de professores. **O trabalho docente - teoria e prática.** São Paulo: Pioneira, 1999.

BROWN, Timothy A. **Confirmatory factor analysis for applied research**. Guilford publications, 2015.

BRUNET, Luc. **Clima de trabalho e eficácia na escola. As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, n. 17, p. 101-110, 2001.

CANGUCU, Katia Liliane Alves. **Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental'.** Tese (Doutorado em Educação): Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 161. 2015.

CARDOSO, Evandra Oliveira. **Violência, Clima Social Escolar e Burnout em docentes**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p. 103. 2009.

CARVALHO, Alexandre Tolentino. **Relações entre Criatividade, desempenho escolar e Clima para Criatividade nas aulas de Matemática de estudantes do 5° ano do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CARVALHO, Débora Sarmento; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Acesso aberto, dados abertos e ciência aberta no Brasil: revisão sistemática de literatura a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. In**: IX Conferência Internacional sobre Bibliotecas e Repositórios Digitais da América Latina BIREDIAL–ISTEC** Anais das sessões temáticas. São Paulo. 2019.

CARVALHO, Luís Miguel. Clima de escola e estabilidade dos professores. **Educa**, 1992.

CASTELLINI, Thais São João. **Clima escolar e desempenho em avaliação externa: adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em prova externa municipal**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, p. 103. 2019.

CAVALCANTI, Maria Mônica Pinheiro. **A Relação entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília. Brasília, p. 173. 2009.

CHANIANG, S. et al. Development and Evaluation of a Suicide Prevention Program for Secondary School Students. **Pacific Rim International Journal of Nursing Research**, v. 23, n. 3, p. 201-213, 2019.

CLIFFORD, Matthew et al. Measuring School Climate for Gauging Principal Performance: A Review of the Validity and Reliability of Publicly Accessible Measures. A Quality School Leadership Issue Brief. **American Institutes for Research**. 2012.

COHEN, Jonathan. Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. **Harvard Educational.** Review, Vol. 76, nº 2, Summer, pg 201-237, 2006.

COHEN, Jonathan. Creating a positive school climate: A foundation for resilience. **Handbook of resilience in children**. Springer, Boston, MA. p. 411-423. 2013.

COHEN, Jonathan; PICKERAL, Terry; LEVINE, Peter. The foundation for democracy: Promoting social, emotional, ethical, cognitive skills and dispositions in K-12 schools. **Inter-American Journal of Education for Democracy,** v. 3, n. 1, p. 73-94, 2010.

COLOMBO, Terezinha Ferreira da Silva. **A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos e professores: Investigando o clima e sua relação com o desempenho escolar em uma instituição de Ensino Fundamental II e médio.** Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, p. 333. 2018.

COLVIN, Sharon; EGAN, James E.; COULTER, Robert WS. School climate & sexual and gender minority adolescent mental health. **Journal of youth and adolescence**, v. 48, n. 10, p. 1938-1951, 2019.

CONDE, Kelly Regina. **Valores na contemporaneidade: a escola como valor.** Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto, p. 94. 2019.

CORDEIRO, Luciana; SOARES, Cassia Baldini. Revisão de escopo: potencialidades para a síntese de metodologias utilizadas em pesquisa primária qualitativa. **Síntese de evidências qualitativas para informar políticas de saúde**, p. 37, 2019.

CORNELL, Dewey; HUANG, Francis. Authoritative school climate and high school student risk behavior: a cross-sectional multi-level analysis of student selfreports. **Journal of youth and adolescence**, 45(11), 2246-2259. 2016.

COSTA, Ana Carolina Pontes. **Eficácia e Equidade Escolar: um estudo em escolas com alunos beneficiários do Programa Bolsa Família no estado de Mato Grosso do Sul.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 191. 2019.

COSTA, Paulo Roberto da. **Multiplicando os pontos de vista sobre a violência nas escolas: estudo comparativo do clima escolar em duas escolas públicas de Belo Horizonte.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 280. 2005

COSTELLO, Anna B.; OSBORNE, Jason. Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. **Practical assessment, research, and evaluation**, v. 10, n. 1, p. 7, 2005.

CRAWFORD, Thomas N. et al. Internalizing Symptoms in Adolescents: Gender Differences in Vulnerability to Parental Distress and Discord. **Journal of research on adolescence**, v. 11, n. 1, p. 95-118, 2001.

CRESPO, Telma Cristina Fernandes. **Educação especial frente à inclusão de jovens e adultos: Um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 79. 2005.

CUNHA, Josafá Moreira da. **O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 169. 2013.

CUNHA, Marcela Brandao. **Fatores de proteção às experiências de violência e vitimização de jovens: a influência do clima escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação): Universidade Federal do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro, p. 130. 2010.

CUNHA, Marcela Brandão; COSTA, Márcio. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. **Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**: Sociedade, cultura e educação: novas regulações, v. 32, 2009.

CUNHA, Marta Alexandra Gabones. **Avaliação da eficácia de um programa de promoção de resilência para adolescentes na redução de sintomas de internalização.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde) Instituto Universitário da Maia, Maia, Portugal. 2015. 61 p. 2015.

DAILY, Shay M. et al. School climate as an intervention to reduce academic failure and educate the whole child: a longitudinal study. **Journal of School Health**, v. 90, n. 3, p. 182-193, 2020.

DAILY, Shay M. et al. Using school climate to improve attendance and grades: Understanding the importance of school satisfaction among middle and high school students. **Journal of School Health,** v. 90, n. 9, p. 683-693, 2020b.

DEBARBIEUX, Eric.: La Violence em Millieu Scolaire: État des lieux, ESF éditeur, Paris, 1996.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA Catherine (orgs): Violência nas Escolas e Políticas Públicas, Brasília, **UNESCO**, 2002a.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (dir). Violência nas escolas: dez abordagens européias. Brasília, **UNESCO**, 2002b.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, Mônica Cecilia; TAKAHASHI, Renata Ferreira; BERTOLOZZI, Maria Rita. Revisão sistemática: noções gerais. **Rev. esc. enferm**. USP. 2011, vol.45, n.5, pp.1260-1266.

DEWEY, John. The Public and Its Problems. Athens, OH. **Swallow Press,** v. 1954, p. 219, 1927.

DEWEY, John. My pedagogic creed. **EL Kellogg & Company,** 1897.

DUSAVITSKII, Aleksandr K. Educação desenvolvente e a sociedade aberta. **Ensino em Revista**, 2014.

EMMONS, Christine. L.; HAYNES, Norris. M.; COMER, James. P. The school climate survey revised-elementary and middle school version. **New Haven: Yale University Child Study Center**, 2002.

ERNSEN, Bruno Pierin. **Bullying e surdez: Práticas educativas no contexto escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 121. 2016.

ERSE, Maria Pedro Queiroz de Azevedo et al. Depressão em adolescentes em meio escolar: Projeto+ Contigo. **Revista de Enfermagem Referência**, n. 9, p. 37-45, 2016.

FERRAZ, Lucimare; PEREIRA, Rui Pedro Gomes; PEREIRA, Altamiro Manuel Rodrigues da Costa. Tradução do Conhecimento e os desafios contemporâneos na área da saúde: uma revisão de escopo. **Saúde em Debate**, v. 43, p. 200-216, 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, Aline Alves; OLIVEIRA, Wanessa Gabrielli Augusto; PAULA, Jonas Jardim de. Relações entre saúde mental e falhas cognitivas no dia a dia: papel dos sintomas internalizantes e externalizantes. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 67, p. 74-79, 2018.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Brito; SILVA JÚNIOR, José Alexandre da. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. **Opinião pública**, v. 16, p. 160-185, 2010.

FILIPPSEN, Osvaldo André. **Clima escolar e transtornos mentais comuns em professores do ensino técnico de nível médio privado.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p. 93. 2019.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. S. Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 21, 85-91. 2005.

FONSECA, Marcela Paquelet. **Organização e clima escolar de uma escola de tempo integral vocacionada para o esporte: o Ginásio Experimental Olímpico no Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 163. 2017.

FONTELLES, Mauro José et al. Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista paraense de medicina**, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009.

FRANÇA, Robson Luis de. **Clima Organizacional Escolar e a influência nas relações entre professores e administradores.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 168. 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987[1970].

FREIRE, Juliana Bidoia. **Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de ressignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, p.146. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. Nós somos a História da Educação": **Identidade Institucional e excelência escolar no Colégio Pedro II'.** Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro, p. 267. 2009.

GALVÃO, Taís Freire; PANSANI, Thais de Souza Andrade; HARRAD, David. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde,** v. 24, p. 335-342, 2015.

GALVAO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde [online].** vol.23, n.1 [citado 2020-05-31], pp.183-184. 2014

GASE, Lauren N. et al. Relationships among student, staff, and administrative measures of school climate and student health and academic outcomes. **Journal of school health**, v. 87, n. 5, p. 319-328, 2017.

GIRELLI, Eliane. **Políticas curriculares: Convivência e violências nas escolas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, p. 109. 2010.

GONÇALVES, Fernanda do Carmo. **Estudo comparativo entre alunos superdotados e nãosuperdotados em relação à criatividade, inteligência e percepção de clima de sala de aula para criatividade.** Dissertação (Mestrado em Processos De Desenvolvimento Humano E Saúde). Universidade de Brasília. Brasília, p. 94. 2010.

GROLLI, Verônica; WAGNER, Marcia Fortes; DALBOSCO, Simone Nenê Portela. Sintomas depressivos e de ansiedade em adolescentes do ensino médio. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 9, n. 1, p. 87-103, 2017.

HALPIN, Andrew Williams; CROFT, Don B. **The organizational climate of schools.** Midewest Administration Center, University of Chicago, 1963.

HESS, Adriana Raquel Binsfeld; FALCKE, Denise. Sintomas internalizantes na adolescência e as relações familiares: uma revisão sistemática da literatura. **Psico-USF**, Itatiba , v. 18, n. 2, p. 263-276, Aug. 2013.

HILPERT, Jonathan C. et al. Evidence for the latent factor structure of the MSLQ: A new conceptualization of an established questionnaire. **SAGE open**, v. 3, n. 4, 2013.

HOLST, Bruna. **Evidências de validade da escala de clima escolar Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S) no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 110. 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD).** Rio de Janeiro. 2019.

JIA, Yueming et al. The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. **Child development**, v. 80, n. 5, p. 1514-1530, 2009.

JESUS, Alexandra Gomes de. **O clima escolar na perspectiva dos gestores de escolas de período integral da cidade de São Caetano do Sul.** Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão Educacional). Universidade Municipal de São Caetano do Sul. São Caetano do Sul, p. 195. 2021.

KIESELBACH, Bierit; BUTCHART, Alexander. **Preventing youth violence: An overview of the evidence**. World Health Organization. 2015.

KRANZLER, Amy et al. Emotional dysregulation, internalizing symptoms, and self-injurious and suicidal behavior: Structural equation modeling analysis. **Death studies**, v. 40, n. 6, p. 358-366, 2016.

KUPERMINC, Gabriel P.; LEADBEATER, Bonnie J.; BLATT, Sidney J. School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. **Journal of School psychology**, v. 39, n. 2, p. 141-159, 2001.

LACERDA, Claudia Conte dos Anjos. **O programa de intervenção pedagógica da secretaria de estado de educação de Minas Gerais: o que os fatores contextuais têm a ver com isso?.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz De Fora. Juiz de Fora, p. 148. 2014.

LÁSZLÓ, Krisztina D.; ANDERSSON, Filip; GALANTI, Maria Rosaria. School climate and mental health among Swedish adolescents: a multilevel longitudinal study. **BMC public health**, v. 19, n. 1, p. 1695, 2019.

LANZONI, Sonia Lopes. **Clima organizacional: fator de prevenção à violência escolar.** Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, p. 219. 2009.

LAU, Claudia; WONG, Mitchell; DUDOVITZ, Rebecca. School disciplinary style and adolescent health. **Journal of Adolescent Health**, v. 62, n. 2, p. 136-142, 2018.

LEITE, Celio Rodrigues. **Percepções de alunos adolescentes do ensino médio sobre os estilos de liderança de professores**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 220. 2016.

LEURENT, Baptiste et al. Is positive school climate associated with better adolescent mental health? Longitudinal study of young people in England. **SSM-Mental Health**, v. 1. 2021.

LEWIN, K. Field theory and experiment in social psychology: concept and methods. **American Journal of Sociology,** v. 44, n. 6, p. 868-896. 1939.

LIDERN, Daniele. **Clima escolar e preconceito contra diversidade sexual e de gênero em escolas.** Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 236. 2020.

LIMA, Aline Maria Gomes. Fatores associados à eficácia escolar: **Um estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza – CE.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 110. 2012.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

LINS, T. C. S. **Práticas educativas maternas e problemas internalizantes em pré-escolares**. Universidade Federal da Bahia, 2013

LIU, Yang Yang. Students' perceptions of school climate and trait test anxiety. **Psychological reports**, v. 111, n. 3, p. 761-764, 2012.

LIU, Yangyang; LU, Zuhong. Chinese high school students' academic stress and depressive symptoms: gender and school climate as moderators. **Stress and Health**, v. 28, n. 4, p. 340-346, 2012.

LOBLER, Laurenita Maria Bulegon. **Fatores influenciadores no desempenho das escolas públicas de Ensino Fundamental: Uma análise multicasos.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Organizações Públicas). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 139. 2013.

LOEBER, Rolf; BURKE, Jeffrey D. Developmental pathways in juvenile externalizing and internalizing problems. **Journal of Research on Adolescence**, v. 21, n. 1, p. 34-46, 2011.

LOPES, Claudia S et al. ERICA: prevalência de transtornos mentais comuns em adolescentes brasileiros. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo , v. 50, supl. 1, 14s, 2016.

LUCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MACEDO, Ana Moreira Borges de. **Clima escolar autoritativo e a associação entre engajamento acadêmico e vitimização entre pares.** Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, p. 97. 2018.

MACNEIL, Angus. J.; PRATER, Doris. L.; BUSCH, Steve. The effects of school culture and climate on student achievement. **International Journal of Leadership in Education**, 12, 73–84. 2009

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 109-136, 2003.

MANDIRA, Marielly Rodrigues. **Fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes: O papel das relações sociais no município de Cananéia.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 267. 2021

MARQUES, Rafaela Nunes. **Escolas bem-sucedidas: como são? Um estudo de caso de duas escolas públicas do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. Brasília, p. 113. 2012.

MARTÍN-BARÓ, Ignácio. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 2, n. 1, p. 7-27, 1997.

MARTURANO, Edna Maria; TOLLER, Gisele Paschoal; DOS SANTOS ELIAS, Luciana Carla. Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 22, n. 4, p. 371-380, 2005.

MATOS, Samantha Franciele Dorabiato de. **Efeitos do clima organizacional escolar nos processos de ensino e de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) Universidade Pitágoras UNOPAR, Londrina, p. 113. 2019.

MATSUNAGA, Masaki. Item parceling in structural equation modeling: A primer. **Communication methods and measures**, v. 2, n. 4, p. 260-293, 2008.

MEDEIROS, Verena Giglio de**. Clima escolar – Um estudo sociológico de uma instituição de excelência.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 142. 2007.

MELO, Simone Gomes de. **Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, p. 260. 2017.

MELO, Simone Gomes de; MORAIS, Alessandra de. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 49, n. 172, p. 10 34, June. 2019.

MELO, Melissa Sabrina Salgado de. **Adaptação de um instrumento de avaliação do clima escolar para a modalidade de educação a distância: um estudo descritivo.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional). Universidade de Taubaté. Taubaté, p. 150. 2020.

MELO, Eliana Alves Camargo. **Uma investigação sobre clima escolar, violência e gestão de conflitos numa escola estadual do Norte de Minas Gerais.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 205. 2021.

MENA-CHALCO, Jesús Pascual; ROCHA, Vladimir. Caracterização do banco de teses e dissertações da CAPES. **4º Encontro Brasileiro de Bibliometria e Cientometria**, v. 4, 2014.

MENEZES, Igor Gomes; GOMES, Ana Cristina Passos. Clima organizacional: uma revisão histórica do construto. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 1, p. 158-179, 2010.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo de. **Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença?** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro, p. 196. 2009.

MITCHELL, Mary M.; BRADSHAW, Catherine P.; LEAF, Philip J. Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. **Journal of school health**, v. 80, n. 6, p. 271-279, 2010.

MORAES, Denise Alessandra Palhares Diniz. **Gestão escolar eficaz: o diferencial de uma escola em contexto de vulnerabilidade social.** Dissertação. (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 96. 2014.

MOREIRA, Priscila de Souza. **Contextos sociais de aprendizagem e características de dotação e talento.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Juiz De Fora. Juiz de Fora, p. 133. 2010.

MORO, Adriano. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 470. 2018

MORO, Adriano; VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 312-334, 2019.

MORTE, Sandra Viana dos Reis da Boa. **O clima escolar e sua relação com o estresse do professor.** Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, p. 96. 2015.

MURRAY, Aja Louise; EISNER, Manuel; RIBEAUD, Denis. Can the Social Behavior Questionnaire help meet the need for dimensional, transdiagnostic measures of childhood and adolescent psychopathology?. **European Journal of Psychological Assessment**, 2017.

NOVELLO, Rejane. **Relações interpessoais positivas: um estudo etnográfico em uma escola municipal de Cascavel-PR.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, p. 106. 2020

NUNES, Sandra Adriana Neves. **Contribuições da qualidade do vínculo de apego e das práticas parentais nos problemas externalizantes e internalizantes dos filhos**. 2012. 188 f. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. 2012.

NUNES, Sandra et al. Problemas de internalização e externalização no câncer pediátrico. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 21, n. 3, p. 920-934, 2020.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. **As relações entre direção, liderança e clima escolar nas escolas municipais do Rio de Janeiro.** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 284. 2015.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; WALDHELM, Andrea Paula Souza. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** Rio de Janeiro v. 24, n. 93, p. 824 844, Dec. 2016.

OLIVEIRA, Jose Valmir Guimaraes de. **Análise do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE): um estudo comparativo entre o efeito escola e os resultados de proficiência em escolas da rede estadual nos anos de 2012 a 2014.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 100. 2016.

OLIVEIRA-MONTEIRO, Nancy Ramacciotti de; ARAÚJO, Fernanda Ribeiro de; OLIVEIRA, Marcos Roberto Silva de. Funcionamento adaptativo, problemas internalizantes, problemas

externalizantes e envolvimento acadêmico em alunos primeiranistas de ensino superior. **Psicologia Argumento**, v. 39, n. 104, p. 222-245, 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

ORPINAS, Pamela; HORNE, Arthur M. Creating a positive school climate and developing social competence. **Handbook of Bullying in Schools.** Routledge, p. 59-70. 2009.

PACHECO, Marcella da Silva Estevez. **Clima escolar nas escolas públicas municipais de alto e básico prestígio no Rio de Janeiro - a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, p. 165. 2008.

PACZYK, Rosana. **Qualidade educacional, métodos pedagógicos e clima escolar: análise dos resultados da Prova Brasil e TALIS 2013.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, p. 86. 2015.

PARRA, Andressa Carolina Scandelai. **A percepção de regras escolares entre alunos e professores do Ensino Fundamental II.** Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto, p. 88. 2019.

PATE, Christina M. et al. Exploring psychosocial mechanisms and interactions: Links between adolescent emotional distress, school connectedness, and educational achievement. **School mental health**, v. 9, n. 1, p. 28-43, 2017.

PATIAS, Naiana Dapieve. **Exposição à violência na adolescência: relações com bem-estar subjetivo e sintomas de depressão, ansiedade e estresse**. Tese (doutorado em Psicologia). Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, p. 138. 2015.

PAULILO, Andre Luiz; GIL, Natália de Lacerda. Fracasso escolar: debates sobre reprovação e evasão na escola brasileira no século XX. **O rendimento da escola brasileira em questão.** São Paulo: Feusp, 2019. P. 24-45, 2019.

PAVANELI, Camila Fernanda dias. **Clima escolar: percepções de alunos, professores e gestores de escolas estaduais do Ensino Fundamental II.** Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto, p. 155. 2018.

PEREIRA, Peter Paul. **Clima escolar segundo os professores de uma escola pública do município de Campo Grande-MS: implicações para o trabalho docente.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, p. 130. 2016.

PEREIRA, Adriana Farias. **Os efeitos do clima escolar na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 118. 2021.

PERES, Maria Fernanda Tourinho et al. **Violência, bullying e repercussões na saúde:** resultados do Projeto São Paulo para o desenvolvimento social de crianças e adolescentes (SP-PROSO). Departamento de Medicina Preventiva/FMUSP. São Paulo, p. 156. 2018.

PERRINO, Tatiana et al. Reducing internalizing symptoms among high-risk, Hispanic adolescents: Mediators of a preventive family intervention. **Prevention Science**, v. 17, n. 5, p. 595-605, 2016.

PERRY, Arthur Cecil. **The management of a city school.** New York, NY. Macmillan. 1908.

PETERSEN, Isaac T. et al. Development of internalizing problems from adolescence to emerging adulthood: Accounting for heterotypic continuity with vertical scaling. **Developmental psychology**, v. 54, n. 3, p. 586, 2018.

PETRUCCI, Giovanna Wanderley. **Fatores da família e da escola no desenvolvimento de habilidades sociais e de comportamentos agressivos na infância.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 122. 2014.

PINHEIRO, Gleidson da Siva. **Ensino Médio e avaliação em larga escala: estudo de caso em uma escola estadual mineira.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p.143. 2020.

PITON, Nathalia Nicolau; MACHADO, Cristiane. Clima escolar: mapeamento e análise de artigos científicos constantes no portal de periódicos CAPES. **Revista @mbienteeducação**, v. 12, n. 1, p. 50-67, 2019.

PITUCH, Keenan A.; STEVENS, James P. Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS. Routledge, 2015.

PÖSSEL, Patrick et al. Associations between teacher-reported school climate and depressive symptoms in Australian adolescents: a 5-year longitudinal study. **School Mental Health**, v. 8, n. 4, p. 425-440, 2016.

POTON, Wanêssa Lacerda; SOARES, Ana Luiza Gonçalves; GONÇALVES, Helen. Problemas de comportamento internalizantes e externalizantes e uso de substâncias na adolescência. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, p. e00205917, 2018.

PROULX, Chelsea N. et al. Associations of lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning–inclusive sex education with mental health outcomes and school-based victimization in US high school students. **Journal of Adolescent Health**, v. 64, n. 5, p. 608-614, 2019.

RAMBERG, Joacim. The association between parental support and adolescents' psychological complaints: The mediating role of a good school climate. **Children,** v. 8, n. 7, p. 550, 2021.

REIS, Cláudio Márcio Pereira dos. **Violência na escola: entre o clima escolar e a prevenção.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. Brasília, p. 123. 2021

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, v. 19, n. 35, p. 65-79, 2015.

RODRIGUES, José de Melo. **Um olhar sobre a saída e a permanência de estudantes do Ensino Médio Integrado de uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 190. 2021a)

RODRIGUES, Manuela Grill. **Juventudes e Escolas: clima escolar, mobilização, participação e autoeficácia.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, p. 180. 2021b.

RUANI, Nattacia Rocha Duarte. **Cultura e clima organizacional de uma escola pública estadual com desempenho satisfatório no ENEM.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, p. 190. 2017.

RUIZ-ROBLEDILLO, Nicolás et al. Family and school contexts as predictors of suicidal behavior among adolescents: the role of depression and anxiety. **Journal of clinical medicine**, v. 8, n. 12, p. 2066, 2019

SALGADO, Carlos Alberto Iglesias. **Associações entre transtornos internalizantes e externalizantes com transtornos por uso de substâncias.** Tese (doutorado em Psiquiatria e Ciências do comportamento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre -RS. P. 82. 2020.

SANTANA, Mariana Valadares de Macedo; CERQUEIRA-SANTOS, Elder. Avaliação de ansiedade infanto-juvenil e sua relação com o clima familiar e escolar. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, v. 14, n. 1, p. 141-151, 2014.

SANTOS, Emerson da Silva dos. **Ambiente Escolar E Valores: Um estudo comparativo entre a Escola de Tempo Integral e a Escola de Tempo Parcial no Ensino Fundamental II.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, p. 121. 2017.

SANTOS, Giselle Gloria Balbino dos. **Clima escolar, motivação para aprender, habilidades sociais no ensino fundamental e médio.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Salgado de Oliveira. Niterói, p. 143. 2020.

SATURNINO, Angela Santana. **Percepção de alunos e professores do 7º ano do ensino fundamental em relação aos fatores promotores da criatividade em sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade Católica de Brasília. Brasília, p. 82. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10a ed. Campinas: Autores Associados; 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

SCHOOL CLIMATE. Measuring School Climate (CSCI), 2020. Disponível em <https://www.schoolclimate.org/services/measuring-school-climate-csci . Acesso em 10 de maio de 2020.

SEGURA, Daiane Roberta Basso Fernandes. **Clima Organizacional Escolar: implicações para o desenvolvimento profissional docente.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar): Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, p.174. 2007.

SHOCHET, Ian M. et al. School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology,** v. 35, n. 2, p. 170-179, 2006.

STREY, Artur Marques. **Adaptação transcultural e busca de evidências de validade da escala de clima escolar Delaware School Survey – Teacher/Staff (DSS-T/S) para o idioma português brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2020.

SILVA, Adriana Lira da. **A organização escolar: a relação entre clima e violências.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. Brasília, p. 204. 2010.

SILVA, Jonas Cordeiro da. **Fatores intraescolares e o desempenho escolar: o caso de uma escola estadual da rede estadual no Amazonas.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 177. 2016.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula; MARTIN BRIS, Mário. Organização escolar e clima de trabalho: revisão teórica. **Educação: teoria e prática,** Rio Claro-UNESP, vol. 10, nº 18, jan.-jun.2002, e nº 19, jul. p. 24-30. 2002.

SILVA, Silvana Lovera. A Dimensão da afetividade na relação professor/aluno. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 2, p. 168-175. 2019.

SISTO, Fermino Fernades; BAPTISTA, Makilim, Nunes; NORONHA, Ana Paula Porto; SANTOS, Acácia. **Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho (EVENT)**: Manual. São Paulo: Vetor, 2007. 96 p.

SOARES, Mariana de Assis. **O clima escolar e o som do recreio: entre escutas, observações e relatos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 163. 2018.

SOUSA, Elisa Claudete Serrão de. **Violência Urbana e Clima Escolar: Estudo das percepções dos atores sociais em escola pública (Ananindeua/PA).** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano) Universidade da Amazônia. Belém, p. 77. 2010.

SOUZA, Joelson Carvalho de. **O construto clima escolar e processos de vitimização entre pares.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 115. 2017.

SOUZA, Maria Lizabete Pinheiro de. **Fatores de risco e proteção do uso de drogas em escolas e a sua relação com o clima escolar: O que pensam os educadores do DF.** Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura). Universidade de Brasília. Brasília, p. 206. 2017.

SOUZA, Marilene. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em aberto**, v. 23, n. 83, 2010.

SPARAPAN, Barbara. **Melhorias no clima de sala de aula do ensino fundamental: contribuições de um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, p. 233. 2019.

SULDO, Shannon M. et al. Relationships between perceived school climate and adolescent mental health across genders. **School Mental Health**, v. 4, n. 2, p. 69-80, 2012.

TABOZA, Vasti Capistrano de Sousa. **A relevância da gestão democrática na mediação de conflitos escolares - estudo de caso na Escola Municipal Zaíra Monteiro Gondim**. Dissertação (Mestrado profissional em Planejamento e Politicas Públicas). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, p. 92. 2017.

THAPA, Amrit et al. A review of school climate research. **Review of educational research**, v. 83, n. 3, p. 357-385, 2013.

TOQUINHO. **O robô**. A casa de Brinquedos. Polygram. 1983.

TOWNSEND, Lisa et al. The association of school climate, depression literacy, and mental health stigma among high school students. **Journal of school health**, v. 87, n. 8, p. 567-574, 2017.

TRAJTENBERG, N.; EISNER, M. Towards a More Effective Violence Prevention Policy in Uruguay. 2015.

TREMBLAY, R. E., LOEBER, R., GAGNON, C., CHARLEBOIS, P., LARIVEE, S., & LEBLANC, M. Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. **Journal of Abnormal Child Psychology,** 19, 285-300. 1991.

TRUDEAU, Linda et al. Longitudinal effects of a universal family-focused intervention on growth patterns of adolescent internalizing symptoms and polysubstance use: Gender comparisons. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 36, n. 6, p. 725-740, 2007.

VEIGA, Feliciano Henriques et al. Clima de escola: Uma escala de avaliação (CLES). **X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos**, (pp.545-550). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. 2004.

VIANNA, Renata Ribeiro Alves Barboza; CAMPOS, Angela Alfano; LANDEIRA-FERNANDEZ, Jesus. Transtornos de ansiedade na infância e adolescência: uma revisão. **Rev. bras.ter. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 46-61, jun. 2009.

VILASSANTI, Eliane Castro. **Escolas públicas e configurações do clima social escolar.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 256. 2011.

VILELA, Thaís dos Reis et al. Violência doméstica e risco de problemas de internalização e externalização em adolescentes com familiares apresentando transtornos por uso de substâncias. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 69, n. 2, p. 93-102, 2020.

VILLANO, Luiz Augusto; NANHAY, Abdon. Depressão: epidemiologia e abordagem em cuidados primários de saúde. **Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto**, v. 10, n. 2, 2011.

VINHA, Telma Pileggi et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas**. Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 96-127, 2016.

VINHA, Telma. Pileggi; MORAIS, Alessandra de.; MORO, Adriano. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/Unicamp, 2017. v. 1.

WAY, Niobe; REDDY, Ranjini; RHODES, Jean. Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. **American journal of community psychology**, v. 40, n. 3-4, p. 194-213, 2007.

WESTED. The California healthy kids survey (CHKS) "Staff school climate module" San Francisco, CA. **Evaluation Toolkit for Magnet School Program. School climate survey**. 2007 https://www.evaluationtoolkit.org/system/resources/68/original/431_sam_chks.pdf?123. Yar

WETZELS, P., ENZMANN, D., MECKLENBURG, E., & PFEIFFER, C. **Jugend und Gewalt. Eine repräsentative Dunkelfeldanalyse in München und acht anderen deutschen Städten.** Baden-Baden: Nomos. 2001.

WILMERS, N., ENZMANN; D., SCHAEFER, D., HERBERS, K., GREVE W., WETZELS, P. **Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Ergebnisse wiederholter, repräsentativer Dunkelfelduntersuchungen zu Gewalt und Kriminalität im Leben junger Menschen 1998 - 2000.** Baden-Baden: Nomos. 2002.

WONG, Mitchell D. et al. The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. **BMC public health,** v. 21, n. 1, p. 1-8, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) et al. **Prevention of violence: a public health priority.** Geneva: WHO, 1996.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. A snapshot of the health of young people in Europe. **World Health Organization, Copenhagen, Denmark**, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) et al. **Depression and other common mental disorders: global health estimates**. World Health Organization, 2017.

WREGE, Mariana Guimaraes. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação: contribuições da Psicologia Moral**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 390. 2017.

YU, Chengfu et al. School Climate, Loneliness, and Problematic Online Game Use Among Chinese Adolescents: The Moderating Effect of Intentional Self-Regulation. **Frontiers in Public Health,** v. 7, p. 90. 2019.

ZOU, Hongyu et al. Perceptions of School Climate and Internet Gaming Addiction among Chinese Adolescents: The Mediating Effect of Deviant Peer Affiliation. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 6, p. 3604, 2022.

ANEXO A: Questionário de Clima Escolar (QCE-GEPEM), de Vinha, Morais e Moro (2017).

CLIMA ESCOLAR

ALUNOS

Nosso objetivo é saber o que você pensa sobre a sua escola.

As informações coletadas por meio deste questionário vão nos ajudar a melhorar as relações interpessoais, as condições de aprendizagem e o ambiente geral da escola.

Esse é um questionário direcionado aos alunos desta instituição educacional.

Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente CONFIDENCIAL.

Esse questionário é anônimo, secreto e individual, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao que tem vivenciado **NOS ÚLTIMOS 3 MESES.**

Respondê-lo é importante porque possibilitará conhecer o que está indo bem e o que necessita ser melhorado quanto à convivência escolar.

Por favor, leia cada pergunta atentamente e assinale a(s) alternativa(s) respondendo o que tem acontecido em sua escola. Suas respostas serão agrupadas com as dos demais alunos para podermos conhecer como todos percebem o clima da escola.

Agradecemos muito a sua colaboração!

Escola:_____

Série/Ano:_____ Turma:_____

Período: Manhã ( ) Tarde ( ) Noite ( ) Integral ( )

Cidade:_____ Estado:_____

Instrumento elaborado e validado por equipe de pesquisadores de diversas universidades e do GEPEM UNICAMP/UNESP com apoio da Fapesp e da Fundação Lemann.

Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem

Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
1. O que aprendo na escola é útil para a minha vida.	○	○	○	○
2. A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito realizando faculdades.	○	○	○	○
3. Na minha escola os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos.	○	○	○	○
4. A quantidade de lição de casa é bem distribuída entre as matérias.	○	○	○	○
5. Os professores desta escola chegam atrasados com frequência.	○	○	○	○
6. Os professores desta escola costumam faltar.	○	○	○	○
7. Considero justo o jeito que os professores dão as notas.	○	○	○	○

Com que frequência as situações abaixo acontecem com OS ESTUDANTES DE SUA CLASSE:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
8. Parecem desinteressados e entediados.	○	○	○	○
9. Chegam atrasados.	○	○	○	○
10. Atrapalham a aula.	○	○	○	○
11. Fazem as lições de casa.	○	○	○	○
12. Quando não entendem alguma coisa, podem perguntar para os professores várias vezes até entenderem.	○	○	○	○

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua turma:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
13. Explicam de forma clara.	○	○	○	○
14. Conseguem manter a ordem durante a aula.	○	○	○	○
15. Propõem atividades em grupos que promovem a troca de ideias e a cooperação.	○	○	○	○
16. Incentivam a colaboração dos alunos no planejamento das atividades.	○	○	○	○

Continua...

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua turma:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
17. Apoiam e incentivam os alunos.	○	○	○	○
18. Parecem estar desmotivados e sem vontade de dar aulas.	○	○	○	○
19. Incentivam os alunos a usarem computadores ou outros aparelhos conectados à internet nas atividades propostas durante as aulas.	○	○	○	○
20. Incentivam os alunos a usarem a biblioteca.	○	○	○	○

Seção 2 - As relações sociais e os conflitos na escola

O quanto VOCÊ está satisfeito com a relação que tem com:	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
21. Os gestores (diretor, vice diretor...).	○	○	○	○
22. O coordenador/orientador.	○	○	○	○
23. Os funcionários.	○	○	○	○

O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre a sua escola:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
24. Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.	○	○	○	○
25. Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas.	○	○	○	○
26. Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos.	○	○	○	○
27. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.	○	○	○	○
28. Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos alunos.	○	○	○	○
29. As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.	○	○	○	○
30. Se eu pudesse, eu mudaria de escola.	○	○	○	○

Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
31. Os alunos desrespeitam os professores.	○	○	○	○
32. Os funcionários tratam todos os alunos com respeito.	○	○	○	○
33. Os alunos ofendem ou ameaçam alguns professores.	○	○	○	○
34. Os alunos sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas.	○	○	○	○
35. Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem incluídos ao grupo.	○	○	○	○
36. A equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) demonstra preocupação com a vida dos alunos fora da escola.	○	○	○	○

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua classe:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
37. Demonstram interesse pela nossa vida fora da escola.	○	○	○	○
38. Escutam o que temos a dizer.	○	○	○	○
39. Implicam com alguns alunos.	○	○	○	○
40. Gritam.	○	○	○	○
41. Ameaçam alguns estudantes.	○	○	○	○
42. Tiram sarro ou humilham alguns estudantes.	○	○	○	○

Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola

Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
43. Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da escola.	○	○	○	○
44. Em geral, os adultos (professores, funcionários e direção) cumprem as regras da escola.	○	○	○	○

Continua...

Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
45. Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.	○	○	○	○
46. Os alunos conhecem e compreendem as regras.	○	○	○	○
47. As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, diretor).	○	○	○	○
48. Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.	○	○	○	○
49. Alguns alunos vêm para a escola embriagados ou drogados.	○	○	○	○
50. Alguns alunos traficam drogas dentro da escola.	○	○	○	○
51. Alguns alunos trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola.	○	○	○	○
52. Os professores favorecem a alguns alunos mais que a outros.	○	○	○	○
53. Na maior parte das vezes, a escola castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos.	○	○	○	○
54. As punições são impostas sem o aluno ser ouvido.	○	○	○	○
55. A escola faz diferença ao dar um castigo para uns e não para outros que descumpriram uma mesma regra.	○	○	○	○
56. Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com os adultos para ajudar a resolvê-los.	○	○	○	○
57. Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.	○	○	○	○

Com que frequência OS PROFESSORES tomam as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem as regras:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
58. Fingem que não perceberam.	○	○	○	○
59. Informam a família sobre o ocorrido para que tome providências.	○	○	○	○
60. Os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.	○	○	○	○
61. Colocam os alunos para fora da sala de aula.	○	○	○	○
62. Mudam os alunos de lugar na sala de aula.	○	○	○	○
63. Retiram um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao aluno.	○	○	○	○
64. Não sabem o que fazer.	○	○	○	○
65. Encaminham para a direção/coordenação/orientação.	○	○	○	○

Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agridem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
66. Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.	○	○	○	○
67. Os alunos são humilhados na frente dos colegas.	○	○	○	○
68. Os alunos envolvidos são suspensos.	○	○	○	○
69. Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.	○	○	○	○
70. A escola informa o ocorrido à família (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes ou notificações eletrônicas) pedindo que tome providências.	○	○	○	○
71. Os alunos são transferidos de escola.	○	○	○	○
72. Os alunos são encaminhados para o Conselho Tutelar.	○	○	○	○
73. A escola registra um boletim de ocorrência na polícia.	○	○	○	○
74. A escola impede que alunos participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão etc.).	○	○	○	○

Seção 4 - As situações de intimidação entre alunos

Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com você nos ÚLTIMOS 3 MESES:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
75. Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.	○	○	○	○
76. Eu fui provocado, zoado, apelidado ou irritado por algum colega da escola.	○	○	○	○
77. Eu tenho medo de alguns alunos.	○	○	○	○
78. Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, exclui ou humilhei algum colega da escola.	○	○	○	○
79. Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola.	○	○	○	○
80. Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.	○	○	○	○
81. Eu vi alguém sendo provocado, zoado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola.	○	○	○	○

Nos ÚLTIMOS 3 MESES com que frequência essas AGRESSÕES ACONTECERAM NOS DIFERENTES AMBIENTES:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
82. Na classe.	○	○	○	○
83. Nos corredores.	○	○	○	○
84. No pátio.	○	○	○	○
85. No refeitório/cantina.	○	○	○	○
86. Nos banheiros.	○	○	○	○
87. Na quadra.	○	○	○	○
88. Em locais próximos à escola.	○	○	○	○
89. Através de internet ou celular.	○	○	○	○

Seção 5 - A família, a escola e a comunidade

Marque o quanto as seguintes situações ocorrem:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
90. Sua família está contente com a escola.	○	○	○	○
91. Sua família vai às reuniões convocadas pela escola.	○	○	○	○
92. Existe uma boa comunicação entre a sua família e os professores.	○	○	○	○
93. Sua família participa das atividades e eventos organizados pela escola.	○	○	○	○
94. Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola.	○	○	○	○
95. Sua escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade ou ao bairro.	○	○	○	○
96. Sua escola realiza propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula.	○	○	○	○

Seção 6 - A infraestrutura e a rede física da escola

Assinale com que frequência você está de acordo com as seguintes afirmações. Em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
97. Os banheiros que os alunos usam estão em bom estado, limpos e com papel higiênico e sabonete à disposição.	○	○	○	○
98. As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos).	○	○	○	○
99. O refeitório/cantina é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente.	○	○	○	○
100. Há uma biblioteca com livros variados e interessantes.	○	○	○	○
101. Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços (banheiros, salas de aula...).	○	○	○	○
102. Os alunos têm livre acesso aos espaços da escola.	○	○	○	○
103. Os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas são adequados.	○	○	○	○
104. Os espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência são adequados.	○	○	○	○

Anexo B – Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S) em português

Delaware School Climate Survey – Versão Estudante

Marque os quadrados com um X, desta forma: ☐ ⟶ ☒

Este questionário é sobre como você se sente em relação a sua escola. Por favor marque um X no quadrado que melhor explica como você se sente e pensa sobre cada item. NÃO forneça seu nome. Ninguém saberá quem preencheu este questionário. Por favor responda todos os itens. Os itens deste questionário se referem a escola como um TODO, independente se ocorreram com MENINOS E/OU MENINAS.

PARTE 1 - Sobre minha escola e eu ***Nesta escola...***	Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito
1. A maioria dos alunos presta atenção nas aulas.	☐	☐	☐	☐
2. Os professores tratam os alunos com respeito independente da cor da sua pele.	☐	☐	☐	☐
3. As regras da escola são justas.	☐	☐	☐	☐
4. Esta escola é segura.	☐	☐	☐	☐
5. As regras desta escola são claras para os alunos.	☐	☐	☐	☐
6. A maioria dos alunos se esforça ao máximo.	☐	☐	☐	☐
7. Os professores se preocupam com os seus alunos.	☐	☐	☐	☐
8. As consequências para a quebra de regras da escola são justas.	☐	☐	☐	☐
9. Os alunos ameaçam e fazem bullying com outros nesta escola.	☐	☐	☐	☐
10. Os alunos sabem como se comportar do jeito que a escola espera.	☐	☐	☐	☐
11. Os alunos são amigáveis uns com os outros.	☐	☐	☐	☐
12. Os adultos desta escola se preocupam com os alunos independente da cor da pele.	☐	☐	☐	☐
13. Os alunos sabem que estão seguros nesta escola.	☐	☐	☐	☐
14. Os alunos sentem medo de sofrer bullying nesta escola.	☐	☐	☐	☐
15. Os alunos sabem quais são as regras da escola.	☐	☐	☐	☐
16. Os alunos se preocupam uns com os outros.	☐	☐	☐	☐

Por favor vire a página e continue ➔

PARTE 1 - Sobre minha escola e eu	Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito
Nesta escola...				
17. Os professores escutam os alunos quando eles têm problemas.	☐	☐	☐	☐
18. As regras de comportamento para os alunos são justas.	☐	☐	☐	☐
19. Os alunos se sentem seguros nesta escola.	☐	☐	☐	☐
20. Esta escola deixa claro como os alunos devem se comportar.	☐	☐	☐	☐
21. Os alunos respeitam os outros independente da cor da pele.	☐	☐	☐	☐
22. Os adultos que trabalham nesta escola se importam com os alunos.	☐	☐	☐	☐
23. A maioria dos alunos obedece as regras da escola.	☐	☐	☐	☐
24. Nesta escola, o bullying é um problema.	☐	☐	☐	☐
25. A maioria dos alunos entrega os temas de casa.	☐	☐	☐	☐
26. A cor da pele de uma pessoa não importa para os *alunos* desta escola.	☐	☐	☐	☐
27. A cor da pele de uma pessoa não importa para os *professores* desta escola.	☐	☐	☐	☐
28. As regras da sala de aula são justas.	☐	☐	☐	☐
29. A maioria dos alunos se esforça bastante para tirar boas notas.	☐	☐	☐	☐
30. Os alunos tratam uns aos outros com respeito.	☐	☐	☐	☐
31. Os alunos se dão bem uns com os outros.	☐	☐	☐	☐
32. Os alunos gostam dos seus professores.	☐	☐	☐	☐
33. Os professores gostam dos seus alunos.	☐	☐	☐	☐
34. Os alunos estão seguros nos corredores desta escola.	☐	☐	☐	☐
35. Os alunos fazem bullying uns com os outros nesta escola.	☐	☐	☐	☐
36. Eu estou falando a verdade neste questionário.	☐	☐	☐	☐

Por favor vire a página e continue ➔

PARTE II - Sobre minha escola	Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito
Nesta escola...				
1. Nesta escola os alunos são muito punidos.	☐	☐	☐	☐
2. Nesta escola os alunos são elogiados muitas vezes.	☐	☐	☐	☐
3. Esta escola ensina os alunos a serem responsáveis por seus comportamentos.	☐	☐	☐	☐
4. Os alunos muitas vezes são mandados para fora da sala de aula por quebrarem regras.	☐	☐	☐	☐
5. Os alunos muitas vezes recebem recompensas por serem bons alunos.	☐	☐	☐	☐
6. Os alunos são ensinados a entender como os outros pensam e sentem.	☐	☐	☐	☐
7. Adultos gritam muitas vezes com os alunos.	☐	☐	☐	☐
8. Os professores muitas vezes mostram para os estudantes quando eles estão sendo bons alunos.	☐	☐	☐	☐
9. Os alunos são ensinados de que podem controlar seu próprio comportamento.	☐	☐	☐	☐
10. Nesta escola muitos alunos são mandados para a diretoria por desobedecerem as regras.	☐	☐	☐	☐
11. As turmas são recompensadas por bom comportamento em sala de aula.	☐	☐	☐	☐
12. Os alunos são ensinados a como resolver conflitos com os outros.	☐	☐	☐	☐
13. Os alunos são ensinados a se preocupar com os sentimentos dos outros.	☐	☐	☐	☐

PARTE III - Sobre minha escola e eu

Desde o começo do ano, quantas vezes as seguintes situações foram feitas a você por outro aluno (ou outros alunos) nesta escola? Por favor marque a resposta que melhor descreve o quanto isso ocorre.

	Nunca	Às vezes	Uma ou duas vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Todos os dias
1. Nesta escola implicaram comigo dizendo coisas que me magoaram.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Nesta escola fui empurrado de propósito.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Por favor vire a página e continue ➔

PARTE III - Sobre minha escola e eu

Desde o começo do ano, quantas vezes as seguintes situações foram feitas a você por outro aluno (ou outros alunos) nesta escola? Por favor marque a resposta que melhor descreve o quanto isso ocorre.

	Nunca	Às vezes	Uma ou duas vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Todos os dias
3. Outros alunos me deixam de fora das coisas para me fazer sentir mal.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Um aluno disse coisas maldosas para mim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Nesta escola me bateram ou chutaram e isso doeu.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Um aluno fez com que os outros não gostassem de mim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Fui chamado de coisas que eu não gostei nesta escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Um aluno roubou ou quebrou algo meu de propósito.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Um aluno convenceu outros a falarem coisas maldosas de mim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Foram inventadas piadas de mau gosto sobre mim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Um aluno ameaçou fazer mal pra mim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Alunos que não gostam de mim disseram para outros alunos não serem meus amigos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Eu sofri bullying nesta escola.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Por favor marque a resposta que melhor mostra quantas vezes outro aluno fez isso dentro ou fora da escola

	Nunca	Às vezes	Uma ou duas vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana	Todos os dias
14. Um aluno *me mandou* uma mensagem cruel ou que magoa sobre mim através de e-mail, mensagem de texto, bate-papo ou outros programas de mensagem eletrônica.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Por favor vire a página e continue ➔

ANEXO C – Questionário sobre percepção de desordem e violência utilizado pelo SP-PROSO.

Pensando nos últimos 12 MESES (desde agosto e 2016), com que frequência você presenciou (viu) ou ouviu falar que alguma das situações abaixo aconteceu na escola onde você estuda atualmente (esta escola):

school disorder	Nunca	Poucas vezes (1 ou 2)	Algumas vezes (3 ou 4)	Muitas vezes (5 ou +)
Q1826: Briga com agressão física entre alunos	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1827: Briga com agressão física envolvendo alunos e professores e/ou funcionários	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1828: *Bullying* entre alunos (humilhação, pirraças, agressão verbal, xingamentos, persistente e recorrente contra alunos específicos)	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1829: Venda e/ou consumo de drogas na escola	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1830: Alunos portando armas de fogo e/ou faca	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1831: Algum tipo de violência ou agressão sexual envolvendo alunos	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1832: Algum tipo de violência ou agressão sexual envolvendo alunos e professores e/ou funcionários	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1833: Brigas com xingamento entre alunos	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1834: Brigas com xingamento envolvendo alunos e professores e/ou funcionários	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1835: Roubos ou furtos acontecidos no interior da escola	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐

16

...*continue aqui!*	Nunca	Poucas vezes (1 ou 2)	Algumas vezes (3 ou 4)	Muitas vezes (5 ou +)
Q1836: Vandalismo praticado por alunos contra os bens da escola (p. ex. quebrar, destruir, pichar)	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1837: Vandalismo praticado por professores e/ou funcionários contra bens da escola (p. ex. quebrar, destruir, pichar)	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐

ANEXO D: Questionário sobre compromisso com a escola, relação com professores, relação com colegas, dificuldades escolares e legitimidade escolar utilizado no SP-PROSO.

Escola

Q1800: Há quanto tempo você estuda nessa escola?	Desde ____ mês ____ ano

Como você está na escola? Marque se as afirmações abaixo se aplicam a você na sua escola atual. Se você tem mais que um professor, expresse o que acha em geral.

school commitment-salmão, relationship teacher verde, relationship students azul., dificuldade escolar laranja	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Q1801: Eu gosto de ir à escola.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1802: No geral, meus professores me tratam de forma justa.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1803: Nós somos bem unidos na nossa turma.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1810: Eu erro muito nas lições de casa.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1811: Eu gostaria de ter um emprego interessante quando for mais velho e agora faço de tudo para conseguir isso.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1804: Eu gosto de fazer lição de casa.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1805: No geral, eu me dou bem com meus professores ou minhas professoras.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1806: Eu me dou bem com os adolescentes da minha turma.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1812: Eu frequentemente tiro notas ruins.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐

...Continue aqui!	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Q1813: Eu me esforço na escola para conseguir um bom emprego no futuro.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1807: Eu acho que a escola não serve para nada. R	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1808: No geral, meus professores me ajudam quando eu preciso deles.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1809: Os outros adolescentes da minha turma são legais comigo.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1814: Eu frequentemente tenho dificuldades para acompanhar a aula.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1815: O bom desempenho escolar é importante para mim.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1816: Na minha escola, todos são tratados de maneira justa.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1817: Na minha escola, os alunos violentos, que se aproveitam dos outros, costumam se livrar dos problemas e geralmente nada acontece com eles.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1818: Na minha escola, professores e funcionários conseguem manter a ordem.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1819: Na minha escola, professores e funcionários agem de forma coerente com aquilo que eu acho certo ou errado.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1820: Mesmo que eu não concorde com os professores ou os funcionários da minha escola, tenho de escutá-los e obedecer ao que eles dizem.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1821: A maioria dos professores e dos funcionários da minha escola fazem bem seu trabalho.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1822: Confio nos professores e nos funcionários da minha escola.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1823: Na minha escola, os castigos são determinados ou as decisões são tomadas de forma justa.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1824: Na minha escola, alguns alunos são tratados melhor do que outros.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐
Q1825: É justificado desobedecer aos professores, aos funcionários ou às autoridades da minha escola.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐

Anexo E: Escala sobre sintomas de internalização baseada no Social Behaviour Questionnaire (TREMBLAY et al., 1991) utilizada no SP-PROSO.

Como você se sente

Por favor, indique como você se sentiu **no último mês**. Marque com um **X** se você acha que você nunca, raramente, às vezes, frequentemente ou muito frequentemente sentiu o que está descrito abaixo.

Internalizing problem behavior: Internalizing_index	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Muito frequentemente
Q651: Eu me senti entediado.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐	5-☐
Q652: Eu chorei.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐	5-☐
Q653: Eu senti medo, ansiedade ou angústia.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐	5-☐
Q654: Eu me senti infeliz.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐	5-☐
Q655: Eu me senti sozinho.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐	5-☐
Q656: Eu não consegui dormir.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐	5-☐
Q657: Eu me senti triste sem saber o porquê.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐	5-☐
Q658: Eu fiquei preocupado.	1-☐	2-☐	3-☐	4-☐	5-☐