

**CLIMA ESCOLAR PÓS-PANDEMIA PELA PERSPECTIVA DE
ADOLESCENTES ACOMPANHADOS EM AMBULATÓRIO
MULTIDISCIPLINAR**

**POST-PANDEMIC SCHOOL CLIMATE FROM THE
PERSPECTIVE OF ADOLESCENTS INSERTED IN A
MULTIDISCIPLINARY OUTPATIENT CLINIC**

**CLIMA ESCOLAR POSTPANDEMIA DESDE LA PERSPECTIVA
DE ADOLESCENTES SEGUIDOS EN UNA CONSULTA EXTERNA
MULTIDISCIPLINARIA**

Teresa Helena Schoen¹
Márcia Regina Fumagalli Marteleto²
Angela Helena Marin³
Maria Sylvia de Souza Vitalle⁴

Resumo

O ambiente escolar é amplamente reconhecido como um contexto fundamental para a promoção do bem-estar e para o apoio a transições bem-sucedidas ao longo do desenvolvimento, especialmente na adolescência. No entanto, o retorno às aulas presenciais, após o período de suspensão causado pela pandemia da Covid-19, tem se mostrado desafiador. Este estudo investigou a percepção de adolescentes sobre o clima escolar e suas possíveis associações com indicadores de saúde mental, no contexto pós-pandêmico. Participaram da pesquisa 78 adolescentes em acompanhamento ambulatorial, que responderam, em sala de espera, ao *Delaware School Climate Survey* (DSCS) e ao *Youth Self Report* (YSR), enquanto seus responsáveis preencheram o *Child Behavior Checklist* (CBCL). As médias do DSCS foram baixas, sugerindo uma percepção negativa do clima escolar. Identificou-se uma associação negativa entre os escores do YSR para problemas de comportamento e as médias do DSCS. Poucos itens do YSR e do CBCL mostraram associação com o clima escolar, o que evidencia a complexidade do constructo. Os resultados apontam que, no contexto de retomada das aulas presenciais, promover um ambiente escolar favorável ao bem-estar e à aprendizagem se constituiu como um desafio ainda mais relevante diante das dificuldades enfrentadas por adolescentes em sofrimento psíquico.

Palavras-chave: Retorno à Escola; Adolescente; Saúde Mental; Clima Escolar.

¹ Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4743-8435>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3538350896898847>. E-mail: rpetrass@uol.com.br

² Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6122-8736>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4435098365483552>. E-mail: marcia.marteleto@gmail.com

³ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8056-8661>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2168201231020622>. E-mail: marin.angelah@gmail.com

⁴ Doutora em Medicina pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9405-4250>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0789020640080002>. E-mail: vitalle@unifesp.br

Abstract

The school environment is widely recognized as a key context for promoting well-being and supporting successful developmental transitions, especially during adolescence. However, the return to face-to-face classes, after the period of suspension caused by the COVID-19 pandemic, has proved challenging. This study examined adolescents' perceptions of school climate and its possible associations with mental health indicators in the post-pandemic context. The study included 78 adolescents receiving outpatient care, who completed the *Delaware School Climate Survey* (DSCS) and the *Youth Self Report* (YSR) while in the waiting room. Their caregivers completed the *Child Behavior Checklist* (CBCL). DSCS mean scores were low, indicating a negative perception of the school climate. A negative association was found between YSR behavior problem scores and DSCS scores. Only a few items from the YSR and CBCL were associated with school climate, highlighting the complexity of this construction. The findings suggest that, in the context of returning to in-person schooling, fostering a school environment that supports well-being and learning is an even more pressing challenge, particularly for adolescents experiencing psychological distress.

Keywords: School Reentry; Adolescents; Mental Health; School Climate.

Resumen

El entorno escolar es ampliamente reconocido como un contexto fundamental para la promoción del bienestar y el apoyo a transiciones exitosas a lo largo del desarrollo, especialmente durante la adolescencia. No obstante, el regreso a las clases presenciales tras el cierre de escuelas debido a la pandemia de covid-19 ha representado un desafío considerable. Este estudio investigó la percepción de adolescentes sobre el clima escolar y sus posibles asociaciones con indicadores de salud mental en el contexto pospandémico. Participaron 78 adolescentes en seguimiento ambulatorio, quienes respondieron, en la sala de espera, el *Delaware School Climate Survey* (DSCS) y el *Youth Self Report* (YSR), mientras que sus responsables completaron el *Child Behavior Checklist* (CBCL). Los promedios del DSCS fueron bajos, lo que sugiere una percepción negativa del clima escolar. Se identificó una asociación negativa entre los puntajes del YSR sobre problemas de conducta y los promedios del DSCS. Pocos ítems del YSR y del CBCL mostraron asociación con el clima escolar, lo que evidencia la complejidad de este constructo. Los resultados indican que, en el contexto del retorno a las clases presenciales, promover un ambiente escolar que favorezca el bienestar y el aprendizaje constituye un desafío aún más relevante frente a las dificultades enfrentadas por adolescentes con sufrimiento psíquico.

Palabras clave: Retorno a la escuela; Adolescencia; Salud mental; Clima escolar.

Introdução

O contexto escolar tem sido cada vez mais retratado em notícias que destacam episódios de violência, desordem e insegurança, com impacto direto sobre a qualidade da convivência e o clima escolar (Hernández Hernández & Sancho Gil, 2004; Payne, 2018). Em março de 2023, um estudante atacou colegas e professores com uma faca em uma escola paulista, resultando na morte de uma docente e ferimentos em quatro pessoas. Em junho do mesmo ano, um ex-aluno invadiu uma escola no Paraná e assassinou dois adolescentes. Em 2022, centenas de boletins de ocorrência por lesão corporal e ameaça foram registrados em escolas do Tocantins – e milhares na rede estadual de São Paulo (São Paulo, 2023). Além dos custos evidentes em termos de integridade física e danos materiais, tais situações comprometem diretamente a missão educacional das instituições escolares. O tempo dedicado ao enfrentamento de problemas disciplinares frequentemente substitui o foco em práticas pedagógicas qualificadas, reduzindo o

engajamento discente, o desempenho acadêmico e, em longo prazo, as taxas de conclusão escolar (Payne, 2018).

Diante desse cenário, o ambiente social da escola tem sido reconhecido como um espaço fundamental não apenas para a instrução formal, mas também para o fortalecimento do bem-estar e para o suporte a transições bem-sucedidas ao longo do desenvolvimento, especialmente na adolescência (Klik et al., 2023). A escola, por sua natureza relacional, envolve interações cotidianas entre alunos, professores, gestores, funcionários e famílias, compondo um ecossistema que contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes (Santos & Adam, 2022). Os adolescentes, em particular, passam grande parte de seu tempo na escola, seja nas atividades pedagógicas em sala de aula, seja nos momentos de socialização nos corredores, pátios e quadras (Coelho & Dell’Aglío, 2019; Leurent et al., 2021). Assim, a escola não se limita à formação cognitiva, mas constitui também um território essencial para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Nessa perspectiva, compreender e avaliar o Clima Escolar – CE – torna-se essencial para profissionais que atuam com a população pediátrica e adolescente.

O conceito de clima escolar é complexo e multidimensional (Klik et al., 2023). Longe de se restringir à disciplina ou à organização pedagógica, o CE é um constructo que reflete a forma como a escola é percebida e vivida pela comunidade educativa (Hernández Hernández & Sancho Gil, 2004). Ele engloba aspectos, como normas, valores, metas compartilhadas, práticas pedagógicas, relações interpessoais e estruturas organizacionais (Thapa et al., 2013). As três dimensões mais frequentemente descritas são: (1) ênfase acadêmica, relacionada ao incentivo à excelência; (2) qualidade dos relacionamentos interpessoais entre os diversos atores escolares; e (3) a clareza e coerência das normas e valores compartilhados (Klik et al., 2023; Thapa et al., 2013).

Estudos apontam que um clima escolar positivo está fortemente associado a melhores indicadores de saúde socioemocional entre adolescentes, funcionando, inclusive, como fator de proteção diante de eventos adversos (Wong et al., 2021; Klik et al., 2023). Em contraste, um clima escolar negativo pode favorecer o surgimento de condutas-problema, mal-estar emocional, violência verbal e física, vandalismo, baixa adesão às regras escolares e desmotivação entre professores e estudantes (Bidóia, 2020). Tais associações, embora consistentes, são complexas e não necessariamente causais, exigindo investigação contextualizada e cuidadosa (Leurent et al., 2021).

Escolas com clima escolar positivo tendem a apresentar ambientes de aprendizagem mais colaborativos e justos, com maior participação dos alunos, menor incidência de comportamentos de risco (como uso de substâncias, violência e práticas sexuais desprotegidas) e um maior senso de pertencimento e engajamento escolar (Bidóia, 2020; Leurent et al., 2021). Nesses contextos, os estudantes se sentem seguros, respeitados e desafiados a alcançar seu potencial acadêmico e pessoal.

Fatores do macrossistema, como pandemias ou conflitos armados, também impactam o clima escolar. A pandemia da Covid-19, causada pelo SARS-CoV-2, impôs restrições generalizadas em escala global, com efeitos substanciais sobre o bem-estar físico, emocional, social e econômico de estudantes, educadores e suas famílias (Pincus et al., 2020; Soares & Schoen, 2020; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2020). O fechamento das escolas e a rápida transição para o ensino remoto emergencial trouxeram desafios inéditos ao cotidiano educacional (Moser et al., 2021).

Durante o ensino remoto, foi amplamente observado o desengajamento dos estudantes: câmeras desligadas, baixa frequência às aulas, atrasos na entrega de atividades, constrangimentos provocados pelo ambiente doméstico e receios quanto à exposição digital (Belle & Dosieah, 2022). Essas condições comprometeram a qualidade das interações pedagógicas, tornando o clima virtual menos propício ao aprendizado e à convivência. Além disso, atividades colaborativas, como trabalhos em grupo ou discussões em pares, foram reduzidas, ao diminuir as oportunidades de envolvimento ativo dos alunos (Gutentag et al., 2022).

Com o retorno às aulas presenciais, professores se depararam com estudantes apresentando desempenho acadêmico abaixo do esperado e dificuldades nas relações interpessoais, a ampliar os desafios pedagógicos (Metrailler & Clark, 2022). Observou-se um aumento na incidência de problemas, como déficit de atenção, desmotivação, inquietude e indisciplina (Belle & Dosieah, 2022), embora tais manifestações variassem conforme o contexto e o perfil das escolas.

O estresse docente também foi identificado como um fator que influencia negativamente a percepção do clima escolar (Metrailler & Clark, 2022). No caso dos alunos, dados de Green et al. (2021) indicaram aumento nos níveis de tensão e sintomas depressivos em adolescentes dos Países Baixos durante o pico da pandemia. Contudo, o

clima escolar é um constructo passível de mudança (Hernández Hernández & Sancho Gil, 2004). Um estudo longitudinal realizado na Lituânia observou que, embora tenha havido uma piora inicial na saúde emocional e na satisfação escolar de adolescentes após o fechamento das escolas, em um intervalo de oito meses, foram registradas melhorias significantes nesses indicadores, inclusive no microclima das salas de aula (Petrulyté et al., 2022).

Ao considerar a relevância do clima escolar para a aprendizagem, o comportamento e o bem-estar emocional de alunos e demais atores da comunidade educativa, este estudo teve como objetivo investigar a percepção de adolescentes sobre o clima escolar e suas possíveis associações com indicadores de saúde mental, no período subsequente ao retorno das aulas presenciais, após o fechamento das escolas devido à pandemia da covid-19.

Método

Delineamento

Trata-se de um estudo documental, descritivo, retrospectivo, de corte transversal, com amostragem por conveniência. Foram analisados questionários arquivados em prontuários de adolescentes atendidos no ambulatório do Setor de Medicina do Adolescente (Centro de Atendimento e Apoio ao Adolescente – CAAA) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), entre julho e dezembro de 2022. O referido setor integra a Disciplina de Especialidades Pediátricas do Departamento de Pediatria da Unifesp e tem como objetivo oferecer assistência integral à saúde do adolescente, contemplando aspectos orgânicos, psicoemocionais e sociais. Os atendimentos são realizados por equipe multiprofissional, composta por pediatras, psiquiatras, psicólogos e nutricionistas, e abrangem adolescentes de 10 a 19 anos, encaminhados por outros serviços ou em demanda espontânea.

Destaca-se que este estudo foi conduzido em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unifesp (Parecer nº 3.524.696; CAAE 16183819.4.0000.5505).

Participantes

A amostra foi composta por 78 adolescentes que aguardavam atendimento nas especialidades do setor mencionado. No período do estudo, 145 adolescentes foram atendidos, sendo 112 (77,24%) por pediatras, 43 (29,65%) por nutricionistas, 34 (23,45%) por psiquiatras e 15 (10,34%) por psicólogos. Muitos adolescentes realizaram atendimentos com mais de um profissional.

A média de idade dos participantes foi de 15,5 anos (DP = 1,99), com variação entre 11 e 19 anos. Em relação à escolaridade dos 78 participantes, 30 adolescentes (38,5%) cursavam o Ensino Fundamental II, 39 (50%) o Ensino Médio, e nove (11,5%) haviam concluído a Educação Básica (EF e EM $p = 0,147$; EM e EB ($p = <0,001$)⁵. Seis adolescentes haviam repetido pelo menos um ano escolar ($p = <0,001$)⁵. A maioria dos participantes era do sexo feminino (N = 48; 61,5% $p = 0,004$)⁵. Todas as análises estatísticas sobre escolaridade, sexo e repetência escolar apresentaram níveis de significância estatística adequados ($p \leq 0,05$).

Instrumentos

Child Behavior Checklist – CBCL (Achenbach & Rescorla, 2001): inventário de comportamentos a ser respondido por pais ou responsáveis por indivíduos de seis a 18 anos. As respostas devem se referir aos seis meses anteriores à data do preenchimento. É composto por duas partes: a primeira abarca sete questões a respeito de comportamentos sociais, formando a escala de competência; e, a segunda, itens que avaliam problemas de comportamento, formando as escalas de distúrbio total e síndromes. A versão brasileira do Child Behavior Checklist é aplicada há mais de 20 anos no CAAA, em sala de espera, aos acompanhantes do adolescente. Neste trabalho, foram utilizados, além dos escores das escalas Internalizante, Externalizante e Total de Problemas, os seguintes itens: da escala de competência: VII.1 (Desempenho em disciplinas escolares); VII.3 (O(a) seu/sua filho(a) repetiu algum ano?); VII.4 (O(a) seu/sua filho(a) teve algum problema na escola, de aprendizagem ou outro?); VII.5 (O(a) seu/sua filho(a) tem alguma doença, deficiência física ou deficiência mental?); da escala de problemas: 23 (É desobediente na escola); 28 (Quebra as regras da minha casa, da escola ou de outros lugares); 30 (Tem medo de ir à

⁵ Teste Z de Duas Proporções.

escola); 61 (Os seus trabalhos escolares são fracos); e 101 (Falta à escola sem permissão, mata aula).

Youth Self Report – YSR (Achenbach & Rescorla, 2001): instrumento, derivado do CBCL, utilizado para avaliação dos problemas de comportamento, na visão do adolescente. É empregado internacionalmente em pesquisas epidemiológicas, participando do processo de diagnóstico e para estudar a presença de problemas comportamentais/emocionais em diferentes culturas. Trata-se de um questionário para triagem de habilidades sociais e problemas de comportamento, que é rotineiramente aplicado na sala de espera do CAAA. Para este estudo, além dos escores das escalas Internalizante, Externalizante e Total de Problemas, foram utilizados os resultados dos itens 23 (Sou desobediente na escola), 28 (Desrespeito às regras em casa, na escola ou em outros lugares); 30 (Tenho medo da escola), 61 (Meus trabalhos escolares são fracos) e 101 (Mato aula, cabulo, gazeio).

Delaware School Climate Survey – DSCS (Bear et al., 2011, 2016a, 2016b; Holst et al., 2016): instrumento constituído por 28 itens, sendo um deles utilizado para validação, os quais são distribuídos em seis eixos: Fator 1: Relação professor-aluno: atenção dos professores às necessidades emocionais dos estudantes e aos seus problemas; Fator 2: Relação aluno-aluno: Qualidade das interações, quanto ao respeito, carinho, simpatia e cooperação entre si; Fator 3: Segurança: Segurança física; Fator 4: Clareza e justiça das regras: reconhecimento dos direitos e dos deveres de cada um e a existência de sanções justas geram segurança emocional; Fator 5: Engajamento estudantil: estudantes realizam suas tarefas, respeitam regras da escola e se dedicam para ter um bom rendimento escolar; Fator 6: *Bullying*: ameaças e medo entre os estudantes. Cada fator contém de 4 a 6 itens, respondidos em uma escala tipo Likert – variando de 1 (discordo muito) a 4 (concordo muito). A adaptação do DSCS para a cultura brasileira tem boa consistência, de acordo com estudos (Bear et al., 2016b; Holst et al., 2016). A interpretação dos dados foi feita por meio da média de seus resultados: os escores médios acima de três indicam uma boa percepção do eixo em questão, com o fator 6 – *Bullying*, em pontuação invertida.

Procedimentos de coleta e análise de dados

Durante o atendimento ambulatorial, os adolescentes eram convidados a preencher, de forma autoaplicável, o YSR e o DSCS na sala de espera. Quando presentes, os responsáveis eram convidados a responder o CBCL. Com autorização da chefia do setor, foi realizada uma busca ativa nos prontuários para identificação dos que continham o DSCS completo, sendo, então, compiladas também as respostas do YSR e CBCL.

As respostas do CBCL e YSR foram analisadas com o *software* Assessment Data Manager (ADM), específico para os instrumentos da família ASEBA. Os dados do DSCS foram inseridos em planilha Excel, com inversão prévia dos escores do fator *Bullying*, e as médias foram calculadas para cada fator e para o total do instrumento.

Para a análise estatística, foram empregados o Teste Z para comparação de proporções, a Correlação de Pearson para avaliar relações entre variáveis contínuas e o Teste ANOVA com pós-teste de Comparação Múltipla de Tukey para análise de diferenças entre médias, com nível de significância adotado de $p \leq 0,05$.

Resultados

Foram identificados 78 prontuários (53,79%), com o DSCS devidamente preenchido, e 80 prontuários (55,17%), com o YSR. Destes, 67 prontuários continham ambos os instrumentos (DSCS e YSR). O CBCL foi localizado em 64 prontuários (44,14%).

Em relação à percepção do clima escolar, os resultados do DSCS indicaram médias abaixo de 3 em todos os fatores e no escore total, o que sugere uma avaliação predominantemente negativa por parte dos adolescentes. O Fator 3 (segurança física) apresentou a média mais elevada, ao passo que o Fator 5 (engajamento estudantil) registrou a média mais baixa dentre os domínios avaliados.

A análise comparativa entre os sexos, nessa conjuntura, não revelou diferenças estatisticamente significantes. No entanto, observou-se que os meninos apresentaram, de modo geral, médias ligeiramente mais altas do que as meninas na percepção dos diferentes fatores do DSCS (Tabela 1).

Tabela 1: Média no DSCS (total e fatores), por sexo

		Média	Desvio Padrão	Min	Max	N	P-valor*
Total no DSCS	Feminino	2,78	0,53	1,37	4,00	48	0,229
	Masculino	2,93	0,56	1,74	4,15	30	
	Todos	2,83	0,55	1,37	4,15	78	
Fator 1	Feminino	2,72	0,69	1,00	4,00	48	0,451
	Masculino	2,85	0,75	1,00	4,00	30	
	Todos	2,77	0,72	1,00	4,00	78	
Fator 2	Feminino	2,63	0,75	1,00	4,00	48	0,198
	Masculino	2,86	0,77	1,00	4,00	30	
	Todos	2,72	0,76	1,00	4,00	78	
Fator 3	Feminino	2,70	0,76	1,00	4,00	48	0,169
	Masculino	2,94	0,71	1,75	4,00	30	
	Todos	2,79	0,74	1,00	4,00	78	
Fator 4	Feminino	2,70	0,61	1,00	4,00	48	0,960
	Masculino	2,71	0,69	1,40	4,00	30	
	Todos	2,71	0,64	1,00	4,00	78	
Fator 5	Feminino	2,44	0,66	1,00	4,00	48	0,241
	Masculino	2,62	0,63	1,20	4,00	30	
	Todos	2,51	0,65	1,00	4,00	78	
Fator 6	Feminino	2,64	0,71	1,00	4,00	48	0,191
	Masculino	2,85	0,65	1,25	4,00	30	
	Todos	2,72	0,69	1,00	4,00	78	

* teste de ANOVA

Fonte: elaborada pelas autoras (2023).

No que tange à escolaridade, os adolescentes que já haviam concluído a Educação Básica apresentaram percepções mais positivas sobre o clima escolar, com médias superiores a três em alguns fatores (Tabela 2a). Aqueles que estavam cursando o Ensino Médio também relataram uma percepção mais favorável do que os estudantes do Ensino Fundamental II, embora essa diferença não tenha alcançado significância estatística (Tabela 2b).

Tabela 2a: Média no DSCS (total e fatores) por escolaridade

		Média	Mediana	Desvio Padrão	CV	Min	Max	N	IC	P-valor*
Total	6º ao 9º	2,73	2,72	0,66	24%	1,37	4,15	30	0,24	0,049
	10º ao 12º	2,82	2,85	0,41	15%	1,78	4,00	39	0,13	
	EB completa	3,24	3,11	0,52	16%	2,50	3,96	9	0,34	
Fator 1	6º ao 9º	2,59	2,70	0,87	33%	1,00	4,00	30	0,31	0,072
	10º ao 12º	2,81	2,80	0,57	20%	1,60	3,80	39	0,18	
	EB completa	3,20	3,00	0,53	17%	2,40	4,00	9	0,35	
Fator 2	6º ao 9º	2,53	2,50	0,88	35%	1,00	4,00	30	0,31	0,042
	10º ao 12º	2,74	3,00	0,67	24%	1,00	4,00	39	0,21	
	EB completa	3,25	3,00	0,41	13%	2,75	4,00	9	0,27	
Fator 3	6º ao 9º	2,76	3,00	0,82	30%	1,00	4,00	30	0,29	0,323

	10º ao 12º	2,73	3,00	0,69	25%	1,00	4,00	39	0,22	
	EB completa	3,14	3,00	0,65	21%	2,00	4,00	9	0,43	
Fator 4	6º ao 9º	2,63	2,60	0,65	25%	1,40	4,00	30	0,23	
	10º ao 12º	2,69	2,80	0,62	23%	1,00	4,00	39	0,20	0,273
	EB completa	3,02	3,00	0,64	21%	2,20	4,00	9	0,42	
Fator 5	6º ao 9º	2,47	2,40	0,74	30%	1,20	4,00	30	0,27	
	10º ao 12º	2,43	2,40	0,53	22%	1,00	3,80	39	0,17	0,058
	EB completa	2,99	3,00	0,65	22%	1,75	4,00	9	0,42	
Fator 6	6º ao 9º	2,60	2,75	0,82	32%	1,00	4,00	30	0,29	
	10º ao 12º	2,74	2,75	0,59	22%	1,25	4,00	39	0,19	0,297
	EB completa	3,00	2,75	0,61	20%	2,25	4,00	9	0,40	

* teste de ANOVA

Fonte: elaborada pelas autoras (2023)

Tabela 2b: Post-hoc da Escolaridade*

		6º ao 9º	10º ao 12º
Total	10º ao 12º	0,781	
	EM completo	0,040	0,094
Fator 2	10º ao 12º	0,492	
	EM completo	0,033	0,150

*Comparação Múltipla de Tukey

Fonte: elaborada pelas autoras (2023)

No que concerne ao CBCL e à percepção do clima escolar, não foram observadas associações estatisticamente significantes entre a média geral do DSCS e os seguintes itens relatados pelos responsáveis: presença de problemas escolares, bem como os itens 23, 28, 30 e 61. Contudo, no item 101 (“Falta à escola sem permissão”), observou-se uma diferença estatisticamente significativa no Fator 4 (clareza e justiça das regras): adolescentes, cujos responsáveis indicaram esse item como *falso*, apresentaram média mais elevada no DSCS ($M = 2,81$) em comparação àqueles com resposta *verdadeira* ou *às vezes verdadeira* ($M = 2,38$), com $p = 0,034$. Isso sugere que, segundo a percepção dos pais, adolescentes que não faltam às aulas sem permissão tendem a avaliar positivamente a clareza e a justiça das regras escolares.

De forma semelhante, não foram encontradas associações estatisticamente significantes entre alguns itens do YSR e os resultados do DSCS, como nos itens 23 (“Sou desobediente na escola”) e 61 (“Meus trabalhos escolares são fracos”). No entanto, para o item 28 (“Desrespeito às regras”), adolescentes que o consideraram *falso* apresentaram média mais alta no Fator 6 (*bullying*) do DSCS ($M = 2,76$) do que aqueles que o consideraram *verdadeiro* ($M = 2,32$), com $p = 0,026$.

Referente ao item 30 (“Tenho medo da escola”), adolescentes que negaram essa afirmação também apresentaram médias significativamente mais altas no DSCS, indicando uma percepção mais positiva do clima escolar. As diferenças foram significativas nos seguintes fatores: Fator 3 (segurança física) ($p = 0,013$), Fator 4 (clareza e justiça das regras) ($p = 0,030$), Fator 6 (*bullying*) ($p = 0,037$) e no escore total do DSCS ($p = 0,027$).

Quanto ao item 101 (“Mato aula, cabulo, gazeio”), os resultados também mostraram diferenças significantes no Fator 5 (engajamento estudantil) ($p = 0,048$) e no escore total do DSCS ($p = 0,037$), sendo que os adolescentes que assinalaram esse item como *falso* apresentaram médias mais elevadas nesses domínios. Esses achados sugerem que a ausência de determinados comportamentos problemáticos está associada à percepção mais favorável do clima escolar.

Observou-se, ainda, que as correlações entre as escalas Internalizante, Externalizante e Total do YSR – e o escore total ou os fatores do DSCS – foram negativas, de magnitude fraca a moderada, indicando que, quanto maior o número de problemas comportamentais e emocionais autorrelatados, pior é a percepção do clima escolar. Por outro lado, não foram encontradas correlações significantes entre as escalas do CBCL e os escores do DSCS, o que sugere uma menor convergência entre a percepção dos responsáveis sobre o comportamento dos filhos e a avaliação dos adolescentes acerca do ambiente escolar.

Discussão

A adolescência é um período fundamental para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, e tal processo foi intensamente impactado pela pandemia da Covid-19. A crise sanitária impôs mudanças abruptas no cotidiano escolar, com implicações profundas nas experiências de ensino-aprendizagem. Embora tenha sido vivenciada coletivamente, a pandemia constituiu uma experiência potencialmente traumática, cujos efeitos ainda reverberam na saúde mental dos jovens e na dinâmica das instituições escolares. Diante disso, é plausível que os resultados observados no presente estudo reflitam não apenas as condições atuais das escolas, mas também os resquícios emocionais e sociais da pandemia. As percepções dos alunos são mediadas por múltiplos fatores e dependem das “lentes” com as quais observam e atribuem valor às experiências

escolares e aos relacionamentos estabelecidos (Alonso-Tapia & Ruiz-Díaz, 2022), o que se torna especialmente relevante entre adolescentes submetidos aos diversos estressores daquele período.

Neste estudo, verificou-se que, na percepção dos adolescentes, nenhum dos fatores do clima escolar avaliados atingiu média superior a 3 (Tabela 1), sugerindo uma avaliação predominantemente negativa. Embora este trabalho não seja longitudinal, compara resultados pós-pandemia com estudos realizados antes do fechamento das escolas. O presente resultado contrasta com achados anteriores (Filippsen & Marin, 2021) e com os dados normativos do instrumento (Bear et al., 2016a). Dentre os fatores analisados, o de maior média foi o fator segurança, indicando que as escolas foram percebidas como relativamente seguras. Esse dado diverge de estudos anteriores (Coelho & Dell’Aglío, 2019; Filippsen & Marin, 2021), além de se contraporem ao aumento recente de episódios de violência escolar noticiados no País (São Paulo, 2023). Tal divergência pode ser explicada pelo fato de que os adolescentes, ao julgarem esses eventos como excepcionais ou distantes de seu cotidiano, não os incorporaram em sua avaliação do ambiente escolar. Ainda que baixa (média geral de 2,79), a pontuação do fator segurança foi considerada positiva entre os adolescentes que já haviam concluído a Educação Básica [média = 3,14], a alvitar que suas percepções estivessem ancoradas em experiências pré-pandemia, mais alinhadas aos dados de pesquisas anteriores (Coelho & Dell’Aglío, 2019; Filippsen & Marin, 2021).

Dessa forma, é possível supor que o fechamento prolongado das escolas e a adoção do ensino remoto tenham contribuído para o declínio na percepção geral do clima escolar. Para muitos adolescentes, o confinamento doméstico acentuou sentimentos de insegurança, enquanto a escola passou a ser vista como um espaço de proteção física e alimentar. Corroborando com essa hipótese, Borualogo e Casas (2023) encontraram aumento no *bullying* entre irmãos durante o período de ensino remoto. Assim, com o retorno às aulas presenciais, a escola pode ter assumido uma nova configuração simbólica: um espaço mais seguro em comparação ao ambiente doméstico.

Por outro lado, o fator engajamento estudantil apresentou a menor média, indicando que os alunos perceberam baixo envolvimento dos colegas com as atividades escolares e com o cumprimento de regras. Resultados semelhantes foram relatados por Coelho e Dell’Aglío (2019) e por Filippsen e Marin (2021). O engajamento estudantil é

compreendido como a participação ativa dos estudantes em práticas educacionais, sendo um preditor relevante de desempenho acadêmico e permanência escolar. Entretanto, a adolescência é um período particularmente vulnerável à queda da motivação acadêmica (Eccles et al., 1993). A ausência de interação direta com os professores durante o ensino remoto pode ter dificultado a construção de significados e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, resultando em um envolvimento mais superficial com as práticas pedagógicas. Eles ficaram menos envolvidos com a experiência acadêmica ou se dedicaram a uma assistência passiva às aulas ou atividades. A teoria de Eccles et al. (1993) aponta para uma desarticulação entre as necessidades psicossociais dos adolescentes e as oportunidades educacionais ofertadas, especialmente em contextos desafiadores, como o vivido na pandemia.

Curiosamente, não foram identificadas associações estatisticamente significantes entre as respostas dos pais no CBCL (como dificuldades no desempenho escolar) e as médias do DSCS, tampouco entre os itens correspondentes do YSR e a percepção do clima escolar. Isso reforça a ideia de que o sucesso acadêmico é influenciado por múltiplas variáveis, para além da percepção do ambiente escolar. Outrossim, uma parcela considerável dos adolescentes da amostra tem escolaridade superior à de seus pais – dado observado também em estudos anteriores conduzidos na mesma instituição (Schoen-Ferreira et al, 2010), o que pode comprometer a acurácia das avaliações parentais quanto ao desempenho escolar.

Outro ponto relevante é a associação entre a escolaridade e a percepção do clima escolar. Enquanto Coelho e Dell’Aglío (2019) relataram que estudantes do 3º ano do Ensino Médio apresentavam menor satisfação escolar do que os colegas das séries anteriores, o presente estudo mostrou o oposto: os egressos da Educação Básica demonstraram percepção mais positiva do clima escolar, com diferenças estatisticamente significantes no escore total e no fator relação entre pares (Tabelas 2a e 2b). Essa diferença pode refletir o distanciamento temporal da vivência escolar e uma reinterpretação mais positiva da experiência educativa.

A relação professor-aluno (Fator 1) foi a segunda mais bem avaliada (Tabela 1); dentre os egressos, a maior média ficou com o fator relação entre alunos (Tabela 2a). É amplamente reconhecido que o ambiente de sala de aula, moldado pelas práticas de gestão e interação dos professores, influencia diretamente o comportamento, as emoções e a

aprendizagem dos estudantes (Alonso-Tapia & Ruiz-Díaz, 2022). Como os dados foram coletados após a reabertura das escolas, é possível que as médias mais baixas no DSCS reflitam experiências recentes. Já os adolescentes que concluíram a escolaridade básica podem ter mobilizado lembranças pré-pandemia – ou, ainda, avaliado a escola sob uma perspectiva mais madura e positiva, após o encerramento desse ciclo educacional.

No tocante ao fator clareza das regras, destaca-se a relevância das práticas docentes para a construção de um ambiente justo e respeitoso. Estudantes frequentemente associam a figura do “bom professor” à justiça, respeito e escuta ativa (Hernández Hernández & Sancho Gil, 2004). Nesse sentido, a valorização da “voz do aluno” se torna uma estratégia essencial para promover pertencimento e engajamento, reconhecendo os adolescentes como agentes ativos em sua própria educação (Mosley & Valdez, 2022).

Sabe-se que contextos sociais e físicos influenciam a motivação dos estudantes, desde os relacionamentos interpessoais até as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula (Skinner et al., 2022). Contudo, fatores intrínsecos também desempenham um papel fundamental, como interesses pessoais, metas individuais e características neuropsicológicas. Mesmo que o currículo escolar tenha relevância social e cultural, muitos alunos não conseguem atribuir sentido ao que aprendem, especialmente diante das transformações impulsionadas pela digitalização do cotidiano. Para esses jovens, a escola frequentemente assume a função principal de espaço de socialização (Pedreira et al., 2023).

As dificuldades associadas ao ensino remoto comprometeram o engajamento estudantil (Ye et al., 2022), e há indícios de que os alunos retornaram às salas de aula menos empenhados. Pesquisa realizada na República Tcheca mostrou que o ensino à distância afetou negativamente a disposição geral dos discentes para os estudos, prejudicando a motivação para a realização de tarefas escolares (Zelníková et al., 2023). Diante desse cenário, torna-se urgente repensar práticas pedagógicas que incentivem a participação ativa dos estudantes na construção de sua aprendizagem.

Apesar de Melo e Guerra (2020) terem encontrado associação entre retenção escolar e menor engajamento (Fator 5), isso não se confirmou neste estudo, apontando para a complexidade do constructo clima escolar. De modo semelhante, não foram encontradas diferenças significantes entre os sexos – dado corroborado por outras pesquisas nacionais e internacionais (Melo & Guerra, 2020; Zelníková et al., 2023), a

sugerir que o gênero não é um fator decisivo na percepção da qualidade das relações escolares.

As correlações negativas, embora fracas a moderadas, entre as escalas do YSR (Problemas Internalizantes, Externalizantes e Total) e os escores do DSCS, indicam que adolescentes com mais dificuldades emocionais e comportamentais percebem um clima escolar mais desfavorável. Isso evidencia a interdependência entre bem-estar psicológico e qualidade das experiências escolares, reforçando a imprescindibilidade de contextos educacionais seguros e acolhedores.

A promoção de um bom clima escolar envolve, necessariamente, relações positivas entre alunos e professores. Professores sobrecarregados ou emocionalmente exaustos podem ter dificuldades em estabelecer vínculos, comprometendo o clima da sala de aula e a aprendizagem dos estudantes (Metrailler & Clark, 2022). Portanto, cuidar das condições de trabalho dos docentes também é cuidar da saúde mental e do desempenho dos alunos.

Embora o foco deste estudo recaia sobre a percepção dos adolescentes, reconhece-se que a promoção de um clima escolar positivo exige o envolvimento de toda a comunidade escolar. Isso inclui parcerias com diferentes profissionais e o desenvolvimento de ações extracurriculares que favoreçam a aprendizagem e a convivência (Hernández Hernández & Sancho Gil, 2004). A diversidade dos estudantes, especialmente nas escolas públicas, requer um esforço coletivo para tornar o espaço escolar mais seguro, inclusivo e democrático (Mosley & Valdez, 2022). Alunos, famílias e educadores devem atuar de forma colaborativa, a fim de construir um ambiente que favoreça o desenvolvimento humano e social de todos os envolvidos.

Considerações finais

Este estudo investigou o clima escolar a partir da perspectiva de adolescentes acompanhados em um ambulatório de saúde mental, utilizando o DSCS, e suas possíveis associações com indicadores de saúde mental mensurados pelo YSR e CBCL, no contexto de retorno às aulas presenciais após o fechamento das escolas em decorrência da pandemia da covid-19. Os resultados indicaram que os adolescentes avaliavam o clima de suas escolas de forma predominantemente negativa, sem diferenças significantes entre os sexos. No entanto, aqueles que já haviam concluído a Educação Básica apresentaram

percepções mais positivas do clima escolar em comparação aos que ainda estavam inseridos no ambiente escolar. Além disso, foram observadas correlações negativas entre os escores do DSCS e os indicadores de dificuldades emocionais e comportamentais no YSR, sugerindo que, quanto maiores os problemas relatados pelos adolescentes, mais desfavorável era sua percepção do clima escolar.

Diferentemente de estudos que avaliam o clima escolar a partir de uma única instituição, este trabalho adotou uma perspectiva mais abrangente, ao considerar relatos de adolescentes provenientes de diferentes escolas públicas. Essa abordagem amplia a compreensão do clima escolar como um fenômeno complexo e multifacetado, influenciado por múltiplas variáveis contextuais e subjetivas. Ressalta-se a importância de que a avaliação do clima escolar seja realizada de forma sistemática e contínua, a fim de subsidiar intervenções que promovam não apenas a melhoria da qualidade educacional, mas também o bem-estar emocional dos estudantes. No entanto, neste estudo não foram levadas em consideração variáveis importantes na construção do clima escolar, como o bairro em que a escola está localizada, número de alunos na sala de aula, a qualidade dos relacionamentos interpessoais na escola, assim como o nível socioeconômico da família, incluindo o nível educacional dos pais e a valorização que dão ao estudo formal. Sugerimos que outros estudos, focados em uma única escola, abarque essas variáveis.

A construção de um clima escolar positivo envolve o fortalecimento de vínculos de confiança, respeito mútuo e cooperação entre alunos, professores, famílias e demais membros da comunidade escolar. Relações interpessoais saudáveis favorecem o desenvolvimento socioemocional, a redução de comportamentos problemáticos e a promoção de perspectivas mais esperançosas em relação ao futuro. Deseja-se, com isso, que a escola seja um espaço propício ao desenvolvimento integral dos adolescentes, contribuindo para sua formação como sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados em uma sociedade democrática.

Referências

Achenback, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School, age forms & profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.

- Alonso-Tapia, J. & Ruiz-Díaz, M. (2022). Student, teacher, and school factors predicting differences in classroom climate: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 94(2), 102115. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102115>
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
- Bear, G., Yang, C., Mantz, L., Pasipanodya, E., Boyer, D. & Hearn, S. K. (2016a). *Technical manual for Delaware school survey: scales of school climate, bullying victimization, student engagement, and positive, punitive, and social emotional learning techniques*. University of Delaware. Center for Disabilities Studies, Positive Behavioral Supports and School Climate.
- Bear, G. G., Holst, B., Lisboa, C., Chen, D., Yang, C., & Chen, F. F. (2016b). A Brazilian Portuguese survey of school climate: Evidence of validity and reliability. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(3), 165-178. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1094430>
- Belle, L. J. & Dosieah, K. (2022). Challenges for schools to sustain a positive virtual school climate through online teaching in the covid pandemic context. In J. Suruilal, L. Van den Berg, & H. van der Merwe (Eds). *Social Sciences International Research Conference*. Anais. SSIRC.
- Bidóia, J. F. (2020). *Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de resignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista – Marília, Repositório Institucional). <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ab512ae1-9157-4885-862b-21790c324710/content>
- Borualogo, I. S. & Casas, F. (2023). Sibling Bullying, School Bullying, and Children’s Subjective Well-Being Before and During the COVID-19 Pandemic in Indonesia. *Child Indicators Research*, 16(3), 1203-1232. <https://doi.org/10.22146/jpsi.90980>
- Coelho, C. & Dell’Aglío, D. (2019). School climate and school satisfaction among high school adolescents. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(1), 248-264. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n1p265-281>
- Eccles, J. S. et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents’ experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Filippsen, O. A. & Marin, A. H. (2021). Avaliação do clima escolar por professores e estudantes. *Psicologia da Educação*, 52, 22-32. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p22-32>
- Green, K. H., van de Groep, S., Sweijen, S. W., Becht, A. I., Buijzen, M., de Leeuw, R. N. H., Remmerswaal, D., van der Zanden, R., Engels, R. C., & Crone, E. (2021). Mood and emotional reactivity of adolescents during the COVID-19 pandemic: short-term and long-term effects and the impact of social and socioeconomic stressors. *Scientific Reports*, 11(1), 11563. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-90851-x>

- Gutentag, T., Orner, A. & Asterhan, C. S. C. (2022). Classroom discussion practices in online remote secondary school settings during COVID-19. *Computers in Human Behavior*, 132, 107250. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107250>
- Hernández Hernández, F. & Sancho Gil, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de Secundaria: más allá de los tópicos*. Ministerio de Educación y Ciencia (Espanha). Secretaría General de Educación. Centro de investigación y Documentación Educativa.
- Holst, B., Weber, J., Bear, G., & Lisboa, C. (2016). Adaptación transcultural y validación del contenido del delaware school climate survey-student (DSCS-S) en Brasil. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-12. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.6459>
- Klik, K. A., Cárdenas, D. & Reynolds, K. J. (2023). School climate, school identification and student outcomes: A longitudinal investigation of student well-being. *British Journal of Educational Psychology*, 93(3), 806-824. <https://doi.org/10.1111/bjep.12597>
- Leurent, B., Dodd, M., Allen, E., Viner, R., Scott, S., & Bonell, C. (2021). Is positive school climate associated with better adolescent mental health? Longitudinal study of young people in England. *SSM – Mental Health*, 1, 100033. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2021.100033>
- Melo, M. & Guerra, C. (2020). Clima de escola e envolvimento de estudantes do 3º ciclo do ensino básico. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14(1), 37-56. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.27611>
- Metrailler, G. M. & Clark, K. N. (2022). Returning to school: Teachers' occupational and COVID-19-related stress and their perceptions of school climate. *Contemporary School Psychology*, 28, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s40688-022-00428-2>
- Moser, K. M., Wei, T. & Brenner, D. (2021). Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. *System*, 97, 102431. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>
- Mosley, J. & Valdez, A. (2022). Learning from young people about how safe and supportive conditions at home can inform school climate. *Social and Emotional Learning and School Safety, WestEd*.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2020). *Covid-19 education: From disruption to recovery*. <https://unesco.org/en/covid-19/education-dirruption-recovery>
- Payne, A. A. (2018). *Creating and Sustaining a Positive and Communal School Climate: Contemporary Research, Present Obstacles, and Future Directions*. National Institute of Justice.
- Pedreira, M., Schoen Ferreira, T. H., Niskier, S., Admoni, D. H., Pereira, A. M. L., Weiler, R. M. E., Viana, J. A., Silva, F. C., Cá, A. B., & Vitalle, M. S. S. (2023). Percepção de adolescentes sobre a sua saúde mental durante a pandemia de Covid-19. *International Journal of Development Research*, 13(6), 63216-63221. <https://doi.org/10.37118/ijdr.26924.07.2023>

- Petrulyté, A., Guogiene, V. & Rimiené, V. (2022). Social emotional health, life satisfaction and school climate of junior school students in the context of Covid-19 pandemic crisis: Longitudinal research in Lithuania. *Psichološka Obzorja / Horizons of Psychology*, 31, 482-492. <https://doi.org/10.20419/2022.31.556>
- Pincus, R., Hannon-Walker, T., Wright, L., & Justice, J. (2020). COVID-19's effect on students: How school counselors rise to the rescue. *NASSP Bulletin*, 104(4), 241-256. <https://doi.org/10.1177/019263652097>
- Santos, J. M. V. & Adam, J. M. (2022). *Clima escolar: perspectivas e possibilidades de análise*. Cultura Acadêmica Digital. <https://doi.org/10.7476/9786559542512>
- São Paulo. (2023). *Plataforma Conviva: Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar*. <https://conviva.educacao.sp.gov.br/login>
- Schoen-Ferreira, T.; Binotti, Z.; Vitalle, M. S. (2010) Social rights of adolescents: the profile of adolescents assisted in a medical school clinic: preliminary results. *XLVIII Reunión de la Sociedad Latinoamericana de Investigación Pediátrica*. Anais... Itapecerica da Serra – SP: SLAIP, 9 nov. 2010.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Vollet, J. W., & Rickert, N. P. (2022). Complex social ecologies and the development of academic motivation. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2129-2165. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09714-0>
- Soares, L. & Schoen, T. H. (2020). Medidas de prevenção à Covid-19 no retorno às aulas: Protocolos de 13 países. *Scielo Preprints*, 1-20. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1082>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Wong, M.D., Dosanjh, K.K., Jackson, N.J., Rüniger, D. & Dudovitz, R. N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health* 21(1), 207. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>
- Ye, Y., Wang, C., Zhu, Q., He, M., Havawala, M., Bai, X., & Wang, T. (2022). Parenting and teacher–student relationship as protective factors for Chinese adolescent adjustment during COVID-19. *School Psychology Review*, 51(2), 187-205. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1897478>
- Zelníková, H., Válek, J. & Sládek, P. (2023). Classroom climate of first year students at a selected secondary vocational school after the Covid-19 pandemic. *R&E-SOURCE*, 51, 212-222. <https://doi.org/10.53349/resource.2023.is1.a1206>

Recebido: 15/05/2025

Aceito: 11/06/2025

Publicado: 26/04/2026

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.