

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Mestrado e Doutorado em Psicologia Clínica

Linha de Pesquisa: Processos de saúde-doença em contextos institucionais

Oswaldo André Filippesen

**Clima escolar e transtornos mentais comuns em professores do
ensino técnico de nível médio privado**

Orientadora:

Prof.^a. Dr.^a. Angela Helena Marin

São Leopoldo, julho de 2019

OSVALDO ANDRÉ FILIPPSEN

**Clima escolar e transtornos mentais comuns em professores do
ensino técnico de nível médio privado**

Dissertação apresentada como exigência parcial para
a obtenção do título de Mestre em Psicologia do Pro-
grama de Pós-Graduação em Psicologia da Universi-
dade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora:

Prof.^a. Dr.^a. Angela Helena Marin

São Leopoldo, julho de 2019

FICHA CATALOGRÁFICA

F315c Filippesen, Osvaldo André.
Clima escolar e transtornos mentais comuns em professores do ensino técnico de nível médio privado / Osvaldo André Filippesen. – 2019.
92 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Leopoldo, 2019.
“Orientadora: Prof.^a Dr.^a Angela Helena Marin.”

1. Doenças mentais. 2. Professores de ensino técnico. 3. Estudantes. 4. Ambiente de trabalho. 5. Ambiente escolar.
I. Título.

CDU 159.9

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Bruna Sant’Anna – CRB 10/2360)

Dedico este trabalho in memoriam a minha avó materna, Julia. Mulher de pequena estatura, gigante de caráter e bondade no coração. Não teve instrução formal, fez faculdade da vida, calculava de cabeça enquanto feirante e passou as mais brancas roupas de doutores e magistrados quando mocinha em ferro com brasa. Acreditava em duas coisas na vida, olho grande e em Deus. Orava e pedia proteção para todos que amava, muitas vezes me dizia que não tinha nada a oferecer a não ser uma oração sincera.

A ela, com muitas saudades dos tempos de nossas “prosas”, eu dedico esse estudo; pois acreditava demais neste neto.

Obrigado, Vó Julia!!

Agradecimentos

A realização desse mestrado em psicologia atendeu a duas necessidades, a profissional, enquanto professor, que busca melhorar a formação acadêmica; e a pessoal, para ampliar os horizontes no campo da psicologia, um complemento à formação de psicanalista clínico. Muito, além disso, talvez, está o fato de com o passar dos anos o perfil transformou-se, daquela pessoa que trabalhava com os números frios da administração, para alguém que passa a ser mais sensível aos sentimentos e ao sofrimento humano, que decide mudar de profissão e de segmento, em que no mestrado e na psicanálise, tem as bases de sua mudança profissional.

Na busca por essas mudanças, deparo-me com o mestrado em psicologia clínica da Unisinos, cuja linha de pesquisa processos saúde-doença em contextos institucionais possibilitou um olhar mais aprofundado ao desempenho da atividade docente, minha atual profissão. Focado em um olhar para as escolas técnicas, a dissertação visou trazer à tona a real situação desses professores em escolas privadas, isso porque ainda que diante das mais diferentes cobranças e ameaças, levam seus conhecimentos aos mais distintos estudantes, cujo seu foco é a melhor formação para cada um deles.

Agradecer a algumas pessoas é o mínimo de reconhecimento, pessoas que de alguma forma fazem parte dessa caminhada. Na Unisinos, um destaque a minha orientadora, Dr^a. Angela Helena Marin, incansável na busca de um estudo perfeito, atenta aos mínimos detalhes e sempre focada no melhor para o orientando e seu estudo. As minhas professoras, cada uma delas com sua parcela de contribuição nessa formação. Minhas colegas de NEFIES (Núcleo de Estudos sobre Família e Instituições Educacionais e Sociais), em especial a Mariana Molina e a Dienifer Ghedin, por todas as ajudas durante a construção da dissertação, e a equipe do Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Agradecer a minha família, esposa e filho, pela paciência e compreensão das muitas vezes em que não participava de quase nada com eles, face a necessidade da pesquisa, leitura e escrita para essa dissertação. Aos meus pais, pelo apoio incondicional ao crescimento profissional de seu filho primogênito, ao meu tio Olmiro Machado dos Santos, irmão da minha mãe, torcedor fiel desse sobrinho em todas as suas conquistas, muito mais que tio, um amigo, um conselheiro, um guru, alguém que se pode confidenciar preocupações e ser compreendido com acolhimento e carinho sempre.

Um agradecimento especial a cada uma das direções escolares e pedagogas das escolas técnicas campo de pesquisa, a cada um dos professores e estudantes que contribuíram para este estudo e dissertação.

Por fim, um agradecimento simbólico, aos quatro rapazes que “sacudiram o mundo”, com suas músicas maravilhosas, John, Paul, George e Ringo, The Beatles, músicas que muitas vezes ouvi escrevendo as linhas desta dissertação, com lágrimas nos olhos, pelos diferentes sentimentos que afluíam a cada uma que cantei junto em voz baixa. Obrigado rapazes, para sempre Beatles.

“A mesma rocha que bloqueia o caminho, poderá funcionar como um degrau”.

Osho

Sumário

Agradecimentos	4
Lista de Tabelas	9
Lista de abreviaturas e siglas	10
Resumo da dissertação	11
Abstract	12
Apresentação da dissertação	13
Estudo I	20
Resumo	20
Abstract	21
Introdução	22
Método	27
Procedimentos de Coleta de Dados	31
Procedimentos Éticos	32
Procedimentos de Análise de Dados	33
Discussão	37
Considerações Finais	41
Referências	43
Estudo II	49
Resumo	49
Abstract	50
Introdução	51
Método	57
Instrumentos	58
Procedimentos de Coleta de Dados	60
Procedimentos Éticos	61
Procedimento de Análise dos Dados	61

Resultados.....	62
Discussão	64
Considerações finais	67
Referências.....	69
Considerações Finais da Dissertação	76
Referências da Dissertação	78
Apêndice A	82
Apêndice B	84
Apêndice C	86
Apêndice D	89
Apêndice E.....	90
Apêndice F.....	91
Apêndice G	92

Lista de Tabelas

Estudo 1

Tabela 1. Fatores Relativos ao Clima Escolar Percebido por Professores e Estudantes..... 34

Tabela 2. Correlação entre Fatores Relativos ao Clima Escolar Percebido por Professores e Estudantes..... 35

Tabela 3. Média e Intervalo Interquartílico da Comparação entre Fatores Relativos ao Clima Escolar Percebido por Professores e Estudantes..... 36

Estudo 2

Tabela 1. Transtornos Mentais Comuns em Professores..... 64

Tabela 2. Correlação entre Fatores Relativos ao Clima Escolar Percebido e Transtornos Mentais Comuns..... 64

Tabela 3. Regressão Linear entre Fatores Relativos ao Clima Escolar Percebido por Professores e Transtornos Mentais Comuns..... 65

Lista de abreviaturas e siglas

DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

DASS - Depression, Anxiety and Stress Scale

DSCS-T/S - Delaware School Climate Survey - Teacher/Staff

DSCS-S - Delaware School Climate Survey - Student

EUA - Estados Unidos da América

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEFIES - Núcleo de Estudos sobre Família e Instituições Educacionais e Sociais

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

TMC - Transtornos Mentais Comuns

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Resumo da dissertação

Transtornos mentais comuns são considerados pela Organização Internacional do Trabalho como os de maior incidência entre trabalhadores, inclusive docentes. Nessa direção, a presente dissertação abordou o tema relacionando-o com a percepção de clima escolar. Ela está organizada em dois estudos empíricos de abordagem quantitativa. O primeiro estudo teve como objetivo caracterizar o clima escolar percebido por professores e estudantes em instituições privadas de ensino de nível técnico em Porto Alegre e região metropolitana, encontrando-se que em ambos havia concordância nos fatores relação professor-aluno e relação aluno-aluno. Separadamente, os professores também indicaram a clareza das expectativas e a segurança com maior concordância. Houve diferença nas respostas de professores e estudantes sobre o clima escolar em todos os fatores, com exceção da relação aluno-aluno. No segundo estudo, por sua vez, examinou-se se havia contribuição e em que extensão o clima escolar afetava os transtornos mentais comuns (TMC) entre professores. Os resultados indicaram a presença de TMC com intensidade de normal a leve para a maioria dos participantes, e correlações fracas com os fatores do clima escolar. Contudo, constatou-se das respostas que a justiça das regras explicava em 16% a variância da depressão, e em 15%, do estresse, enquanto a percepção negativa sobre a segurança explicava em 14% a variância da ansiedade. Acredita-se que a discussão dos dados encontrados pode auxiliar gestores e professores a entenderem melhor o ambiente no qual trabalham para buscarem as possíveis influências que exercem no desenvolvimento de transtornos mentais, visando a prevenção e promoção da saúde neste contexto.

Palavras-chaves: clima escolar, transtornos mentais comuns, professores e estudantes.

Abstract

Common mental disorders, according to the International Labor Organization, present the highest incidence among workers, including teachers. In this direction, the present thesis addressed the theme relating it to the perception of school climate. It is organized in two empirical studies of quantitative approach. In the first one, we tried to characterize and compare the school climate perceived by teachers and students of the technical teaching of private secondary level, finding that both perceived as positive the factors teacher-student relations, student-student relations and bullying. Separately, teachers also pointed as positive the clarity of expectations and school safety. The other factors received negative evaluations. There was a difference in the teachers and students perception of the school climate in all factors, except for the student-student relations. The second study, in turn, examined whether there was contribution and to what extent the school climate affected common mental disorders (CMD) among teachers. The results indicated the presence of normal to mild CMD for most participants, and weak correlations with school climate factors. However, it was found that the negative perception of justice in the rules explained 16% of the variance of depression and 15% of stress, while negative perception of safety explained the anxiety variance by 14%. It is believed that the discussion of the data might help managers and teachers to understand the environment in which they work to seek the possible influences they exert in the development of mental disorders, aiming at prevention and health promotion in this context.

Keywords: school climate, common mental disorders, teachers and students.

Apresentação da dissertação

Em um país emergente como o Brasil, que se desenvolve economicamente a cada ano, há a necessidade crescente de mão de obra qualificada. Nesse sentido, os cursos técnicos de nível médio, que visam atender às demandas de qualificação das pessoas para um mercado de trabalho, são importantes meios de formação (Deitos, Lara, & Zanardini, 2015; Arthur & Pinto, 2017), cujo diferencial está na metodologia pedagógica que articula a teoria à prática focada no desenvolvimento de competências (Cardoso & Pereira, 2017).

O governo federal reconhece a importância dos cursos técnicos através do desenvolvimento de projetos, políticas públicas e liberação de recursos para sua execução (Deitos et al., 2015) e lançou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado através da Lei 12.513/2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. Como resultado, registraram-se 1,9 milhões de matrículas efetivadas em todo o país nos anos que se seguiram, em mais de 200 opções de cursos ofertados (Governo do Brasil, 2014).

Os cursos técnicos também são opções de qualificação da mão de obra no exterior, sob diretriz de ministérios da educação e executados em escolas públicas ou privadas. Por exemplo, na Argentina, através da lei nº 26058, denominada atualização da educação técnica, sancionada em 2005, reestruturou-se o sistema educacional do país, passando o ensino técnico para duração de dois anos, realizado somente após o ensino médio, denominado ciclo básico da educação secundária (Maturó, 2014). Tais cursos são ofertados em três modalidades: a) produção de bens e serviços, b) economia e gestão de empresas, e c) ciências humanas e sociais. Em consonância com a lei, foi criado o fundo de investimentos na qualificação técnica de nível médio e os registros federais de instituições de ensino

técnico, que são instituições que credenciam escolas técnicas para poderem emitir o certificado de conclusão do curso (Maturro, 2014).

Ainda na América Latina, no Chile, o nível médio completo tem quatro anos e somente a partir do terceiro ano é que são oferecidas disciplinas técnicas visando formação para inserção no mercado de trabalho, condição que equivale a um curso técnico de dois anos. Conforme o Decreto Supremo de Educación N° 452/2013, referente a Bases Curriculares para *Formación Diferenciada Técnico-Profesional*, cursos técnicos chilenos estão distribuídos em 34 especialidades, agrupados em 15 setores econômicos, num total de 45 cursos técnicos de nível médio diferentes (*Ministerio de Educación de Chile*, 2013).

Já na América do Norte, no Canadá, existem dois programas de governos destinados à qualificação de mão de obra. Antes do nível superior, com cursos em diversas áreas e considerados como cursos técnicos, há o *Apprenticeship Vocational and Technical Training* e os cursos do *Diploma Programs*, que possuem duração de dois anos e se destinam a formação em áreas distintas como gestão, economia ou tecnologias. Esses cursos somente podem ser realizados após a conclusão do nível secundário canadense, equivalente ao ensino médio do sistema educacional brasileiro (Ferrari, 2015).

Nos Estados Unidos, a opção de educação técnico-vocacional está presente em quase todas as escolas públicas americanas de ensino secundário. Entretanto, o equivalente a um curso técnico a nível médio, é parte da educação técnico-vocacional que continua no nível pós-secundário em cursos específicos de um e dois anos, qualificando para o mercado de trabalho, classificados em três tipos: (1) educação do consumidor e da casa; (2) preparação geral do mercado de trabalho; e (3) preparação específica para o mercado de trabalho (*National Center for Education Statistics*, 2018).

Em contexto europeu, na Alemanha, a Lei de Formação Profissional de 1969, alterada em 23 de março de 2005, introduziu uma aliança entre o Governo Federal, os estados federados e as empresas com vista a proporcionar aos jovens formação em ocupações reconhecidas a nível nacional. Como resultado, o sistema educacional oferece cerca de 330 profissões de nível técnico, realizados somente no nível secundário 2¹. Tais cursos têm duração entre um e três anos, e podem ser feitos de forma integral ou dual, que é o sistema de formação que se realiza paralelamente em dois lugares: 1) na empresa aprende-se os princípios práticos, e 2) na escola técnica, a teoria (*Bundesministerium für Bildung und Forschung von Deutschland*, 2018). Cursos técnicos têm sido o grande propulsor da economia alemã há mais de 40 anos, sendo o marco inicial a criação do Instituto Federal de Formação Profissional (*Bundesinstitut für Berufsbildung - BIBB*) em 1970 (Jahn, 2016).

No continente asiático, especificamente no Japão, os cursos técnicos de nível médio estão situados no nível secundário da estrutura educacional, têm duração de dois a quatro anos e somente podem ser realizados após a escola média, o equivalente ao ensino médio no Brasil. Considerados pelo governo japonês como importante instrumento de qualificação para mão de obra e desenvolvimento do país, os cursos são oferecidos em duas grandes áreas, engenharias e ciências tecnológicas (*Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan*, 2018).

Cursos técnicos de nível médio na Índia são denominados de educação vocacional técnica e são vistos pelo governo federal como fundamental para o desenvolvimento humano, crescimento profissional e formação de mão de obra para o país (Goel, 2017). Pela estrutura educacional, eles estão classificados em nível secundário de educação técnica,

¹ O ensino médio na Alemanha é dividido em duas partes, o secundário 1 e 2. Nível secundário 2 é qualquer estudo depois da conclusão do secundário 1, que equivale ao ensino médio de três anos no Brasil. Qualquer formação técnica antes do nível superior e depois do secundário 1 é classificada como secundário 2.

considerados como *Higher Education*, e têm duração média de três anos, distribuídos em diferentes áreas, como ciência, tecnologia, gestão e economia e agricultura, performando um total de 150 cursos (Goel, 2017).

Na China, o governo incentiva a formação de mão de obra de nível médio através do programa *Vocational Education Training*, situado na estrutura educacional chinesa dentro do ensino médio de segundo ciclo. Tais cursos têm duração de dois anos, em diferentes áreas, gestão, economia, agricultura, tecnologias, e são direcionados aos interessados em fazer cursos técnicos com vistas a sua inserção no mercado de trabalho (Kong, 2018).

Considerando a literatura, contata-se que os cursos técnicos no Brasil se assemelham aos de outros países em três condições: estão sob diretrizes do Ministério da Educação, são oferecidos em escolas públicas ou privadas e podem ser cursados após o ensino médio ou concomitante. Contudo, diferem quanto ao tempo de duração: no Brasil o limite é de um ano e meio e em alguns países podem ter até quatro anos. Além disso, todo o ensino técnico brasileiro ocorre nas escolas, mas em outros países a parte prática pode ser desenvolvida em empresas. Por fim, no exterior, as empresas participam da elaboração de currículos para adequar o curso técnico à realidade de mercado, algo ainda inédito no Brasil.

Frente à importância da formação técnica, pressupõe-se que trabalhar diariamente em um ambiente pressionado por resultados e sob a responsabilidade da formação de futuros profissionais pode não ser uma tarefa simples. É demandado dos docentes experiência e preparo técnico, o que pode afetar sua saúde física e mental. É nesse contexto que surge a demanda deste estudo, um olhar para esse ambiente com vistas analisar condições de trabalho, traduzidas no clima escolar, e de saúde psíquica docente.

O clima escolar reflete normas, objetivos, valores, relações humanas, dentre outros, que influenciam o comportamento das pessoas que interagem e trabalham em escolas (Morais, Moro, & Vinha, 2017). Definir um conceito e mensurar clima escolar não é tarefa fácil (Machado, 2017). Contudo, parece haver um consenso mínimo a seu respeito, indicando que se trata da percepção de gestores, professores e estudantes quanto ao nível de qualidade do ambiente escolar (Vinha et al., 2016).

No presente estudo, optou-se por uma vertente da relação entre o clima escolar e suas possíveis influências no desenvolvimento de Transtornos Mentais Comuns (TMC), caracterizados por ansiedade, estresse e depressão (Ceballos, Coelho, & Lima; Guirado, 2017; Amorim, Rocha, Santos, Santos, Silva, & Vilela, 2018), em professores de ensino técnico de nível médio privado. Acredita-se que pode pesar ao professor a responsabilidade de lecionar em um curso estratégico para o desenvolvimento econômico do país, cuja finalidade é a formação de mão de obra qualificada para rápida inserção no mercado de trabalho (Governo do Brasil, 2014; PRONATEC, 2017). Tal desafio é acrescido de cobranças e pressão por resultados em escolas privadas (Cordão, 2018).

Portanto, construiu-se a presente dissertação, que está organizada em duas seções. Na seção I, encontra-se o artigo empírico intitulado “Clima escolar no ensino técnico de nível médio privado: avaliação de professores e estudantes”, que apresenta os principais resultados e conclusões da percepção de professores e estudantes quanto ao clima escolar em que são interagentes. Trata-se de um estudo com delineamento correlacional e comparativo, de corte transversal e abordagem quantitativa, no qual 62 professores responderam a um Questionário de Dados Sociodemográficos e Laborais e a *Delaware School Climate Survey - Teacher/Staff* [(Bear, Gaskins, Pell, & Yang (2014), em processo de validação no Brasil por Lindern & Lisboa], enquanto 135 estudantes preencheram ao Questionário de Caracterização do Perfil dos Estudantes e a *Delaware School Climate*

Survey-Student [Bear, Blank, Chen, & Gaskins (2011), adaptada e validada para o Brasil por Bear, Chen, Chen, Holst, Lisboa, & Yang (2015)]. Constatou-se que tanto professores como estudantes perceberam como positivos os fatores relação professor-aluno, relação aluno-aluno e *bullying*. Separadamente, os professores avaliaram como positivas a clareza das expectativas e a segurança. Os demais fatores foram indicados como negativos. Houve diferença na percepção do clima escolar em todos os fatores do clima escolar, com exceção da relação aluno-aluno. Os professores perceberam de forma mais positiva os fatores engajamento estudantil, relação aluno-aluno e *bullying*, enquanto que os estudantes, clareza e justiça das regras e segurança. Tais dados são corroborados pela evidência de concordância moderada no fator relação aluno-aluno, razoável em clareza e justiça das regras e segurança e mínima para relação professor-aluno, *bullying* e engajamento estudantil. Constatar diferenças nas percepções entre os participantes em avaliações de clima escolar envolvendo instituições distintas é previsível (Morais et al., 2017). Entretanto, presumem-se, dos fatores evidenciados, indícios de relações interpessoais agradáveis, ambientes seguros, regras justas e claras e a quase ausência de *bullying*, indicativos de climas escolares positivos (Bastos, 2019).

Na seção II, é apresentado o estudo empírico intitulado, “Clima escolar percebido por professores do ensino técnico de nível médio privado: avaliação e relação com transtornos mentais comuns”, que teve como objetivo examinar em que extensão o clima escolar prediz ou não os TMC nos professores. Os dados foram obtidos dos professores por meio da aplicação do Questionário de Dados Sociodemográficos e Laborais, da *Delaware School Climate Survey - Teacher/Staff* [(Bear et al., (2014), em processo de validação no Brasil por Lindern & Lisboa] e da *Depression, Anxiety and Stress Scale - DASS 21* [Lovibond & Lovibond (2004), adaptada e validada para o Brasil por Tucci & Vignola (2013)]. Os resultados indicaram que a presença de TMC para a maioria dos professores

é de intensidade normal a leve e que as correlações encontradas foram fracas entre eles e os fatores do clima escolar. Contudo, observou-se que a percepção negativa sobre a justiça das regras explicava em 16% a variância da depressão e em 15% do estresse, enquanto a percepção negativa de segurança explicava em 14% a variância da ansiedade. Os dados refletem que a boa convivência e respeito entre os interagentes permeiem os ambientes das escolas participantes, o que pode indicar clima escolar positivo e com pouca presença de TMC, embora a menor percepção de justiça das regras e de segurança alertem para o desenvolvimento de sintomas de estresse, ansiedade e depressão. Diante disso, enquanto as escolas técnicas privadas oferecem resistências para estudos que olhem para essas questões, seus professores podem continuar a conviver em ambientes negativos, possivelmente adoecendo a nível psíquico, sem que os gestores escolares tenham claras suas causas.

Após a exposição dos dois estudos, são apresentadas as considerações finais da dissertação, destacando as suas principais conclusões e aplicações. Acredita-se que os resultados encontrados possam contribuir para um melhor entendimento do ambiente no qual estão inseridos professores e estudantes do ensino médio técnico privado, bem como de suas condições de trabalho e de indicadores de nível de saúde psíquica docente, temática relevante de ser abordada atualmente frente à condição de ensino que se vivencia no país.

Estudo I

Clima escolar no ensino técnico de nível médio privado: avaliação de professores e estudantes

Resumo

O presente estudo visou caracterizar e comparar o clima escolar percebido entre professores e estudantes do ensino técnico de nível médio privado e verificar as associações e as diferenças entre eles. Utilizou-se um delineamento correlacional e comparativo de corte transversal, com participação de 62 professores, os quais preencheram o Questionário de Dados Sociodemográfico e Laboral e a *Delaware School Climate Survey - Teacher/Staff*, além de 135 estudantes, que responderam ao Questionário de Caracterização do Perfil dos estudantes e ao *Delaware School Climate Survey-Student*. Constatou-se que tanto professores como estudantes perceberam como positivos os fatores relação professor-aluno, relação aluno-aluno e *bullying*. Separadamente, os professores avaliaram como positivas a clareza das expectativas e a segurança. Os demais fatores foram indicados como negativos. Os professores perceberam de forma mais positiva os fatores engajamento estudantil, relação aluno-aluno e *bullying*, enquanto que os estudantes, clareza e justiça das regras e segurança. Tais dados são corroborados pela evidência de concordância moderada no fator relação aluno-aluno, razoável em clareza e justiça das regras e segurança e mínima para relação professor-aluno, *bullying* e engajamento estudantil. Apesar das diferentes percepções, os dados denotaram, de modo geral, um clima positivo dentre as escolas contempladas.

Palavras-chave: clima escolar, ensino técnico, professores, estudantes.

**School climate in private middle level technical education:
teacher and students evaluation**

Abstract

The present study aimed at characterizing and comparing the perceived school climate between teachers and students of technical secondary education and to verify the associations and the differences between them. A cross-sectional and comparative cross-sectional design was used, with the participation of 62 teachers, who completed the Socio-demographic and Labor Data Questionnaire and the Delaware School Climate Survey - Teacher / Staff, in addition to 135 students, who answered the Questionnaire on Characterization of Student Profile and the Delaware School Climate Survey-Student. It was found that both teachers and students perceived as positive the factors teacher-student relations, student-student relations and bullying. Separately, teachers rated as positive the clarity of expectations and school safety. The other factors were indicated as negative. Teachers perceived more positively the factors student engagement, student-student relations and bullying, while students, clarity and justice rules and school safety. These data are corroborated by the evidence of moderate agreement in the student-student relations factor, reasonable in clarity and fairness of the rules and school safety and minimum for teacher-student relations, bullying, and student engagement. Despite the different perceptions, the data showed a positive climate among the schools contemplated.

Keywords: school climate, technical education, teachers, students.

Introdução

Um curso técnico, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução Federal 6, 2012), é caracterizado como um tipo de curso em que é indissociável a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem, cuja conclusão habilita o portador do diploma a uma qualificação profissional em uma determinada área de atuação. Na mesma resolução, esclarece-se que sua finalidade é proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais.

Portanto, além de envolver a articulação da teoria com a prática, o ensino técnico de nível médio está fundamentado em conhecimentos científicos e respaldado por legislação profissional específica (Flor, Pires, & Ribeiro, 2015). Dessa forma, para ofertá-los no Brasil, as instituições, públicas ou privadas, precisam respeitar a legislação das diretrizes e bases da educação nacional, que no caso da Educação Profissional Técnica a Nível Médio, é regida pela Lei Federal nº 9.394 de 20 setembro de 1996, Seção IV-A, art. 36-A, B, C e D, que foi atualizada pela Lei Federal nº 11.741 de 16 de julho de 2008, cujo objetivo é redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (Câmara dos Deputados, 2008).

Diante da legislação, a oferta de cursos técnicos no Brasil está limitada à condição de articulação com o ensino médio ou subsequente a ele, podendo ser integrada ou concomitante a essa etapa de educação básica. Tal articulação pode ocorrer de três formas: integrada, quando a formação técnica é feita junto com o ensino médio no mesmo esta-

belecimento de ensino, concomitante, quando a formação técnica é feita em uma instituição de ensino e o ensino médio em outra, e subsequente, quando a formação técnica é realizada somente após a conclusão do ensino médio (R. Fed. 6, 2012).

Os cursos técnicos presenciais subsequentes ao ensino médio, foco do presente estudo, tem como carga-horária total entre 800 a 1000 horas aulas (Ministério da Educação do Brasil, 2017) e deve atender às diretrizes da Resolução Federal 6 (2012), em relação à infraestrutura, laboratórios, qualificação, habilitação docente, plano de curso e projeto político pedagógico. Ainda, alerta-se que somente poderá ser ofertado um determinado curso técnico após a devida autorização de órgão competente do respectivo sistema de ensino.

Particularmente em relação às instituições de ensino técnico privadas, além de atenderem a legislação específica, Arthur e Pinto (2017) apontaram que elas precisam formular permanentemente políticas de desenvolvimento para criarem condições de sobrevivência em um mercado que sofre rápidas e extremas mudanças. Além disso, seus gestores, ao definirem as políticas de desenvolvimento da instituição, precisam considerar não somente a concorrência acirrada entre instituições, mas também as políticas que incentivam a realização de cursos técnicos gratuitos em instituições públicas.

Ofertar ensino de qualidade também é imprescindível em um mercado competitivo, mas que pode não ser garantido apenas com infraestrutura adequada e docência qualificada. Nesse sentido, é preciso ampliar o entendimento quanto à qualidade no ensino e perceber que as relações de convivência diárias no âmbito da escola, por professores e por estudantes também são importantes. Para Clavijo, Delgado e Mahecha (2014), a qualidade dessa convivência configura o clima escolar, que pode ser avaliado através da percepção de professores e estudantes, possibilitando dimensionar a qualidade de ensino ofertado pela instituição. No presente estudo, o entendimento do clima escolar se refere

à qualidade e caráter da vida escolar, suas normas, valores e expectativas que apoiam as pessoas que ali interagem social, emocional e fisicamente (Bear, Gaskins, Pell, & Yang, 2014).

Especificamente em escolas de ensino médio de nível técnico, foram poucas as pesquisas encontradas sobre clima de escolas técnicas. No Brasil, destaca-se o estudo de Jesús (2016) que identificou, pela percepção de professores e estudantes, que o clima escolar se relacionava ao baixo rendimento e ao fracasso escolar de estudantes de uma instituição federal do ensino médio com o técnico integrado, no estado de Goiás. Por outro lado, Comini e Uemura (2017), considerando apenas professores, revelaram que o clima escolar positivo era fator determinante para o bom nível de aprendizagem dos estudantes em escolas técnicas estaduais de ensino profissionalizante de Cotia e São Roque, em São Paulo. Já no contexto internacional, localizou-se apenas o estudo de Santos (2016), que constatou que o clima escolar era um dos fatores relevantes a ser analisado pela percepção dos estudantes de escolas públicas de ensino médio profissionalizante de Lisboa, Portugal, entendendo que tais informações poderiam apontar motivações e expectativas quanto ao curso e à instituição escolar.

De modo geral, predominam os estudos sobre clima escolar em outros níveis de ensino. Nacionalmente, em relação ao ensino fundamental, encontraram-se pesquisas a exemplo de Souza (2017), que avaliou a percepção de professores de escolas públicas no Distrito Federal, identificando que o clima escolar era tanto um fator de proteção como de risco para o uso de drogas na escola. Vinha et al. (2016), por sua vez, examinaram a percepção de professores, estudantes e gestores sobre o clima escolar e sua associação com problemas de convivência entre os estudantes do ensino fundamental II de escolas da cidade de São Paulo. Os autores observaram a existência de situações de ameaça, insulto e agressão, mas elas não eram frequentes a ponto de caracterizarem os ambientes

como violentos. Por outro lado, Melo (2017), considerando a avaliação da percepção dos professores, estudantes e gestores de 46 escolas de um estado brasileiro, não identificado no estudo, relacionaram o clima escolar a níveis satisfatórios de relacionamento social e de aprendizagem.

Internacionalmente, os estudos sobre clima escolar se voltam mais ao ensino médio e avaliam diferentes aspectos. Bromhead, Lee, Maxwell e Reynolds (2017) associaram o clima escolar positivo ao melhor desempenho dos estudantes de escolas públicas americanas de ensino médio em testes com números, nível de escrita e leitura. Nessa mesma direção, no continente africano, Finch, Mucherah, Thomas e White (2017) indicaram que em escolas públicas de ensino médio no Quênia, África, o clima escolar positivo estava associado a menor incidência de comportamentos de *bullying* e vitimização, assim como o estudo de Fernandez, Vásquez e Zuluaga (2017), que contemplou escolas da Antioquia, na Colômbia. Por outro lado, Cornell, Konold e Shukla (2016) examinaram a percepção de estudantes quanto ao clima escolar e comportamentos de risco, tais como provocação, vitimização, intimidação e *bullying*, mas não encontraram correlações significativas entre as variáveis analisadas nas escolas de ensino médio no estado da Virginia/EUA.

Na Austrália, foram localizados três estudos relacionados ao clima escolar que foram desenvolvidos em escolas de ensino médio. Um objetivou investigar a relação entre o clima escolar e a percepção de professores quanto aos sintomas de depressão em estudantes. Seus resultados indicaram que um clima escolar positivo estava associado a sintomas depressivos mais baixos. Contudo, a diferença de gênero e a direcionalidade da associação entre clima escolar e sintomas depressivos ao longo do tempo sugeriram a necessidade de estudos adicionais (Pössel, Rakes, Rudasill, Sawyer, Spence, & Sheffield, 2016). A segunda pesquisa objetivou avaliar a relação entre clima escolar e formação da

identidade dos estudantes quanto a bem-estar, resiliência e identidade moral. Os resultados indicaram haver relações positivas entre o clima escolar e cada uma das três variáveis de desfecho (Afari, Aldridge, & Riekie, 2017). O terceiro estudo, por sua vez, buscou examinar a percepção de professores quanto ao clima escolar e sua associação com a satisfação no trabalho. Seus resultados indicaram relações positivas entre um clima escolar saudável, autoeficácia e satisfação do professor no trabalho (Aldridge & Fraser, 2016).

Ainda, foram encontrados estudos que contemplaram diferentes níveis de ensino concomitantemente, como a pesquisa de Chafouleas, Gage, Larson e Sugai (2016), que avaliaram o clima escolar pela percepção de estudantes do ensino fundamental, médio e superior da Nova Inglaterra/E.U.A. Os autores observaram que o clima escolar positivo influenciava no desenvolvimento das habilidades acadêmicas, sociais e comportamentais dos estudantes.

Especificamente quanto à comparação da avaliação do clima escolar entre professores e estudantes em contexto brasileiro, um único estudo foi localizado, o de Morais et al. (2017), que considerou escolas brasileiras públicas e privadas, a partir da sétima série do ensino fundamental. Os autores revelaram percepções diferentes através de resultados classificados em pontos predominantemente positivos e negativos. Quanto aos pontos positivos, três situações concordantes foram identificadas para professores (85%) e estudantes (88%): “a maioria dos professores explica de boa forma”; “a maioria dos professores dá aulas interessantes” e “a maioria dos professores motiva os estudantes a continuarem estudando”. Relativo aos pontos negativos, professores e estudantes divergiram em suas percepções. Os estudantes sinalizaram as situações: “os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da escola”; “em geral, os estudantes cumprem as regras

da escola” e “os estudantes conhecem e compreendem as regras”, cujos percentuais médios para “Nunca” ficaram acima de 70%. Já os professores sinalizaram que “a maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito no ensino superior e em cursos técnicos” e “a maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter ótimo desempenho em avaliações externas”, cujos percentuais médios para “não concordam” ficaram em 68%.

Examinar o clima escolar apenas através da percepção de estudantes ou de professores pode ser considerado como uma avaliação parcial. Justifica-se, para uma avaliação integral, a necessidade de, além de considerar a percepção de estudantes e professores, haver uma comparação entre eles, com vistas a verificar os pontos de concordância, positivos ou negativos, identificando, assim, o que está a influenciar o clima (Morais et al., 2017).

Diante desse contexto, o presente estudo teve como objetivo caracterizar o clima escolar percebido por professores e estudantes em instituições privadas de ensino de nível técnico de Porto Alegre e região metropolitana e comparando tal percepção entre eles. Acredita-se que os dados poderão alertar gestores escolares sobre a importância da construção de um cenário mais real quanto ao clima escolar, cujos reflexos podem atingir o nível de qualidade do ensino ofertado por essas instituições.

Método

Delineamento e Participantes

Trata-se de um estudo correlacional e comparativo (Collado, Lucio & Sampieri, 2013), de corte transversal e abordagem quantitativa. Sua amostra se caracteriza como não probabilística e foi selecionada por conveniência entre professores e estudantes do ensino técnico de nível médio, vinculados a algumas das 171 escolas privadas de Porto

Alegre/RS e região metropolitana². Oito escolas participaram, sendo sete localizadas na cidade de Porto Alegre e uma na cidade de Gravataí. Cada escola oferecia pelo menos quatro cursos técnicos diferentes em áreas diversas (mecânica, eletrônica, saúde e administração). Suas instalações assemelham-se quanto às estruturas para salas de aulas e laboratórios com máquinas e equipamentos relativos à necessidade de cada curso.

Foram convidados mais de 120 professores, mas 62 aceitaram participar. Esses atuavam como docentes no ensino técnico, com idade média de 41,74 anos (DP = 12,3), sendo o sexo masculino predominante (61,3%). A maioria era casada (58,1%), com moda de 1 filho, e não apresentavam doença física ou mental (91,9%). Quanto à escolaridade, tinham, predominantemente, especialização (56,5%), com tempo médio de experiência em docência de 10,32 anos (DP = 8,5).

Em relação à docência no ensino médio técnico, 62,9% atuavam somente neste nível de ensino, com tempo médio de experiência de 6,97 anos (DP = 5,5), com destaque para 7,7% deles que trabalham nos três turnos. A carga-horária trabalhada, em média, era de 3,32 horas (DP = 2,3); sendo ministradas cerca de quatro disciplinas (DP = 2,4) por curso em que lecionava. Dentre os cursos que atuavam sobressaíram-se o técnico em administração (7,2%) e o técnico em enfermagem (5,1%).

Foram convidados mais de 300 estudantes, mas aceitaram participar um total de 135, com a idade média de 27,45 anos (DP = 8,4), sendo o sexo masculino predominante (53%). A maioria era solteira (39,4%), sem filhos (67,4%) e não apresentavam doenças físicas ou mentais (91,7%). Todos já haviam concluído o ensino médio e cursavam radiologia e enfermagem (13,2%), seguidos por eletroeletrônica (9,1%), administração e automação industrial (7,1%), sendo a maior frequência das aulas no turno da noite (80,6%). A maioria apontou que não recebia auxílio financeiro para custear seus estudos (88,1%),

² Dado disponibilizado pelo Sindicato dos professores do ensino privado do Rio Grande do Sul.

pretendia fazer nível superior após a conclusão do curso técnico (76,3%) e não estagiava no momento (83,6%). Contudo, revelaram trabalharem em setores administrativos (76,9%) ou de manutenção (5,9%), predominantemente.

Instrumentos

Questionário de Dados Sociodemográficos e Laborais: este instrumento, elaborado para fins deste estudo, visou obter informações para caracterização da amostra de professores, tais como: idade, sexo, estado civil, escolaridade, cargo, turno de trabalho, tempo de trabalho, cursos nos quais ministra aulas, quantidade de disciplinas ministradas e horas trabalhadas, presença de doenças físicas ou mentais, realização de tratamentos psicológico-psiquiátricos, uso de medicação controlada, hábito de fumar, frequência de atestados médicos e pedidos de afastamentos do trabalho. Cópia do instrumento no Apêndice A.

Questionário de Caracterização do Perfil dos Estudantes: este instrumento, também elaborado para fins deste estudo, visou obter informações para caracterização da amostra de estudantes, tais como: idade, sexo, endereço, contatos, local de nascimento, estado civil, número de filhos, religião, doenças físicas ou mentais, curso técnico em andamento, semestre ou módulo, trabalho ou estágio e remuneração. Cópia do instrumento no Apêndice B.

Delaware School Survey-Teacher/Staff - DSCS-T/S [Bear, Gaskins, Pell, & Yang (2014), em processo de validação no Brasil por Lindern & Lisboa]: este instrumento autoaplicável, respondido por professores, consiste em duas partes que reúnem 55 itens. Para fins do presente estudo, foi utilizada apenas a primeira delas, que avalia o clima escolar, com 39 itens que compõem nove fatores: 1) relação professor-aluno (avalia até que ponto professores estão atentos às necessidades emocionais dos estudantes e os escutam quando eles têm problemas; $\alpha = 0,80$); 2) relação aluno-aluno (avalia a qualidade

das interações entre os estudantes, quanto a respeito, carinho, simpatia e cooperação entre si; $\alpha = 0,81$); 3) clareza das expectativas (avalia até que ponto as expectativas e regras comportamentais da escola são claras para os estudantes; $\alpha = 0,86$); 4) justiça das regras (avalia até que ponto as regras escolares e suas consequências são consideradas justas; $\alpha = 0,87$); 5) segurança (avalia o grau em que a escola é vista como segura pelos professores; $\alpha = 0,71$); 6) *bullying* (avalia o grau de ameaças e medo entre os estudantes quanto a violência entre eles; $\alpha = 0,73$); 7) engajamento estudantil (avalia o grau em que os estudantes realizam suas tarefas, respeitam regras da escola e dedicam-se para ter um bom rendimento escolar; $\alpha = 0,83$); 8) comunicação professores-casa (avalia a qualidade da comunicação dos professores com os pais ou responsáveis dos estudantes; $\alpha = 0,81$); e 9) relações entre funcionários (avalia o grau de comunicação e trabalho em equipe entre professores e demais colaboradores da escola; $\alpha = 0,91$). O item 39 não se enquadra em nenhuma subescala e é considerado apenas na média geral ($\alpha = 0,94$). As questões são respondidas através de uma escala do tipo Likert de quatro pontos (1 = “Discordo muito” a 4 = “Concordo muito”). A interpretação é pela média, de maneira que aquelas mais altas representam maior percepção do fator. Quanto às propriedades psicométricas do instrumento, obteve-se coeficientes de alfa de Cronbach considerados satisfatórios, variando de 0,71 a 0,91 entre as escalas, como indicado acima. O instrumento não consta nos apêndices porque ainda está em processo de validação para população brasileira.

Delaware School Climate Survey-Student - DSCS-S [Bear, Blank, Chen, & Gaskins (2011), adaptada e validada para o Brasil por Bear, Chen, Chen, Holst, Lisboa, & Yang (2015)]: este instrumento autoaplicável respondido por estudantes é composto por 78 itens dispostos em quatro escalas: clima escolar, técnicas escolares, *bullying* e engajamento estudantil. Para este estudo, apenas a primeira delas, clima escolar, foi aplicada; adequada para seis fatores que reúnem 29 itens: 1) relação professor-aluno (avalia até que

ponto professores estão atentos às necessidades emocionais dos estudantes e os escutam quando eles têm problemas; $\alpha = 0,77$); 2) relação aluno-aluno (avalia a qualidade das interações entre os estudantes, quanto a respeito, carinho, simpatia e cooperação entre si; $\alpha = 0,81$); 3) clareza e justiça das regras (avalia o grau de justiça das regras, consequências quando quebradas e expectativa do comportamento dos estudantes; $\alpha = 0,84$); 4) segurança (avalia o grau em que a escola é vista como segura pelos estudantes; $\alpha = 0,89$); 5) engajamento estudantil (avalia o grau em que os estudantes realizam suas tarefas, respeitam regras da escola e dedicam-se para ter um bom rendimento escolar; $\alpha = 0,66$) e 6) *bullying* (avalia o grau de ameaças e medo entre os estudantes quanto a violência entre eles; $\alpha = 0,70$). O item 29 não se enquadra em nenhuma subescala e é considerado apenas na média geral ($\alpha = 0,74$). As questões são respondidas através de uma escala do tipo Likert de quatro pontos (1 = “Discordo muito” a 4 = “Concordo muito”). A interpretação é feita pela média, sendo que aquelas mais altas representam maior percepção do fator. A validação para o Brasil indicou qualidades satisfatórias do instrumento, que variaram de 0,74 a 0,83 para as seis escalas, e 0,86 para a escala total (Bear et al., 2015). Na presente amostra elas variaram de 0,66 a 0,89, como indicado acima. Cópia do instrumento no Apêndice C.

Procedimentos de Coleta de Dados

Inicialmente, foi feito contato com direções de escolas técnicas privadas de ensino médio em Porto Alegre e região metropolitana para apresentar a proposta do estudo e obter autorização para sua realização, mediante Carta de Anuência (Cópia do documento no Apêndice E). Obteve-se a autorização de oito escolas e para viabilizar a coleta de dados, foi agendada uma reunião com o setor pedagógico de cada escola, sendo a coleta realizada de junho a dezembro de 2018.

Aos professores foi disponibilizado um link de acesso aos questionários via internet, enviado por e-mail para o responsável do setor pedagógico. Na primeira parte do questionário online constava o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE; Cópia do documento no Apêndice F), cuja autorização ocorria ao marcar a afirmativa “Caso você aceite participar dessa pesquisa, selecione “sim”. Caso não queira participar, basta apenas fechar essa página”. Na sequência, eram apresentados o Questionário de Dados Sociodemográfico e Laborais e o DSCS-T/S. O tempo de aplicação era em torno de 20 a 30 minutos.

Quanto aos estudantes, os responsáveis pelos setores pedagógicos preferiram eles mesmos aplicar os questionários, conforme definiam datas e horários com seus professores. Dessa forma, cada uma das escolas recebeu kits impressos contendo o TCLE, versão estudantes (Cópia do documento no Apêndice G), o Questionário de Caracterização do Perfil dos Estudantes e o DSCS-S, os quais foram aplicados em sala de aula e em grupo, com tempo médio de 20 minutos. Os instrumentos respondidos ficavam sob a responsabilidade do setor pedagógico, que devolvia ao pesquisador em data agendada.

Procedimentos Éticos

O projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), conforme a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos (CAAE: 84053318.7.0000.5344). Os participantes do presente estudo foram informados a respeito dos objetivos e procedimentos da pesquisa, podendo obter qualquer esclarecimento quando desejassem, para decidirem livremente sobre a sua disponibilidade de participação. Destaca-se que não houve a participação de estudantes menores de 18 anos e que a privacidade e a confidencialidade foram asseguradas, sendo que os materiais obtidos por

meio dos instrumentos de pesquisa foram devidamente arquivados na sala E01-109, localizada nas dependências do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Unisinos.

Por fim, a pesquisa se caracterizou por ter apresentado risco mínimo, proveniente de algum desconforto provocado ao responder aos instrumentos de coleta de dados. Contudo, não foi constatada a necessidade de encaminhamento de algum dos participantes para um serviço de saúde mental.

Procedimentos de Análise de Dados

As respostas do Questionário de Dados Sociodemográficos e Laborais e de Caracterização do Perfil dos Estudantes foram analisadas por meio de estatística descritiva para caracterização da amostra. Foram utilizadas as distribuições relativas (%), bem como de tendência central e dispersão (média e desvio padrão), com estudo de normalidade da distribuição de dados pelo teste de Kolmogorov-Smirnov (correção de *Lillifors*).

Para os dados obtidos através dos instrumentos DSCS-T/S e DSCS-S, além das análises descritivas, considerando o escore médio obtido, foram realizadas análises por inferência, através da correlação de Spearman. A interpretação dos dados foi baseada nos valores conforme método de análise de Landis e Koch (1977), cuja correlação, positiva ou negativa, é considerada bem fraca de 0.00 a 0.19, fraca de 0.20 a 0.39, moderada de 0.40 a 0.69, forte de 0.70 a 0.89 e muito forte de 0.90 a 1.00. Devido ao DSCS-S já estar validado para população brasileira e ter indicado a conjunção entre os fatores clareza das expectativas e justiça das regras, optou-se por comparar a nova dimensão do DSCS-S, clareza e justiça das regras, com justiça das regras, na percepção dos professores. Justifica-se essa escolha em função de que justiça das regras manteve seus quatro itens na nova dimensão, não alterando sua consistência interna.

Para examinar as diferenças entre as percepções de professores e estudantes foram feitas análises por meio do teste de Wilcoxon e, com vistas a avaliar a confiabilidade entre

os dados, foi realizada a análise de correlação intraclasse. As análises indicadas foram realizadas por meio do programa estatístico SPSS 22.0 (*Statistical Package for Social Science*), considerando um nível de significância de $p \leq 0,05$.

Resultados

Para atender ao objetivo que visava caracterizar o clima escolar percebido por professores e estudantes, foram feitas análises descritivas de cada instrumento, cujos dados constam na Tabela 1.

Tabela 1
Fatores Relativos ao Clima Escolar Percebido por Professores e Estudantes

	Fatores - Clima Escolar	Mediana	Média	Desvio-Padrão
Professor	Relação Professor-Aluno	15,00	3,16	0,48
	Relação Aluno-Aluno	15,00	3,01	0,48
	Clareza das Expectativas	12,00	3,05	0,66
	Justiça das Regras	12,00	2,93	0,76
	Segurança	9,00	3,10	0,62
	<i>Bullying</i>	6,00	1,94	0,65
	Comunicação professor-casa	10,00	2,61	0,71
	Relação entre funcionários	12,00	2,93	0,75
	Engajamento Estudantil	18,00	2,66	0,49
Estudantes	Relação Professor-Aluno	15,00	3,08	0,51
	Relação Aluno-Aluno	12,00	3,07	0,49
	Clareza e Justiça das Regras	18,00	2,87	0,64
	Segurança	12,00	2,93	0,58
	Engajamento Estudantil	14,00	2,74	0,52
	<i>Bullying</i>	8,00	1,54	0,52

Considerando que os escores médios acima de três indicam uma boa percepção dos fatores do clima escolar, conforme *Delaware School Surveys Interpretation Worksheet - STAFF Version*, desenvolvido por Bear, Blank, Chen e Gaskins (2018), constatou-se que, na percepção dos professores, a relação professor-aluno, a segurança, a clareza das expectativas e a relação aluno-aluno foram relatadas como positivas para maioria dos professores. Já a justiça das regras e relações entre funcionários, o engajamento estudantil e a comunicação professor-casa foram indicadas como mais negativas por eles. Por fim, considerando que os escores médios menores de três são melhores para *bullying*,

conforme os autores, constata-se que esse fator foi percebido como positivo, ou seja, os professores pouco observavam a presença de *bullying* na escola.

Na percepção dos estudantes, por sua vez, sendo o critério de interpretação o mesmo dos professores (Bear et al., 2018), constatou-se que a relação professor-aluno e aluno-aluno foram apontadas como positivas para maior parte dos estudantes. Já para segurança, clareza e justiça das regras e engajamento estudantil a percepção foi mais negativa. Para o *bullying*, considerando sua interpretação invertida, os estudantes não indicaram sua presença frequente na escola.

Em conjunto, observa-se que tanto professores como estudantes perceberam como positivos os fatores relação professor-aluno e relação aluno-aluno. Separadamente, os professores identificaram segurança e clareza das expectativas como positiva. Já os estudantes, não identificaram outros fatores positivos. Para melhor entender a associação, bem como comparar os fatores sobre clima escolar percebido por professores e estudantes, foi feita a análise de correlação de Spearman, cujos dados constam na Tabela 2.

Tabela 2
Correlação entre os Fatores do Clima Escolar percebidos por Professores e Estudantes

Professores	Estudantes					
	1	2	3	4	5	6
1. Relação professor-aluno	,13	,14	,07	,08	,02	-,13
2. Relação aluno-aluno	,04	,31*	,14	,11	,07	-,14
3. Clareza e justiça das regras	,01	,08	,13	,08	-,19	,01
4. Segurança	-,04	,26*	,07	-,05	,05	-,04
5. Engajamento estudantil	,20	,15	,09	,01	-,02	-,27*
6. <i>Bullying</i>	-,33**	-,16	-,12	-,14	-,12	,02

Nota. * $p < 0,05$ e ** $p < 0,01$

Observa-se que não foram obtidas correlações moderadas ou fortes. Contudo, verifica-se associação positiva fraca entre os fatores: relação aluno-aluno percebida pelos professores com relação aluno-aluno percebida pelos estudantes ($r = 0,31$; $p < 0,05$) e relação segurança percebida pelos professores com relação aluno-aluno percebida pelos

estudantes ($r = 0,26$; $p < 0,05$). Constatou-se, também, associação negativa fraca entre os fatores: *bullying* pela percepção dos professores com relação professor-aluno pela percepção dos estudantes ($r = -0,33$; $p < 0,01$) e engajamento estudantil percebido pelos professores com *bullying* pela percepção dos estudantes ($r = -0,27$; $p < 0,05$).

No tocante às diferenças entre as percepções do clima escolar por professores e estudantes, foram feitas análises por meio do teste de Wilcoxon, cujos dados constam na Tabela 3.

Tabela 3
Média e Intervalo Interquartilico da Comparação entre Fatores Relativos ao Clima Escolar Percebido por Professores e Estudantes

Fatores	Professores	Estudantes	P
Engajamento estudantil	16,00 (9 - 23)	14,09 (6 - 71)	0,00
Relação professor-aluno	15,97 (10 - 20)	15,49 (8 - 24)	0,54
Relação aluno-aluno	15,16 (10 - 23)	12,22 (3 - 16)	0,00
Justiça das regras	11,74 (4 - 16)	17,38 (1 - 8)	0,00
Segurança	9,37 (4 - 12)	11,67 (4 - 16)	0,00
<i>Bullying</i>	5,84 (3 - 10)	6,89 (3 - 15)	0,00

Os resultados apontaram diferença significativa na percepção de professores e estudantes, sendo que os professores perceberam de forma mais positiva os fatores engajamento estudantil ($M = 16,00$; $p = 0,00$), relação aluno-aluno ($M = 15,16$; $p = 0,00$) e *bullying* ($M = 5,84$; $p = 0,00$), enquanto que os estudantes, clareza e justiça das regras ($M = 17,38$; $p = 0,00$) e segurança ($M = 11,67$; $p = 0,00$).

Por fim, com vistas a avaliar a confiabilidade entre os dados, foi realizada a análise de correlação intraclassa, cujos resultados revelaram, através dos indicadores de alfa de Cronbach, conforme método de análise de Landis e Koch (1977), existir concordância moderada no fator relação aluno-aluno ($\alpha = 0,52$; $p = 0,00$), razoável em clareza e justiça das regras ($\alpha = 0,21$; $p = 0,18$) e segurança ($\alpha = -0,21$; $p = 0,77$), e fraca para relação

professor-aluno ($\alpha = 0,20$; $p = 0,19$), *bullying* ($\alpha = 0,15$; $p = 0,27$) e engajamento estudantil ($\alpha = -0,07$; $p = 0,59$).

Discussão

Uma adequada avaliação do clima escolar pode ser obtida quando da análise das respostas de professores e estudantes em conjunto, possibilitando as devidas comparações para melhor entendimento sobre os fatores que estão a influenciá-los (Morais et al., 2017). Nesse sentido, destaca-se a relevância deste estudo, uma vez que se identificou quais fatores caracterizam uma percepção positiva e negativa do clima escolar entre professores e estudantes de instituições privadas de ensino a nível técnico, associando e comparando-as.

Entre os professores houve destaque positivo para relação professor-aluno e clareza das expectativas, o que sugere consciência do trabalho, possivelmente porque estão preparados, devido sua experiência, e possuem conhecimento acerca das regras e do que a escola espera de sua atuação (Machado & Piton, 2019). Igualmente positivo, o fator segurança foi identificado, o que pressupõe atenção das escolas a esse ponto, que tem sido associado com relações sociais de maior qualidade entre os estudantes e melhor desempenho ao longo do curso (Colombo, 2018; Coelho & Dell`Aglia, 2019). Por fim, acredita-se que a percepção positiva da relação aluno-aluno pode estar relacionada à metodologia que pressupõe o desenvolvimento de competências a partir da interação entre os estudantes, visando o estabelecimento de vínculos de amizade, respeito mútuo e boa convivência.

De forma semelhante, pela parte dos estudantes, constatou-se positiva a relação professor-aluno, relação aluno-aluno e *bullying*, apontando na direção de uma percepção mais direcionada à valorização das interações na escola. O primeiro fator está coeso com

o foco da própria formação técnica, que exige postura e atitude respeitosa com professores, colegas e regras escolares no decorrer do curso. Em geral, cursos técnicos apresentam estudantes jovens adultos, na maioria trabalhadora em busca de melhor qualificação (Formiga & Santos, 2018). Nesse sentido, os dados demonstraram consonância às variáveis do fator relação aluno-aluno e *bullying*, pois geralmente prevalecem às amizades, sendo escassas as manifestações de violência entre os estudantes.

Ao comparar as respostas, constatou-se que quanto melhor relacionavam-se professores e estudantes, melhor era a relação entre os próprios estudantes. Saber relacionar-se com os estudantes está associado ao preparo profissional para desempenho das atividades docentes (Machado & Piton, 2019), pois contribui tanto para o processo de aprendizagem quanto para um clima escolar positivo (Souza, 2017). De modo semelhante, a qualidade da relação entre os estudantes se relacionou a um ambiente escolar mais seguro aos professores. Outro dado relevante é que quanto menor a percepção por parte dos estudantes referente ao *bullying*, melhor era a relação com o professor e o engajamento estudantil. Nesse sentido, corrobora-se a literatura que indica que professores preparados para identificar e mediar situações relativas ao *bullying* possuem uma relação mais satisfatória com os estudantes (Menegotto & Machado, 2018).

Buscando entender as diferenças encontradas entre as respostas acerca do clima escolar de professores e estudantes, constatou-se que os professores avaliaram como mais positivo o engajamento estudantil, a relação aluno-aluno e o *bullying*. A formação técnica de nível médio privado demanda do estudante investimento financeiro, uma condição que pressupõe um comprometimento com o curso. Entretanto, esse compromisso dependerá do currículo proposto e também da contribuição do professor por meio de atividades que oportunizem seu envolvimento (Leite & Miorando, 2018). Realizar as tarefas, empenhar-

se e respeitar a todos na escola são variáveis de engajamento estudantil que estão consonantes à percepção docente. Além disso, os cursos técnicos visam, afóra a profissionalização, formar cidadãos (R. Fed. 6, 2012). Portanto, espera-se que o curso propicie aos estudantes ações que articulem e mobilizem tanto conhecimentos e habilidades quanto valores e atitudes, promovendo desenvolvimento contínuo. Como resultado, presume-se que respeitem diferenças, tratem-se e convivam bem, o que se alinha às variáveis da relação aluno-aluno igualmente percebida como positiva. Nessa mesma direção, constatou-se que o *bullying*, cujas variáveis envolvem ameaça e medo, prejudica às relações por questões de violência entre os estudantes, tenha sido percebida como positiva porque essas situações são esparsas nesse tipo de formação.

Pela parte dos estudantes, constatou-se que os fatores clareza e justiça das regras e segurança foram percebidos como mais positivo, indicando que eles têm consciência do que se espera de seu comportamento e que se sentem bem na escola, demonstrando preocupação com sua integridade física. Essas respostas podem estar alinhadas ao fato de as escolas serem organizadas quanto à segurança de todos em suas dependências, o que lhes permite se sentirem seguros e respeitados pela instituição (Guerra, 2018).

As diferenças de percepções entre professores e estudantes podem relacionar-se com a atenção que cada parte valoriza no decorrer da formação. Os professores sugerem atenção ao próprio desempenho, bem como resultados esperados de seu trabalho. Nesse sentido, o engajamento estudantil, que se supõe natural do aluno que paga pelo curso, também depende do professor; parte dele as propostas pedagógicas das atividades que podem fomentar ou não o interesse dos estudantes nas aulas. Assim, os professores ao destacarem esse fator, poderiam estar a indicar que seu trabalho está pedagogicamente adequado e que percebem isso pela dedicação dos estudantes, o que justificaria a percepção positiva desse fator. Ainda, destacar positivamente a relação aluno-aluno pode estar

a sinalizar que os professores têm conseguido administrar os eventuais conflitos em sala de aula, promovendo boas relações. Tal atenção é corroborada pela percepção positiva sobre *bullying*.

Os estudantes por sua vez, indicam preocupação com dois pontos distintos. Inicialmente, indicaram a atitude de seguir regras escolares, talvez relacionada ao respeito com os colegas e com a formação para desempenho da futura profissão. Tal situação poderia explicar o destaque para clareza e justiça das regras. Todavia, também apontaram a segurança, preocupando-se com sua integridade física dentro da escola, possivelmente valorizada por considerarem item fundamental para uma escola que se propõe a oferecer ensino de qualidade.

Destaca-se que cada escola tem seu próprio clima, isso porque tal avaliação permite que cada um expresse como se sente nela (Morais et al., 2017). Sendo assim, e considerando que os participantes deste estudo eram de instituições diversas, esperava-se e obteve-se diferentes graus de concordância entre professores e estudantes. Os dados apontam que os docentes percebiam por parte dos estudantes, dedicação e respeito às regras e aos colegas; enquanto que a atenção às regras e o bem-estar na escola destacaram-se entre os estudantes.

Embora sejam de instituições diferentes, cada qual com sua realidade, as partes apresentavam em comum o nível de ensino e formação, cursos técnicos. Nesse contexto, assemelham-se as metodologias e a articulação entre teoria e prática (Flor et al., 2015), que estimulam a interação entre os estudantes e com os professores. Essa condição permite inferir que a similaridade constatada na relação aluno-aluno aponta para a valorização das relações interpessoais, expressas por amizade, respeito e boa convivência, indicativo de clima escolar positivo (Morais et al., 2017).

Considerações Finais

Estudos sobre clima escolar podem revelar um universo de percepções sobre as interações que ocorrem na escola, principalmente quanto ao comportamento das pessoas que ali interagem (Morais et al., 2017). A literatura indica que os estudos sobre esse tema geralmente estão focados nas instituições públicas e em diferentes níveis de escolaridade. Propondo uma vertente diferente, o tema central do presente estudo foi retomado somente em instituições privadas, com foco no ensino técnico a nível médio. Tais cursos se diferenciam por demandar articulação da teoria com a prática, fundamentados em conhecimentos científicos e respaldados por legislação profissional específica (Flor et al., 2015).

Entre os professores, foram percebidos como positivo os fatores relacionados a regras, relacionamento com estudantes, segurança e *bullying*, sinalizando atenção aos diferentes quesitos da formação profissional dos estudantes. Já entre os estudantes, as relações entre eles e com os professores se destacaram. Isso sugere comportamentos adequados aos esperados da formação, mas também que as escolas estariam a oferecer bom ambiente, estrutura adequada e professores preparados, facilitando as relações de ensino-aprendizagem. Todavia, considerando que os participantes eram de diferentes instituições, em comum percebeu-se positivo apenas a relação aluno-aluno, o que indica a valorização das relações interpessoais, base para o desenvolvimento do curso e um dos pilares do engajamento estudantil (Assis, 2018).

Acredita-se que os dados revelados propiciaram um primeiro passo em um meio pouco explorado, haja vista que instituições privadas, em geral, oferecem resistência a colocar-se como campo de pesquisa. Embora as causas das resistências sejam desconhecidas, observou-se desinteresse por meio da não resposta ao convite ou negação imediata, além de justificativas como ter um centro próprio de pesquisa, único responsável por essas ações, e acreditar que deveria haver psicólogos que acompanhassem o desenvolvimento

da investigação, o que não era uma realidade. O próprio sindicato dos professores de escolas privadas local informou que seria difícil ajudar na divulgação da proposta porque os professores já respondiam a várias pesquisas.

Nesse cenário, as diferentes situações de resistência parecem estar permeadas por um denominador comum: receio. Ao aplicarem uma pesquisa, se assim o fizessem, poderiam revelar situações, até mesmo conhecidas da direção, para as quais não há interesse de mudança ou condições para tanto. Todavia, como principal consequência da resistência, em suas diferentes formas, tem-se o limitado acesso a um número maior de participantes.

Ainda que diante de resistência, é preciso continuar com esses estudos, principalmente pela relevância do ensino técnico, considerado como importante meio de formação profissional (Deitos et al., 2015). Quiçá futuramente seja possível sensibilizar gestores a perceberem que dados de pesquisa podem ajudá-los a melhor entender como ocorrem as relações na escola e propiciar planos de ações de melhorias, quando necessário. Por hora, o que os resultados possibilitam pensar é que há um clima positivo nas escolas investigadas. Entretanto, Bastos (2019) alerta que eventuais diferenças de concordância entre os participantes podem advir da influência de fatores inerentes a cada escola, valores morais vigentes, cultura, satisfação pessoal, normas, objetivos e qualidade das relações interpessoais. Nesse sentido, seria importante que tais questões fossem investigadas em cada contexto de modo a aprofundar seu entendimento por meio de outras abordagens e métodos de pesquisa.

Referências

- Afari, E., Aldridge, J. M., & Riekie, H. (2017). The role of the school climate in high school students` mental health and identity formation: a south Australian study. *British Educational Research Journal*, 43(1), 95-123. doi:10.1002/berj.3254
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teacher`s views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research Journal*, 19(2), 291-307.
- Arthur, D. C. S., & Pinto, L. A. (2017). Estudo da prática da docência no ensino técnico – aplicação e análise sobre um aspecto dos desafios encontrados no setor. *Revista InterAtividade*, 5(1), 147-154.
- Assis, L. M. B. (2018). Professor bom é professor morto. *Revista Letras Raras*, 7(1), 329-332.
- Bastos, C. Z. de A. (2019). *Clima escolar: estudo de caso em uma escola democrática do estado de São Paulo*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, SP, Brasil.

- Bear, G. G., Blank, J., Chen, F. F., & Gaskins, C. (2011). Delaware School Climate Survey Student: its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology, 49*, 157-174.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Pell, M., & Yang, C. (2014). Validation of a brief of teachers' perceptions of school climate: relations to student achievement and suspensions. *Learning Environments Research, 17*, 339-354.
- Bear, G. G., Chen, D., Chen, F. F., Holst, B., Lisboa, C., & Yang, C. (2015). A Brazilian Portuguese survey of school climate: evidence of validity and reliability, *International Journal of School & Educational Psychology, 4*(3), 165-178. doi: 10.1080/21683603.2015.1094430
- Bear, G., Blank, J. C., Chen, F. F., & Gaskin, C. 2018. Delaware School Surveys Interpretation Worksheet - STAFF Version. Retrieved from <http://wh1.oet.udel.edu/pbs/wp-content/uploads/2019/05/SCS-Interpret-Worksheet-2018-19-STAFF.docx>
- Bromhead, D., Lee, E., Maxwell, S., & Reynolds, K. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology Journal, 8*(2069), 1-21. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02069
- Câmara dos Deputados. (2008). Lei Federal nº 11.741 - Diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Retrieved from <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html>

- Chafouleas, S. M., Gage, N. A., Larson, A., & Sugai, G. (2016). Student perceptions of school climate of office discipline referrals. *American Educational Research Journal*, 53(3), 492-515. doi: 10.3102/0002831216637349
- Clavijo, M. S. O., Delgado, V. M. P., & Mahecha, M. L. R. (2014). Clima social escolar: discusión desde la adaptación y validación del CES (Escala de Clima Social Escolar). *Revista de Ciencias Humanas y Sociales Opción*, 30(73), 88-100.
- Coelho, C. de A., & Dell'Aglio, D. D. (2019). Clima escolar e satisfação com a escola entre adolescentes de ensino médio. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 21(1), 248-264.
- Collado, C. F., Lucio, M. P. B., & Sampieri, R. H. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- Colombo, T. F. S. (2018). *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 de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Escola de Educação, Marília, SP, Brasil.
- Comini, G. M., & Uemura, M. R. B. (2017). Fatores determinantes no desempenho das escolas estaduais de ensino profissionalizante integrado ao médio: um estudo de caso dos municípios de Cotia e São Roque. *Anais do XX SEMEAD, Seminários de Administração*, São Paulo, SP, Brasil.
- Cornell, D., Konold, T., & Shukla, K. (2016). Profiles of student perceptions of school climate: relations with risk behaviors and academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 57, 291-307. doi: 10.1002/ajcp.12044
- Deitos, R. A., Lara, A. M. B., & Zanardini, I. M. S. (2015). Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do PRONATEC. *Revista Educação & Sociedade*, 36(133), 985-1001.

- Fernandez, D. Y. B., Vásquez, N. S. M., & Zuluaga, N. C. (2017). Clima escolar y funcionalidad familiar como factores asociados a la intimidación escolar en Antioquia, Colombia. *Revista Pensamiento Psicológico*, 15(1), 63-72.
- Finch, H., Mucherah, W., Thomas, K., & White, T. (2017). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence*, 62, 128-139.
- Flor, R. C., Pires, D. E. P., & Ribeiro, G. (2015). Concepção de biossegurança de docentes do ensino técnico de enfermagem em um estado do sul do brasil. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 13(3), 721-737.
- Formiga, G. C. B., & Santos, O. F. C., (2018). Perfil do aluno do instituto federal de educação ciência e tecnologia: campus Tobias Barreto - SE. *Revista Expressão Científica*, 2(1), 59-65.
- Guerra, C. E. (2018). *Clima de escola e envolvimento dos/as estudantes: um estudo com alunos/as do 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Évora, Escola de Ciências Sociais, Évora, Portugal.
- Jesús, S. F. (2016). *Aprendizagem e problemas de escolarização no ensino médio técnico integrado: uma perspectiva psicopedagógica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Uberlândia, MG, Brasil.
- Landis, J. R., & Kock, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174, 1977.
- Leite, D., & Miorando, B. S. (2018). Dimensões do engajamento estudantil para o contexto brasileiro: a emergência política da participação para a inovação pedagógica na educação superior. *Revista Educação por Escrito*, 9(2), 173-190.

- Machado, C., & Piton, N. N. (2019). Clima escolar: mapeamento e análise de artigos científicos constantes no portal de periódico Capes. *Revista @mbienteeducação*, 12(1), 50-67.
- Melo, S. G. (2017). *Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, Brasil.
- Menegotto, L. M. de O., & Machado, I. (2018). *Bullying* escolar na perspectiva dos professores. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(1), 321-340.
- Ministério da Educação do Brasil. (2017). *Catálogo nacional de cursos técnicos*. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/auditorias/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>
- Morais, A., Moro, A., & Vinha, T. P. (2017). O papel dos sistemas de avaliação na orientação da aprendizagem: clima escolar. *Anais do seminário internacional de avaliação da educação básica*, São Paulo, SP, Brasil.
- Pössel, P., Rakes, C., Rudasill, K. M., Sawyer, M. G., Spence, S. H., & Sheffield, J. (2016). Associations between teacher-reported school climate and depressive symptoms in Australian adolescents: a 5-year longitudinal study. *School Mental Health Journal*, 8(4), 425-440.
- Resolução Federal nº. 6, de 20 de setembro de 2012. *Define diretrizes curriculares para a educação profissional técnica de nível médio*. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192

- Santos, M. L. (2016). *As vozes dos estudantes de uma escola profissional sobre o ensino profissional - um estudo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Souza, M. L. P. (2017). *Fatores de risco e proteção do uso de drogas em escolas e sua relação com o clima escolar: o que pensam os educadores do DF*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, DF, Brasil.
- Vinha, T. P., Morais, A., Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Aragão, A. M. F. de, Marques, C. de A. E., Silva, L. M. F. da, Moro, A., Vivald, F. M. de C., Ramos, A. de M., Oliveira, M. T. A., & Bozza, T. C. L. (2016). O clima escolar e a convivência nas instituições educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(64), 96-127.

Estudo II

Clima escolar e transtornos mentais comuns: avaliação de professores do ensino técnico de nível médio privado

Resumo

O presente estudo visou examinar se havia contribuição e em que extensão o clima escolar afetaria o desenvolvimento de transtornos mentais comuns (TMC) entre professores do ensino técnico de nível médio privado. Utilizou-se um delineamento observacional analítico de corte transversal, com participação de 62 professores, os quais preencheram o Questionário de Dados Sociodemográfico e Laboral, o Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21) e o Delaware School Climate Survey - Teacher/Staff (DSCS-T/S). Os resultados indicaram que a maioria dos professores apresentava TMC com intensidade classificada como normal a leve. Constatou-se, ainda, que as correlações encontradas foram fracas e entre os fatores do clima escolar e a presença de TMC, contudo, observou-se que a percepção negativa sobre a justiça das regras explicava em 16% a variância da depressão e em 15% do estresse, enquanto a percepção negativa de segurança explicava em 14% a variância da ansiedade. Apesar da baixa presença de TMC na amostra, destaca-se que a justiça das regras e a segurança são fatores que alertam para o desenvolvimento de sintomas de estresse, ansiedade e depressão, os quais precisam ser considerados por afetarem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: clima escolar, transtornos mentais comuns, ensino técnico, professores.

**School climate perceived by private secondary technical teaching teachers:
evaluation and relation with common mental disorders**

Abstract

The present study aimed to examine the contribution and effect's extension of the school climate in the development of common mental disorders (CMD) among teachers of private secondary technical education. A cross-sectional, analytical observational design was used, with the participation of 62 teachers, who completed the Sociodemographic and Labor Data Questionnaire, Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS 21), and the Delaware School Climate Survey - Teacher / Staff (DSCS-T / S). The results indicated that the majority of teachers had normal to mild CMD. It was also observed that the correlations found were weak among the factors of the school climate and the presence of CMD, however, it was observed that the negative perception about the justice of the rules explained in 16% the variance of depression and in 15% of the stress, whereas the negative perception of security explained in 14% the variance of the anxiety. Despite the low presence of CMD in the sample, it should be noted that rules and school safety are factors that alert the development of symptoms of stress, anxiety and depression, which need to be considered because they affect the quality of the process teaching-learning.

Keywords: school climate, common mental disorders, technical education, teachers.

Introdução

Um curso técnico a nível médio tem como função primordial a formação profissional do aluno para uma rápida inserção no mercado de trabalho. A principal referência brasileira em termos de ensino médio técnico é o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), instituído pela portaria nº 870, do Ministério da Educação do Brasil (MEC), de 16 de julho de 2008. Esse documento disciplina a oferta de 227 cursos técnicos distribuídos em 13 eixos tecnológicos, bem como fornece orientações desses cursos às instituições, aos estudantes e à sociedade brasileira em geral (MEC, 2017).

Para atender as diretrizes e especificidades dos cursos de educação a nível médio técnico, estes devem contar com a efetiva participação dos docentes em sua organização. Para tal, precisam ter como referência, no planejamento curricular, o perfil do profissional que se deseja formar, considerando-se o contexto da estrutura ocupacional da área ou áreas profissionais, resultando em um plano de curso específico para cada uma das formações profissionais propostas (Cordão, 2018).

Quando oferecidos no mercado, os cursos técnicos apresentam uma proposta pedagógica que visa desenvolver competências, articulando teoria e prática com vistas à ação profissional (MEC, 2017). Nesse sentido, eles demandam atividades como: estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, desenvolvimento de projetos e práticas em laboratórios e estágio supervisionado, conforme a área profissional. Para tanto, a participação, conhecimento e experiência do professor é indispensável para o sucesso de todas essas metodologias e do curso (Cordão, 2018).

Cursos técnicos no Brasil são oferecidos por escolas públicas ou privadas. Contudo, é na escola privada, diante da competitividade de mercado, que a exigência por uma

infraestrutura atualizada, com salas e laboratórios adequados, professores e gestores habilitados se acentua, para que se atinjam resultados financeiros e educacionais almejados (Gavin, 2013). Tal competitividade pode levar a constantes cobranças aos professores por resultados, traduzidos no clima escolar, o que costuma sobrecarregá-los, colocando em risco sua saúde física e mental, com reflexos possíveis em seu trabalho (Gavin, 2013; Andrade, González, Mesas, Salvagione, Santos, & Melanda, 2018).

O clima escolar tem sido indicado como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas por professores, estudantes e gestores, decorrente das experiências vividas no âmbito das escolas. Nesse contexto, são apreciados alguns fatores, tais como normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa da instituição (Morais et al., 2017), considerando como e o quanto impactam no comportamento de todos os envolvidos (Andrade et al., 2018). Neste estudo, o foco recai sobre os professores.

Estudos nacionais sobre clima escolar pela percepção docente apontam para diferentes direções e enfoques e, em geral, são realizados em escolas públicas de ensino fundamental e médio. Por exemplo, no estado do Espírito Santo, Colombo (2018) buscou compreender como professores percebiam e avaliavam o clima escolar e se havia uma relação entre a qualidade da avaliação apresentada pelos estudantes com o desempenho escolar por eles alcançado em uma escola de ensino fundamental e médio. Os resultados indicaram que os docentes avaliaram que quanto melhor o clima escolar, melhor era o desempenho de seus estudantes.

No estado do Amazonas, em uma escola de ensino fundamental e médio, Guedes (2017) avaliou o clima escolar pela percepção docente quanto à indisciplina e violência, com vistas a identificar o nível das mediações de conflitos interescolares e propor uma sistemática estruturada para sua resolução. Os resultados revelaram que as sistemáticas

praticadas não ofereciam informações suficientes para a resolução de conflitos, o que foi identificado como causa primária do clima escolar tóxico. Como proposta, os encontros de mediações de conflitos passaram a contar com pessoas da comunidade local e eram registrados em dois formulários específicos, o primeiro para registro de alterações no clima escolar e o segundo para acompanhamento e condução do processo de mediação de conflitos (Guedes, 2017).

Proporcionar uma reflexão sobre a cultura da paz em escolas públicas brasileiras de ensino fundamental e médio e sua relação com o clima escolar, foi o objetivo da pesquisa de Ribeiro, Ribeiro e Tunice (2018). Os resultados apontaram que a constante participação dos docentes nos processos decisórios da escola aumentava seu nível de satisfação, motivação e responsabilidade, refletindo em um clima escolar adequado para o trabalho e atuando como um reforço da cultura pretendida.

No contexto internacional, os estudos sobre clima escolar pela percepção docente, também examinaram diferentes aspectos. Em uma escola pública de ensino médio no estado de Nova Jersey/EUA, uma pesquisa associou os comportamentos do diretor na relação com professores quanto à demonstração de apreço, reforço no comportamento, encorajamento para assumir riscos, liberdade para tomar decisões e suas influências no clima escolar. Os resultados indicaram que os professores sentiam respeito, valorização, encorajamento e respaldo da direção, refletidos em um clima escolar positivo (Brown, 2018).

Em outra direção, Hartz (2018) avaliou a relação entre a violência armada e o clima de seis escolas públicas de ensino fundamental e médio de um dos distritos escolares da Pensilvânia/EUA, observando uma associação negativa face às campanhas de consciëntização realizadas. Ainda em contexto norte-americano, não se encontrou associação entre inteligência emocional aplicada pelas lideranças e clima escolar percebido

por duzentos docentes de escolas católicas privadas de ensino fundamental e médio em Indiana (King, 2017).

No continente europeu, um estudo português com 234 professores de escolas públicas de nível médio analisou em quanto o apoio da direção escolar aos professores influenciava a colaboração entre eles e seu reflexo no clima escolar. Os resultados indicaram que o apoio emocional, informacional e de desenvolvimento profissional da direção eram preditores tanto para os professores colaborarem entre si quanto para a manutenção de um clima escolar positivo (Amante, Morgado, & Silva, 2017).

Como visto, a literatura revisada indica que a percepção docente sobre o clima escolar pode estar associada a diferentes variáveis e fatores. Contudo, o objetivo deste estudo é avaliar o clima escolar e sua relação com os Transtornos Mentais Comuns (TMC) em professores de escolas privadas de ensino de nível técnico. Mais especificamente, pretende-se examinar se há contribuição e em que extensão o clima escolar explica o desenvolvimento de TMC entre esses professores. Os TMC são caracterizados por sintomas de estresse, ansiedade e depressão (Ceballos et al.; Guirado, 2017; Amorim et al., 2018) e considerados casos de saúde pública pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) devido a sua grande incidência em trabalhadores de áreas diversas (Ceballos et al., 2017; Albuquerque, Petterle, Tostes, & Silva, 2018).

Nessa direção, apenas dois estudos foram localizados. Um deles foi realizado em uma escola de ensino fundamental em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, cujo objetivo foi analisar a percepção dos docentes quanto ao nível de implicação do clima escolar em suas condições de trabalho e saúde psíquica. Os resultados não relevaram sinais de TMC nos professores, mas motivação e satisfação com o trabalho, em face de um clima escolar considerado positivo. O ambiente da escola era percebido como participativo, promotor

de desenvolvimento profissional e de reconhecimento individual (Pereira & Rebolo, 2017).

O outro estudo foi realizado em escolas de ensino fundamental e médio públicas e privadas em Paranaíba, também no Mato Grosso do Sul, cujo objetivo foi examinar a percepção docente sobre regras, sanções e segurança na escola e o quanto eram refletidas no clima escolar, condições de trabalho e saúde psíquica docente. Os resultados não revelaram sinais de TMC nos professores e sua percepção era de um clima escolar positivo diante do cumprimento das regras e das sanções e a segurança para trabalhar (Souza, Souza, & Zechi, 2017).

Sabe-se que o trabalho docente pode estar relacionado ao sofrimento mental (Albuquerque et al. 2018; Andrade et al., 2018) devido a situações como despreparo pedagógico, acrescido de pressões por resultados e de cobranças para manter suas próprias rotinas de trabalho em ordem, tais como, preparar e ministrar aulas, aplicar e corrigir avaliações, desenvolver práticas em laboratório, atualizar diários de classe e participar em reuniões pedagógicas (Hortelan, Missio, Renovato, & Sgarbi, 2018). Cumprir rotinas, ser cobrado e pressionado também são situações inerentes a docentes em escolas técnicas privadas, pois os estudantes, em geral, procuram e exigem qualificação de excelência (Cordão, 2018), com vistas a sua rápida inserção no mercado de trabalho.

Associar os TMC à profissão docente tem sido foco de alguns estudos nacionais. Por exemplo, no estado do Paraná, pesquisa com 1021 professores no ensino público fundamental, identificou depressão em 44% e ansiedade em 70% deles (Albuquerque et al., 2018). No estado de Mato Grosso do Sul, em duas escolas técnicas privadas da cidade de Dourados, observaram-se níveis de ansiedade e estresse em todos os docentes avaliados, sendo as causas associadas às dificuldades enfrentadas em decorrência da ausência de formação pedagógica para lecionar a nível técnico (Hortelan et al., 2018). No estado da

Bahia, encontrou-se que 28% dos professores de uma universidade pública em Feira de Santana estavam com TMC devido às exigências, demandas e pressões do trabalho docente (Azevedo, 2017).

No contexto internacional, alguns estudos também associaram os TMC à profissão docente. No México, na cidade de Valle de Chalco, Narvaéz e Orosco (2017) avaliaram 459 professores de escolas públicas de nível fundamental e médio e identificaram TMC em 68,2% deles, associado ao esgotamento mental advindo da Síndrome de Burnout. Já na Europa, na cidade de Bristol, Reino Unido, 19,2% dos professores de escolas públicas de ensino médio apresentavam sinais de ansiedade e depressão relacionado à insatisfação com o trabalho, colegas e direção escolar (Araya et al., 2016).

Especificamente em relação à associação entre clima escolar e TMC, estudos nacionais apontam para diferentes direções e enfoques. Uma pesquisa com professores de escolas públicas brasileiras revelou que 28% delas possuíam clima escolar negativo, indicando elevado número de professores com sinais de TMC, sendo a violência entre os estudantes a principal causa (Bazon & Silva, 2017). Já no estado do Paraná, Nielsen e Piassa (2012) apontaram que os TMC identificados em professores de escolas públicas não estavam associados ao trabalho em si, mas a um clima escolar tóxico. No estado de Pernambuco também se identificou um clima escolar negativo associado aos TMC de 525 professores da rede pública municipal devido as constantes agressões físicas e verbais e ameaças com violência armada (Lima, 2014).

No contexto internacional, destaca-se a pesquisa realizada na Noruega Central, com 546 professores de escolas municipais secundárias, que revelou sinais de TMC em mais de 50% deles devido a um clima escolar negativo em face da pressão por resultados, insatisfação com trabalho e desmotivação com estudantes (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Em contrapartida, em Portugal, a pesquisa realizada com professores de escolas públicas

do agrupamento D. Pedro I, revelou poucos sinais de TMC nos docentes, razão creditada à alta percepção dos professores (85,7%) de um clima escolar positivo (Bastos, Lobo, & Pereira, 2018).

Frente ao exposto, há evidências de associação entre clima escolar e TMC em docentes. Contudo, como visto, há poucas evidências contemplando os cursos técnicos a nível médio. Considerando que tais cursos são estratégicos para o desenvolvimento da economia do país (Arthur & Pinto, 2017), uma vez que formam mão de obra qualificada para inserção no mercado de trabalho (PRONATEC, 2017), e que a competitividade entre escolas técnicas privadas podem causar riscos à saúde mental dos professores (Andrade et al., 2018), torna-se relevante e justifica-se um estudo que aborde tal contexto.

Método

Delineamento e Participantes

Trata-se de um estudo observacional analítico (Grimes & Schulz, 2002), de corte transversal e abordagem quantitativa. Sua amostra, classificada como não probabilística, foi selecionada por conveniência entre professores do ensino técnico de nível médio, vinculados a oito das 171 escolas privadas de Porto Alegre/RS e região metropolitana³.

Mais de 120 professores foram convidados, mas 62 participaram. De todo modo, tal número está em consonância com os critérios propostos por Anderson, Babin, Black, Hair e Tathan (2009) para análises de associação, os quais consideram que o tamanho desejável compreenda de 15 a 20 sujeitos para cada variável independente considerada, a saber: estresse, ansiedade e depressão.

Todos participantes atuavam como docentes no ensino técnico, com idade média de 41,74 anos (DP = 12,3), sendo o sexo masculino predominante (61,3%). A maioria era

³ Dado disponibilizado pelo Sindicato dos professores do ensino privado do Rio Grande do Sul.

casada (58,1%), com moda de 1 filho. A escolaridade predominantemente foi pós-graduação *lato sensu* (56,5%) e tempo médio de experiência em docência de 10,32 anos (DP = 8,5).

Quanto à docência no ensino médio técnico, 62,9% atuavam somente neste nível de ensino, com experiência média de 6,97 anos (DP = 5,5) e destaque para 7,7% que trabalham nos três turnos. A maior carga-horária média trabalhada era de 3,32 horas (DP = 2,3); ministrando quatro disciplinas (DP = 2,4) por curso que lecionavam.

Os dados autorrelatados relacionados à saúde psíquica docente, mostraram que 91,9% não possuíam doença física ou mental. Já em relação a tratamento psicológico/psiquiátrico e medicação controlada, 74,2% não faziam tratamento e 86,9% não tomavam medicação. Dentre os 25,8% que já haviam realizado tratamento psicológico/psiquiátrico, depressão (18,75%), ansiedade (18,75%) e síndrome do pânico (12,5%) foram os motivos mais relevantes. Destaca-se que, considerando o último ano de trabalho, a maioria não apresentou atestados médicos (87,1%) e não pediu afastamento do trabalho (85,5%).

Instrumentos

Questionário de Dados Sociodemográficos e Laborais: este instrumento, elaborado para fins deste estudo, visou obter informações para caracterização da amostra de professores, tais como: idade, sexo, estado civil, escolaridade, cargo, turno de trabalho, tempo de trabalho, cursos nos quais ministra aulas, quantidade de disciplinas ministradas e horas trabalhadas, presença de doenças físicas ou mentais, realização de tratamentos psicológico-psiquiátricos, uso de medicação controlada, hábito de fumar, frequência de atestados médicos e pedidos de afastamentos do trabalho. Cópia do instrumento no Apêndice A.

Delaware School Climate Survey - Teacher/Staff - DSCS-T/S [Bear, Gaskins, Pell, & Yang (2014), em processo de validação no Brasil por Lindern & Lisboa]: este instrumento autoaplicável, respondido por professores, consiste em duas partes que reúnem 55 itens. Para fins do presente estudo, foi utilizada apenas a primeira delas, que avalia o clima escolar, com 39 itens que compõem nove fatores: 1) relação professor-aluno (atenção dos professores quanto aos problemas dos estudantes; $\alpha = 0,80$); 2) relação aluno-aluno (qualidade das interações entre os estudantes; $\alpha = 0,81$); 3) clareza das expectativas (expectativas e regras comportamentais claras aos estudantes; $\alpha = 0,86$); 4) justiça das regras (regras escolares e consequências justas; $\alpha = 0,87$); 5) segurança (nível de segurança percebido pelos professores; $\alpha = 0,71$); 6) *bullying* (nível de violência entre os estudantes; $\alpha = 0,73$); 7) engajamento estudantil (realização das tarefas, respeito às regras e rendimento escolar; $\alpha = 0,83$); 8) comunicação professores-casa (qualidade da comunicação dos professores com os pais ou responsáveis dos estudantes; $\alpha = 0,81$); e 9) relações entre funcionários (grau de comunicação e trabalho em equipe entre professores e demais colaboradores da escola; $\alpha = 0,91$). O item 39 não se enquadra em nenhuma subescala e é considerado apenas na média geral ($\alpha = 0,94$). As questões são respondidas através de uma escala do tipo Likert de quatro pontos (1 = “Discordo muito” a 4 = “Concordo muito”). A interpretação é pela média, de maneira que aquelas mais altas representam maior grau de concordância com o fator. Quanto às propriedades psicométricas do instrumento, obteve-se coeficientes de alfa de Cronbach considerados satisfatórios, variando de 0,71 a 0,91 entre as escalas, como indicado acima. O instrumento não consta nos apêndices porque ainda está em processo de validação para população brasileira.

Depression, Anxiety and Stress Scale - DASS 21 [Lovibond & Lovibond (2004), adaptada e validada para o Brasil por Tucci & Vignola (2013)]: este instrumento de autoavaliação contém três subescalas que devem ser respondidas de acordo com uma escala

do tipo Likert de quatro pontos (0 = “Não se aplica de maneira alguma” a 3 = “Aplica-se muito, ou na maioria do tempo”). Cada subescala consiste em sete itens que avaliam o impacto emocional quanto aos estados de depressão, ansiedade e estresse que, conforme os respectivos percentis obtidos pela soma dos pontos, pode revelar uma intensidade que varia entre normal, leve, moderada, severa e extremamente severa. O instrumento apresentou bons índices de consistência interna no estudo de validação (depressão: $\alpha = 0,92$; ansiedade: $\alpha = 0,86$; estresse: $\alpha = 0,90$), os quais se mantiveram no presente estudo (depressão: $\alpha = 0,88$; ansiedade: $\alpha = 0,84$; estresse: $\alpha = 0,93$). Para fins do presente estudo, foi solicitado aos professores participantes que respondessem as questões tendo em mente o seu trabalho na escola. Cópia do instrumento no Apêndice D.

Procedimentos de Coleta de Dados

Inicialmente, foi feito contato com direções de escolas técnicas privadas de ensino médio em Porto Alegre e região metropolitana para apresentar a proposta do estudo e obter autorização para sua realização, mediante Carta de Anuência (Cópia do documento no Apêndice E). Obteve-se a autorização de oito escolas, sete localizadas em Porto Alegre e uma em Gravataí. Cada escola oferecia pelo menos quatro cursos técnicos diferentes em áreas como mecânica, saúde e administração. Suas instalações assemelham-se quanto a salas de aulas e laboratórios com máquinas e equipamentos relativos à necessidade de cada curso. Para viabilizar a coleta de dados, foi agendada uma reunião com o setor pedagógico das escolas, sendo a coleta realizada de junho a dezembro de 2018.

Aos professores foi disponibilizado um link de acesso aos questionários via internet, enviado por e-mail para o responsável do setor pedagógico. Na primeira parte do questionário online constava o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE; Cópia do documento no Apêndice F), cuja autorização ocorria ao marcar a afirmativa “Caso

você aceite participar dessa pesquisa, selecione “sim”. Caso não queira participar, basta apenas fechar essa página”. Na sequência, eram apresentados o Questionário de Dados Sociodemográfico e Laborais, o DASS 21 e o DSCS-T/S. O tempo de aplicação foi em torno de 20 a 30 minutos.

Procedimentos Éticos

O projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), conforme a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos (CAAE: 84053318.7.0000.5344). Os participantes do presente estudo foram informados a respeito dos objetivos e procedimentos da pesquisa, podendo obter qualquer esclarecimento quando desejassem, para decidirem livremente sobre a sua disponibilidade de participação. Destaca-se que a privacidade e a confidencialidade estavam asseguradas, sendo que os materiais obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa foram devidamente arquivados na sala E01-109, localizada nas dependências do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Unisinos.

Por fim, a pesquisa se caracterizou por ter apresentado risco mínimo, proveniente de algum desconforto provocado ao responder aos instrumentos de coleta de dados. Contudo, não foi constatada a necessidade de encaminhamento de algum dos participantes para um serviço de saúde mental.

Procedimento de Análise dos Dados

Os dados obtidos através do Questionário de Dados Sociodemográficos e Laborais foram analisados descritivamente por meio de distribuição de frequências, medidas de tendência central (médias) e medidas de variabilidade (desvio padrão), com vistas a

obter o perfil da amostra. Também, foi realizado o estudo de normalidade da distribuição dos dados pelo teste de Kolmogorov-Smirnov (correção de *Lillifors*).

Para os dados obtidos através dos instrumentos DASS 21 e DSCS-T/S, foram realizadas análises por inferência, com vistas a estimar parâmetros, através da correlação de Spearman. Posteriormente, foi empregada a análise de regressão linear múltipla a fim de determinar os preditores do clima escolar para os TMC (DASS 21). Para o modelo inicial foram eleitos aqueles fatores cuja correlação entre as variáveis fosse estatisticamente significativa ao nível de 20%, a saber: relação professor-aluno, relação aluno-aluno, clareza das expectativas, justiça das regras, segurança, engajamento estudantil, comunicação professores-casa e relações entre funcionários. As análises indicadas foram realizadas por meio do programa estatístico SPSS 22.0 (*Statistical Package for Social Science*), considerando um nível de significância de $p \leq 0,05$.

Resultados

Para caracterizar a presença de transtornos mentais comuns, foram feitas análises descritivas do instrumento DASS 21, cujos dados constam na Tabela 1.

Tabela 1

Transtornos Mentais Comuns em Professores

Fatores	Média	Desvio-Padrão
Estresse	2,65	4,15
Ansiedade	2,21	3,37
Depressão	4,74	5,39

Com relação às respostas dos professores para os fatores dos TMC, destaca-se o fator depressão ($M = 4,74$, $DP = 5,39$), com maior média, seguido por estresse ($M = 2,65$, $DP = 4,15$) e ansiedade ($M = 2,21$, $DP = 3,37$). Quanto à frequência, observou-se para depressão, 80,6% (normal a leve), 6,5% (moderado) e 12,9% (severo a extremamente

severo); para estresse, 83,9% (normal a leve), 9,7% (moderado) e 6,5% (severo a extremamente severo); e para ansiedade, 85,5% (normal a leve), 4,8% (moderado) e 9,7% (severo a extremamente severo).

Para atender ao objetivo que visava avaliar as relações entre clima escolar percebido por professores e TMC, foi feita a análise de correlação de Spearman, cujos dados constam na Tabela 2. Constatou-se que todas as relações significativas entre os fatores do clima escolar percebido por professores e TMC foram fracas e negativas: relação aluno-aluno com depressão ($r = -0,26$; $p < 0,04$), ansiedade ($r = -0,30$; $p < 0,01$) e estresse ($r = -0,32$; $p < 0,01$); clareza das expectativas com ansiedade ($r = -0,28$; $p < 0,03$) e estresse ($r = -0,29$; $p < 0,02$); justiça das regras com depressão ($r = -0,28$; $p < 0,03$) e estresse ($r = -0,36$; $p < 0,00$); segurança com depressão ($r = -0,26$; $p < 0,04$), ansiedade ($r = -0,27$; $p < 0,04$) e estresse ($r = -0,29$; $p < 0,02$); engajamento estudantil com depressão ($r = -0,29$; $p < 0,02$) e estresse ($r = -0,28$; $p < 0,03$).

Tabela 2
Correlação entre Fatores Relativos ao Clima Escolar Percebido e Transtornos Mentais Comuns

Fatores	Estresse	Ansiedade	Depressão
Relação professor-aluno	-0,18	-0,16	-0,18
Relação aluno-aluno	-0,32*	-0,30*	-0,26*
Clareza das expectativas	-0,29*	-0,28*	-0,22
Justiça das regras	-0,36**	-0,24	-0,28*
Segurança	-0,29*	-0,27*	-0,26*
Bullying	-0,05	-0,07	-0,01
Engajamento estudantil	-0,28*	-0,19	-0,29*

Nota. * $p < 0,05$ e ** $p < 0,01$

Quanto ao objetivo de examinar se havia contribuição e em que extensão o clima escolar afetaria os TMC, foi feita a análise de regressão linear múltipla. Conforme a Tabela 3, observa-se que o menor grau de concordância sobre a justiça das regras explicava 16% da variância da depressão e 15% da variância do estresse, enquanto o menor grau de concordância sobre segurança explicava 14% da variância da ansiedade.

Tabela 3
Regressão Linear entre Fatores Relativos ao Clima Escolar Percebido por Professores e Transtornos Mentais Comuns

Variáveis dependentes	Variáveis independentes	R	R ²	Beta	<i>t</i>	<i>p</i>
Estresse	Justiça das regras	0,38	0,15	-0,38	-3,21	0,00
Ansiedade	Segurança	0,37	0,14	-0,37	-3,10	0,00
Depressão	Justiça das regras	0,39	0,16	-0,39	-3,32	0,00

Nota. ** $p \leq 0,01$.

Discussão

Conforme a Lei Federal nº 9.394 de 20 de setembro de 1996, em sua seção IV e IV-A, artigos 35 e 36, a principal diferença entre o ensino médio técnico e o tradicional é que o técnico é considerado um complemento ao ensino médio que visa formar profissionais para inserção no mercado de trabalho. Já o tradicional, apenas aprofunda os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, com vistas a formação para a cidadania em etapas posteriores da vida, sem foco técnico ou profissionalizante (Câmara dos Deputados, 2008).

O professor é indicado como o principal agente no processo de formar profissionais para o mercado de trabalho. Devido a essa responsabilidade, ele pode sofrer cobranças, ameaças e pressões por resultados, o que pode afetar sua saúde mental, refletindo no desenvolvimento de diferentes sintomas e transtornos (Cordão, 2018).

Nesse cenário, a falta de qualquer ação pertinente a cuidados com a saúde psíquica dos professores, pode gerar diferentes problemas para a escola, dentre eles a falta de pessoal em função de afastamentos por adoecimento. Contudo, sob possíveis riscos de demissão, alguns professores temem se ausentar e podem ter o nível da qualidade de sua aula afetado, prejudicando, conseqüentemente, o nível de aprendizado do aluno e a qualidade do curso. Não raros são os casos mais danosos, como erros em atividades práticas em situações em que há risco de morte, presente nos cursos de enfermagem e radiologia.

Como uma proposta para contribuir para esclarecer como está a saúde psíquica de professores de cursos técnicos, propôs-se como objetivos, avaliar-se as relações entre o clima escolar e os transtornos mentais comuns, assim como a extensão que tal clima contribui para a presença de sintomas de estresse, ansiedade e depressão. Observaram-se níveis classificados, predominantemente, como normal a leve. Considerando que a maior parte dos professores tinha quase sete anos de experiência docente, além de algum curso de pós-graduação, infere-se que apresentavam melhores condições para lidar com eventuais dificuldades, pressões e cobranças a que estavam sujeitos nas escolas. Por outro lado, uma menor parte da amostra relatou estar em sofrimento, com níveis classificados como severo à extremamente-severo nos estados emocionais investigados. Talvez a sobrecarga de trabalho relativa ao trabalho em três turnos, acrescida de possíveis cobranças por resultados e baixos salários, possam explicar esse quadro, pois geralmente causam reflexos mais acentuados em professores com menor preparação pedagógica (Albuquerque et al., 2018; Bentin & Vargas, 2019).

Constatou-se que quanto maior a percepção da qualidade da relação aluno-aluno e da segurança, menores eram os indicativos de estresse, ansiedade e depressão entre os professores. Interações de qualidade entre os estudantes facilitam o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (Cardoso, 2018). Além disso, escolas que oferecem dependências seguras possibilitam aos professores melhor organização de seu trabalho e evitam-lhes eventuais frustrações com alterações em seus planos de aula (Custódio & Nunes, 2019).

Outro aspecto relevante foi a associação entre justiça das regras e engajamento estudantil com menores indicativos de depressão e estresse. Ambientes escolares com regras claras e justas geram nos estudantes sentimentos de igualdade, respeito e pertencimento, o que pode promover o trabalho do professor, pois melhora o nível de participação

dos estudantes nas atividades pedagógicas propostas (Guerra, 2018). Considerado como agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor propor tarefas, atividades e avaliações adequadas ao plano de curso, contribuindo, dessa forma, para o engajamento estudantil (Leite & Miorando, 2018). Ainda, os dados sinalizaram que quanto melhor a clareza das expectativas, menores eram os indicativos de ansiedade e estresse. Escolas com regras claras costumam conferir organização aos estudantes, pois ficam cientes do que é esperado do comportamento deles. Cria-se, assim, um ambiente ordenado que facilita a atuação docente refletida, também, em melhores níveis de satisfação estudantil (Coelho & Dell'Aglio, 2019).

Por outro lado, não foram constatadas correlações significativas entre os fatores dos TMC com relação professor-aluno ou *bullying*. Isso sugere que entre os docentes a percepção quanto à relação professor-aluno está adequada, indícios de que demonstram respeito pelas diferenças, atenção às dificuldades e apreço, estando alinhadas com os itens desse fator (Machado & Piton, 2019). Por fim, considerando que cursos técnicos apresentam estudantes jovens adultos, na maioria trabalhadora em busca de melhor qualificação (Formiga & Santos, 2018), em geral, prevalecem as amizades, sendo escassas as manifestações de violência entre estudantes.

Dentre as influências do clima escolar sobre os TMC, constatou-se que a menor percepção de justiça das regras contribuiu para manifestação de sintomas de depressão e o estresse entre os professores. Esse resultado sugere que os estudantes não avaliam as regras na escola e em sala de aula como tendo consequências iguais a todos que não as seguirem, o que pode levar a relacionamentos entre professores e estudantes marcados por desrespeito, desinteresse, baixo rendimento e evasão, refletindo no estado emocional docente (Pavaneli, 2018).

De forma semelhante, a menor percepção de segurança contribuiu para o desenvolvimento de sintomas de ansiedade entre os professores. Considerando que a segurança se refere ao bem-estar físico dos estudantes quando nas dependências da escola, esse resultado sinaliza que o espaço está vulnerável a possíveis situações de violência, assaltos e roubos, podendo gerar no professor sensação de medo e demais manifestações ou quase pânico, típicos de um quadro ansioso (Lima, 2014).

Unidos os dados apontam em direções diferentes das encontradas na literatura quanto às influências do clima escolar sobre os TMC (Pereira & Rebolo, 2017; Souza, Souza & Zechi, 2017; Hortelan et al., 2018). Todavia, acredita-se que refletem um clima escolar avaliado como positivo nas instituições pesquisadas e, por isso, evidenciou-se a menor influência dos TMC entre seus professores.

Considerações finais

Os TMC, caracterizados pelos sintomas de estresse, ansiedade e depressão (Ceballos et al.; Guirado, 2017; Amorim et al., 2018), são considerados casos de saúde pública pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) por causa de sua importante ocorrência em trabalhadores de várias áreas (Ceballos et al., 2017; Albuquerque et al., 2018). A literatura indica que os estudos desse tema são amplos, geralmente com profissionais de empresas dos setores da indústria, comércio e serviços. Ao propor uma direção específica, o trabalho docente, o tema central do presente estudo foi retomado somente em instituições privadas, com foco no ensino técnico a nível médio, contexto no qual se procurou examinar se havia contribuição e em que extensão o clima escolar afetaria os TMC em professores.

Os resultados indicaram a presença de sintomas de estresse, ansiedade e depressão entre os professores, em frequência predominante normal a leve. As relações entre o

clima escolar e os TMC sinalizaram a valorização da boa convivência, comportamento adequado, respeito às regras, dedicação estudantil e segurança escolar, pois quando percebidas de modo mais positivo, menores eram os indícios de estresse, ansiedade e depressão entre os professores.

Por fim, a percepção mais negativa de justiça das regras explicou a variância da depressão e do estresse, e de segurança, a variância da ansiedade. Dessa forma, possivelmente determinadas regras podem não estar cumprindo a função de orientar os estudantes quanto ao comportamento esperado durante o curso. Em escolas privadas uma punição rigorosa pode levar a perda de estudantes, fonte de receita (Moreno, Pacheco, & Pacheco, 2018). Todavia, os dados estão a sinalizar que um eventual descuido das escolas no sentido de suas regras não serem justas, pode influenciar o emocional dos professores. Na mesma direção, a segurança, que por um lado é considerada essencial para boas relações entre os estudantes e seu respectivo comprometimento (Colombo, 2018), por outro, quando não percebida, pode travar o trabalho docente, como, por exemplo, nas alterações inesperadas e frequentes de planos de aula, o que pode lhe causar frustração (Custódio & Nunes, 2019).

Mesmo que as instituições privadas tenham oferecido resistência a colocar-se como campo de pesquisa, limitando acesso a um maior número de participantes; acredita-se que foi possível conhecer, ainda que parcialmente, o ambiente no qual professores e estudantes conviviam. Deduz-se que a valorização das boas relações, o respeito entre as partes, regras claras e dedicação estudantil permeiam esse contexto, indicativos de clima escolar positivo (Bastos, 2019), não causando maior impacto no desenvolvimento de TMC. Contudo, embora as associações sejam fracas, elas estiveram presentes e, levando em conta a missão intransferível dos cursos técnicos de formar mão de obra qualificada para inserção no mercado de trabalho (PRONATEC, 2017), considera-se fundamental a

continuidade de estudos sobre a temática, pois se os professores adoecerem, dificilmente contribuirão para tal desafio.

Referências

- Anderson, R. E., Babin, B. J., Black, W. C., Hair, J. F. Jr., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. (6a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Albuquerque, G. S. C., Petterle, R. R., Tostes, M. V., & Silva, M. J. (2018). Sofrimento mental de professores do ensino público. *Revista Saúde Debate*, 42(116), 87-99.

- Amante, L., Morgado, J., & Silva, J. C. (2017). School climate, principal support and collaboration among portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 40, 505-550.
- Amorim, C. R., Rocha, S. V., Santos, C. A., Santos, L. B., Silva, P. A. S., & Vilela, A. B. A. (2018). Prevalência de transtornos mentais comuns e fatores associados entre idosos de um município do Brasil. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 23(2), 639-646.
- Andrade, S. M., González, A. D., Mesas, A. E., Salvagione, D. A. J., Santos, H. G., & Melanda, F. N. (2018). Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais. *Cadernos de Saúde Pública*, 34(5), 1-12.
- Araya, R., Brockman, R., Campbell, R., Ford, T., Gunnell, D., Kidger, J., King, M., & Tilling, K. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: a large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76-82.
- Arthur, D. C. S., & Pinto, L. A. (2017). Estudo da prática da docência no ensino técnico – aplicação e análise sobre um aspecto dos desafios encontrados no setor. *Revista InterAtividade*, 5(1), 147-154.
- Azevedo, C. A. (2017). *Trabalho intensificado e os transtornos mentais comuns em docentes de uma universidade pública na Bahia*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Feira de Santana, Escola de Saúde Coletiva, Feira de Santana, BA, Brasil.
- Bastos, C. Z. de A. (2019). *Clima escolar: estudo de caso em uma escola democrática do estado de São Paulo*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, SP, Brasil.
- Bastos, F., Lobo, C. C., & Pereira, C. S. (2018). Práticas pedagógicas num território educativo de intervenção prioritária. *Revista Educação e Pesquisa*, 44, 1-22.

- Bazon, M. R., & Silva, J. L. (2017). Prevenção e enfrentamento do *bullying*: o papel de professores. *Revista Educação Especial*, 30(59), 615-628.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Pell, M., & Yang, C. (2014). Validation of a brief of teachers' perceptions of school climate: relations to student achievement and suspensions. *Learning Environments Research*, 17, 339-354.
- Bentin, M. I. de O., & Vargas, K. S. (2019). Estresse no trabalho docente: um estudo com professores do ensino estadual de Santana do Livramento. *Anais do 10º salão internacional de ensino e pesquisa e extensão*, Santana do Livramento, RS, Brasil.
- Brown, C. (2018). *Teacher and principal perceptions of deliberate principal behaviors related to school climate*. Doctoral Dissertation, Columbus State University, Columbus, Georgia, USA.
- Cardoso, A. C. S. 2018. O feedback aluno-aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, 51(1), 383-409.
- Cardoso, A. L., & Pereira, L. G. M. (2017). A formação profissional do enfermeiro docente, que atua no ensino técnico e o saber formar profissionais capazes de pensar e gestar soluções. *Revista UNINGÁ*, 54(1), 79-90.
- Ceballos, A. G. C., Coelho, V. M. S., & Lima, A. F. T. (2017). Violência na escola e transtornos mentais comuns em professores. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 18, 31-36.
- Coelho, C. de A., & Dell'Aglio, D. D. (2019). Clima escolar e satisfação com a escola entre adolescentes de ensino médio. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 21(1), 248-264.
- Colombo, T. F. S. (2018). *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 de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Escola de Educação, Marília, SP, Brasil.

Cordão, F. A. (2018). A LDB e a nova educação profissional - Boletim Técnico do Senac, *Revista da Educação Profissional*, 28(1), 1-15.

Custódio, G. C. C., & Nunes, C. M. F. (2019). A docência em “celas de aula”: desafios dos professores de educação física em escolas prisionais. *Revista Reflexão e Ação*, 27(2), 130-147.

Formiga, G. C. B., & Santos, O. F. C., (2018). Perfil do aluno do instituto federal de educação ciência e tecnologia: campus Tobias Barreto - SE. *Revista Expressão Científica*, 2(1), 59-65.

Gavin, R. S. (2013). *Depressão, estresse e ansiedade: um enfoque sobre a saúde mental do trabalhador*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

Grimes, D. A., & Schulz, K. F. (2002). An overview of clinical research: the lay of the land. *The Lancet Journal*, 359, 57-61.

Guedes, F. C. (2017). *Gestão do conflito e clima escolar: um estudo de caso em uma escola estadual do Amazonas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, MG, Brasil.

Guerra, C. E. (2018). *Clima de escola e envolvimento dos/as estudantes: um estudo com alunos/as do 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Évora, Escola de Ciências Sociais, Évora, Portugal.

Guirado, G. M. P. (2017). Transtornos mentais comuns e suas peculiaridades com o trabalho. *Revista Saúde em Foco*, 9, 162-170.

- Hartz, A. M. (2018). *Teacher perceptions of school gun violence*. Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia, Pennsylvania, USA.
- Hortelan, M. P. S. M., Missio, L., Renovato, R. D., & Sgarbi, A. K. G. (2018). Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem. *Laplage em Revista*, 4(1), 254-273.
- King, C. S. (2017). *School leader emotional intelligence and the impact on school climate in k-12 catholic schools*. Doctoral Dissertation, Indiana Wesleyan University, Marion, Indiana, USA.
- Leite, D., & Miorando, B. S. (2018). Dimensões do engajamento estudantil para o contexto brasileiro: a emergência política da participação para a inovação pedagógica na educação superior. *Revista Educação por Escrito*, 9(2), 173-190.
- Lima, A. F. T. (2014). *A violência na escola e os transtornos mentais comuns (tmc) em professores de escolas municipais de Jaboatão dos Guararapes - Pernambuco*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências da Saúde, Recife, PE, Brasil.
- Lima, E., Oliveira, D., & Santos, J. (2017). Turismo e formação técnica: relação entre teoria e prática nos cursos técnicos em eventos do Campus Brasília do IFB. *Revista Turismo e Desenvolvimento*, 27(28), 1757-1770.
- Lovibond, S.H., & Lovibond, P.F., 2004. *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*, fourth ed. Psychology Foundation, Sydney.
- Machado, C., & Piton, N. N. (2019). Clima escolar: mapeamento e análise de artigos científicos constantes no portal de periódico Capes. *Revista @mbienteeducação*, 12(1), 50-67.
- Ministério da Educação do Brasil (2017). *Catálogo nacional de cursos técnicos*. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/auditorias/30000-uncategorised/52031-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>

- Morais, A., Moro, A., & Vinha, T. P. (2017). O papel dos sistemas de avaliação na orientação da aprendizagem: clima escolar. *Anais do seminário internacional de avaliação da educação básica*, São Paulo, SP, Brasil.
- Moreno, T. M., Pacheco, M. da S., & Pacheco, P. M. (2018). O quê e a quem se quer ensinar: análise das propostas pedagógicas, missões e valores das escolas com os melhores resultados no ENEM. *Revista Interfaces da Educação*, 9(25), 270-290.
- Narvaéz, F. S., & Orosco, J. J. V. (2017). Comorbilidad entre síndrome de Burnout, depresión y ansiedad en una muestra de profesores de Educación Básica del Estado de México. *Revista Papeles de Población*, 23(94), 261-286.
- Nielsen, M., & Piassa, Z. A. C. (2012). O “trabalho” e sua relação com o adoecimento físico/mental do professor readaptado na escola pública do estado do Paraná. *Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL)*. Retrieved from http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uel_ped_pdp_maurenia_nielsen.pdf
- Pavaneli, C. F. D. (2018). *Clima escolar: percepção de alunos, professores e gestores de escolas estaduais de ensino fundamental II*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, SP, Brasil.
- Pereira, P. P., & Rebolo, F. (2017). Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. *Revista Série-Estudos*, 22(46), 93-112.
- PRONATEC (2017). *Diferença Entre Cursos Profissionalizantes e Cursos Técnicos*. Retrieved from <http://pronatec2017.pro.br/diferenca-entre-cursos-profissionalizantes-e-cursos-tecnicos/>

- Ribeiro, M. T. M., Ribeiro, S. L. S., & Tunice, L. M. C. (2018). A Influência da Cultura e do Clima Escolar na construção e fortalecimento da Cultura de Paz. *Revista ECCOM*, 9(17), 309-320.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? a study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Journal of Social Psychology of Education*, 20, 15-37.
- Souza, A. E. M. T., Souza, M. L. de, & Zechi, J. A. M. (2017). Avaliando o clima escolar em escolas de Paranaíba-MS: uma análise das regras, das sanções e da segurança nas escolas. *Anais do seminário de educação e colóquio de pesquisa*, Paranaíba, MS, Brasil.
- Tucci, A. M., & Vignola, R. C. B. (2013). Adaptation and validation of the depression, anxiety and stress scale (DASS) to Brazilian Portuguese. *Journal of Affective Disorders*, 155, 104-109.

Considerações Finais da Dissertação

Como abordado ao longo da presente dissertação, o clima escolar é tema recorrente em pesquisas em instituições de ensino, com objetivos geralmente alinhados entre a associação de seus fatores e questões escolares; desempenho estudantil, níveis de violência, influências da gestão, etc. Por outro lado, sujeitos de acometerem os mais diferentes profissionais, incluso professores, estão os TMC, considerados relevantes pela OIT, devido a sua grande incidência.

Frente a esse cenário, o presente estudo propôs olhar um contexto pouco explorado, as escolas técnicas de nível médio privado, unindo clima escolar e TMC como temática central. A partir disso, organizou-se dois estudos, com diferentes objetivos cada. O primeiro caracterizou e comparou o clima escolar percebido por professores e estudantes, enquanto que o segundo, examinou se havia contribuição e em que extensão o clima escolar afetaria os TMC entre os docentes.

Considerando que cada escola apresenta um clima específico, acredita-se que entre os participantes algumas situações permearam os distintos ambientes: respeito entre professores e estudantes e entre estudantes, valorização da boa convivência, respeito pelas diferenças e segurança adequada, indicativos de clima escolar positivo. Entretanto, ao mesmo tempo, pode estar permeado por baixo engajamento estudantil e regras pouco claras, representativos de um ambiente escolar com clima negativo. Contudo, um olhar para os resultados em comum parece sugerir que para a maior parte dos participantes, o clima é percebido como positivo e que as influências do clima nos TMC são pequenas.

A dificuldade de contar com mais participantes, principalmente professores, face às escolas privadas não autorizarem a realização da pesquisa, infere que essas constatações poderiam ser mais robustas caso tivesse sido possível contar com maior número de participantes. Ainda assim, os dados disponíveis sinalizaram que o clima escolar afetava

os professores e estava, em parte, associado ao desenvolvimento de sintomas de estresse, ansiedade e depressão, o que pode acarretar transtornos para as escolas onde trabalham.

Por fim, espera-se que futuramente novos estudos com a mesma temática possam desvendar mais informações sobre o ambiente no qual professores e estudantes convivem. Por hora, espera-se que os resultados apresentados nesta dissertação sensibilizem gestores escolares quanto à necessidade da promoção da saúde psíquica dos professores, quiçá por meio de programas da escola, que proporcionem serviços periódicos de escuta, orientações, acompanhamentos, avaliações, exames, diagnósticos e encaminhamento para tratamento, quando necessário.

Referências da Dissertação

- Amorim, C. R., Rocha, S. V., Santos, C. A., Santos, L. B., Silva, P. A. S., & Vilela, A. B. A. (2018). Prevalência de transtornos mentais comuns e fatores associados entre idosos de um município do Brasil. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 23(2), 639-646.
- Arthur, D. C. S., & Pinto, L. A. (2017). Estudo da prática da docência no ensino técnico – aplicação e análise sobre um aspecto dos desafios encontrados no setor. *Revista InterAtividade*, 5(1), 147-154.
- Bear, G. G., Blank, J., Chen, F. F., & Gaskins, C. (2011). Delaware School Climate Survey Student: its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49, 157-174.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Pell, M., & Yang, C. (2014). Validation of a brief of teachers' perceptions of school climate: relations to student achievement and suspensions. *Learning Environments Research*, 17, 339-354.
- Bear, G. G., Chen, D., Chen, F. F., Holst, B., Lisboa, C., & Yang, C. (2015). A Brazilian Portuguese survey of school climate: evidence of validity and reliability, *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(3), 165-178. doi: 10.1080/21683603.2015.1094430
- Bastos, C. Z. de A. (2019). *Clima escolar: estudo de caso em uma escola democrática do estado de São Paulo*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, SP, Brasil.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung von Deutschland. (2018). *Reform of vocational education and training in Germany. The 2005 Vocational Training Act (Berufsbildungsgesetz 2005)*. Retrieved from https://www.bmbf.de/pub/The_2005_Vocational_Training_Act.pdf

- Ceballos, A. G. C., Coelho, V. M. S., & Lima, A. F. T. (2017). Violência na escola e transtornos mentais comuns em professores. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 18, 31-36.
- Cardoso, A. L., & Pereira, L. G. M. (2017). A formação profissional do enfermeiro docente, que atua no ensino técnico e o saber formar profissionais capazes de pensar e gestar soluções. *Revista UNINGÁ*, 54(1), 79-90.
- Ceballos, A. G. C., Coelho, V. M. S., & Lima, A. F. T. (2017). Violência na escola e transtornos mentais comuns em professores. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (18), 31-36.
- Cordão, F. A. (2018). A LDB e a nova educação profissional - Boletim Técnico do Senac, *Revista da Educação Profissional*, 28(1), 1-15.
- Deitos, R. A., Lara, A. M. B., & Zanardini, I. M. S. (2015). Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do PRONATEC. *Revista Educação & Sociedade*, 36(133), 985-1001.
- Ferrari, M. N. V. (2015). *A gestão na educação profissional e tecnológica: um estudo comparado Brasil-Canadá (2008-2013)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Goel, V. P. (2017). *Technical and vocational education and training (TVET) System in India for sustainable development*. Retrieved from https://unevoc.unesco.org/up/India_Country_Paper.pdf
- Governo do Brasil (2014). *Pronatec oferece mais de 200 opções de cursos técnicos*. Retrieved from <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/05/pronatec-oferece-mais-de-200-opcoes-de-cursos-tecnicos>
- Guirado, G. M. P. (2017). Transtornos mentais comuns e suas peculiaridades com o trabalho. *Revista Saúde em Foco*, 9, 162-170.

- Jahn, F. (2016). *Como funciona o bem-sucedido ensino técnico no Alemanha*. Retrieved from <http://www.revistaeducacao.com.br/como-funciona-o-bem-sucedido-ensino-tecnico-da-alemanha/>
- Kong, M. (2018). Study on fairness of secondary vocational education funding in China. *Science Journal of Education*, 6(1), 17-21.
- Lovibond, S.H., & Lovibond, P.F., 2004. *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*, fourth ed. Psychology Foundation, Sydney.
- Machado, D. V. B. (2017). *Reflexões acerca das manifestações de violências nas aulas de educação física escolar da rede municipal de ensino de Florianópolis: o sentido da experiência docente*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, SC, Brasil.
- Maturo, Y, D. (2014). La educación técnica em Argentina: de la “reforma educativa” - década de los 1990 - a la ley de educacion técnico profesional. *Revista Exitus*, 04(01), 95-109.
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Bases Curriculares - Formación Diferenciada Técnico-Profesional - Especialidades y Perfiles de Egreso*. Retrieved from <http://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/03/Bases-formacion-Descripci%C3%B3n-de-las-Especialidades.pdf>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Tecnology of Japan. (2018). *Vocational education in Japan*. Retrieved from http://www.br.emb-japan.go.jp/itpr_pt/escola_tecnica.html
- Morais, A., Moro, A., & Vinha, T. P. (2017). O papel dos sistemas de avaliação na orientação da aprendizagem: clima escolar. *Anais do seminário internacional de avaliação da educação básica*, São Paulo, SP, Brasil.

- National Center for Education Statistics. (2018). *Vocational education in the United States*. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs/web/95024-2.asp>
- PRONATEC (2017). *Diferença Entre Cursos Profissionalizantes e Cursos Técnicos*. Retrieved from <http://pronatec2017.pro.br/diferenca-entre-cursos-profissionalizantes-e-cursos-tecnicos/>
- Tucci, A. M., & Vignola, R. C. B. (2013). Adaptation and validation of the depression, anxiety and stress scale (DASS) to Brazilian Portuguese. *Journal of Affective Disorders, 155*, 104-109.
- Vinha, T. P., Morais, A., Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Aragão, A. M. F. de, Marques, C. de A. E., Silva, L. M. F. da, Moro, A., Vivald, F. M. de C., Ramos, A. de M., Oliveira, M. T. A., & Bozza, T. C. L. (2016). O clima escolar e a convivência nas instituições educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional, 27*(64), 96-127.

Apêndice A

Questionário de Dados Sociodemográficos e Laborais

Importante: Não há necessidade de se identificar

- 1) Sexo: () Masculino () Feminino
- 2) Idade:
- 3) Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Viúvo(a) () Divorciado(a) () Outro(a)
- 4) Tem filhos? () Não () Sim Quantos? _____
- 5) Qual é a sua atual escolaridade?
- 6) Qual o seu tempo de experiência docente em anos?
- 7) Qual o seu tempo de experiência docente no ensino técnico em anos?
- 8) Atua em outros níveis de ensino? () Não () Sim
- 9) As instituições de ensino em que atua são de âmbito: () público () privado () ambos
- 10) Sua maior carga-horária de trabalho é em qual nível de ensino?
- 11) Qual o nome do cargo que você ocupa na escola?
- 12) Quais são seus turnos de trabalho na docência?
- 13) Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
- 14) Em quais cursos desta escola você ministra aulas?
- 15) Quantas disciplinas nesses cursos você ministra?
- 16) Trabalha em alguma outra escola? () Não () Sim
- 17) Tem algum tipo de doença física ou mental? () Não () Sim - Qual?
- 18) Já fez ou faz algum tratamento psicológico/psiquiátrico? () Não () Sim - Qual?
- 19) Toma algum tipo de medicação controlada? () Não () Sim - Qual?
- 20) Toma algum outro tipo de medicação? () Não () Sim - Qual?
- 21) É fumante? () Não () Sim
- 22) Apresentou atestados médicos em função de alguma situação de trabalho no último ano?
- 23) Precisou pedir afastamento do trabalho no último ano? () Não () Sim - Por que?
- 24) Teve algum caso de ansiedade relacionada ao trabalho no último ano? () Não () Sim
- 25) Teve algum caso de estresse relacionado ao trabalho no último ano? () Não () Sim
- 26) Teve algum caso de depressão relacionada ao trabalho no último ano? () Não () Sim

- 27) Tem algum caso de demissão de algum outro emprego no último ano? () Não () Sim
- 28) Vivenciou situações de divórcio ou disputa de guarda no último ano? () Não () Sim
- 29) Vivenciou alguma situação de assalto ou roubo no último ano? () Não () Sim
- 30) Sofreu alguma ameaça de vida, como acidente ou doença, no último ano? () Não () Sim
- 31) Sofreu luto ou perda de ente querido no último ano? () Não () Sim

Obrigado por sua colaboração

Oswaldo André Filippesen

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Apêndice B

Caracterização do Perfil dos Alunos Alunos respondem

Importante: Não há necessidade de se identificar.

1) Por favor, informe a seu respeito:

- Data de nascimento: ___ ___ / ___ ___ / ___ ___ Idade: ___ ___
- Sexo: _____
- Endereço completo: _____
- Bairro: _____ Cidade: _____ Fone: _____
- Celular: _____ Fone para recados: _____
- E-mail: _____
- Local de nascimento: () Porto Alegre () Grande Porto Alegre () Interior, onde? _____
- Caso seja **do Interior**, mas morando na Grande Porto Alegre, há quanto tempo mora aqui? ___ ___ meses
- Por quê? _____
- Você é? () solteira/o () casada/o () separada/o/divorciada/o () viúva/o () morando junto () está namorando
- Caso seja casada/o, quando casou? ___ ___ / ___ ___ / ___ ___
- Tempo de namoro: ___ ___ meses Tempo de convívio (morando junto): ___ ___ meses
- Tem filhos? () sim () não. Quantos? _____
- Tem religião? () sim () não. Caso **sim**, qual? _____. Praticante? () sim () não
- Tem alguma doença física? () sim () não. Caso **sim**, qual? _____
- Tem alguma doença mental? () sim () não. Caso **sim**, qual? _____
- Anos completos de estudo: ___ ___
- Você já reprovou? () não () sim, quantas vezes? _____. Em que ano? _____

2) Qual é o nome do curso técnico que você está cursando neste momento?

3) Em qual módulo, ano ou semestre você está em seu curso técnico? _____

4) Você tem algum outro curso técnico já completo? () Não () Sim - Qual? _____

5) Por qual razão você escolheu fazer esse curso técnico? _____

Qual é o turno de suas aulas nesse curso técnico? _____

6) Você recebe algum tipo auxílio financeiro para o pagamento de seu curso técnico?

() Não () Sim -

Qual? _____

7) Você pretende fazer um curso de nível superior após concluir o curso técnico? ()

Não () Sim - Qual? _____

8) Você está em algum estágio neste momento? () Não () Sim - Qual? _____

9) Atualmente está trabalhando? () sim () não

10) Caso não esteja trabalhando, você já trabalhou? () sim () não

11) Que tipo de trabalho você faz? _____ . Quantas horas? __ __ por dia

12) Você é remunerada/o? () sim () não Qual o valor? __ __ __ __ , __ __ reais

13) Caso trabalhava, mas parou, por quê?

14) Que trabalho você fazia?

15) Você recebia? () sim () não Qual o valor? __ __ __ __ , __ __ reais

Obrigado por sua colaboração
Oswaldo André Filippesen
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Apêndice C

Data:

Escola:

Importante: Não há necessidade de se identificar neste questionário.

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

Discordo Discordo Concordo Concordo
Muito Muito Muito Muito

Nesta escola...

1. A maioria dos alunos presta atenção nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As regras da escola são justas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Esta escola é segura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. As regras desta escola são claras para os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. A maioria dos alunos se esforça ao máximo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os professores se preocupam com os seus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. As consequências para a quebra de regras da escola são justas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Os alunos ameaçam e fazem bullying com outros nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os alunos são amigáveis uns com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Os alunos sabem que estão seguros nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Os alunos sentem medo de sofrer bullying nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Os alunos se preocupam uns com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Os professores escutam os alunos quando eles têm problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. As regras de comportamento para os alunos são justas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Os alunos se sentem seguros nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor vire a página e continue →

PARTE 1 - Sobre minha escola e eu	Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito
16. Esta escola deixa claro como os alunos devem se comportar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Os adultos que trabalham nesta escola se importam com os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. A maioria dos alunos obedece as regras da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Nesta escola, o bullying é um problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. A maioria dos alunos entrega os temas de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. As regras da sala de aula são justas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. A maioria dos alunos se esforça bastante para tirar boas notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Os alunos tratam uns aos outros com respeito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Os alunos se dão bem uns com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Os alunos gostam dos seus professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Os professores gostam dos seus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Os alunos estão seguros nos corredores desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Os alunos fazem bullying uns com os outros nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Eu estou falando a verdade neste questionário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigada por sua participação completando este questionário!

Apêndice D

Data:

Escola:

Importante: Não há necessidade de se identificar neste questionário.

DASS – 21 Versão traduzida e validada para o português do Brasil
Autores: Vignola, R.C.B. & Tucci, A.M.

Instruções

Por favor, leia cuidadosamente cada uma das afirmações abaixo e circule o número apropriado 0,1,2 ou 3 que indique o quanto ela se aplicou a você durante a última semana, conforme a indicação a seguir:

- 0 Não se aplicou de maneira alguma
- 1 Aplicou-se em algum grau, ou por pouco de tempo
- 2 Aplicou-se em um grau considerável, ou por uma boa parte do tempo
- 3 Aplicou-se muito, ou na maioria do tempo

1	Achei difícil me acalmar	0 1 2 3
2	Senti minha boca seca	0 1 2 3
3	Não consegui vivenciar nenhum sentimento positivo	0 1 2 3
4	Tive dificuldade em respirar em alguns momentos (ex. respiração ofegante, falta de ar, sem ter feito nenhum esforço físico)	0 1 2 3
5	Achei difícil ter iniciativa para fazer as coisas	0 1 2 3
6	Tive a tendência de reagir de forma exagerada às situações	0 1 2 3
7	Senti tremores (ex. nas mãos)	0 1 2 3
8	Senti que estava sempre nervoso	0 1 2 3
9	Preocupe-me com situações em que eu pudesse entrar em pânico e parecesse ridículo (a)	0 1 2 3
10	Senti que não tinha nada a desejar	0 1 2 3
11	Senti-me agitado	0 1 2 3
12	Achei difícil relaxar	0 1 2 3
13	Senti-me depressivo (a) e sem ânimo	0 1 2 3
14	Fui intolerante com as coisas que me impediam de continuar o que eu estava fazendo	0 1 2 3
15	Senti que ia entrar em pânico	0 1 2 3
16	Não consegui me entusiasmar com nada	0 1 2 3
17	Senti que não tinha valor como pessoa	0 1 2 3
18	Senti que estava um pouco emotivo/sensível demais	0 1 2 3
19	Sabia que meu coração estava alterado mesmo não tendo feito nenhum esforço físico (ex. aumento da frequência cardíaca, disritmia cardíaca)	0 1 2 3
20	Senti medo sem motivo	0 1 2 3
21	Senti que a vida não tinha sentido	0 1 2 3

Apêndice E
Carta de anuência

Eu, _____(nome), Diretor(a) da instituição _____ autorizo a realização da pesquisa intitulada “Clima escolar e adoecimento psíquico de professores do ensino técnico de nível médio privado”, que tem por objetivo avaliar o clima escolar e sua relação com os transtornos mentais menores em professores de escolas privadas de ensino de nível técnico. Pesquisador responsável é o mestrando Osvaldo André Filippsen, sob orientação da professora Dra. Angela Helena Marin, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Espera-se que os resultados deste estudo sirvam para desenvolver e validar ações de prevenção em saúde mental de professores no contexto escolar.

Os dados fornecidos para a pesquisa serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo revelação de nenhuma informação que possa identificar os participantes e as escolas as quais estão vinculados. Todos os dados serão guardados pela pesquisadora responsável em local seguro.

Porto Alegre, ___/___/_____(data)

Direção da escola

Nome: _____ *Assinatura:* _____

Pesquisador responsável

Nome: Osvaldo André Filippsen *Assinatura:* _____

Apêndice F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - Professor/a

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada "Clima escolar e o adoecimento psíquico de professores do ensino técnico de nível médio privado". O objetivo deste estudo é avaliar o clima escolar e sua relação com os transtornos mentais menores em professores de escolas particulares de ensino de nível técnico. O pesquisador responsável é o mestrando Osvaldo André Filippesen, sob orientação da professora Dra. Angela Helena Marin, do curso de pós-graduação em psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Espera-se que os resultados deste estudo sirvam para desenvolver e validar ações de prevenção em saúde mental de professores no contexto escolar.

Caso você decida participar, será preciso responder aos questionários da pesquisa, em formulários próprios, na própria escola e em data que será agendada conforme sua disponibilidade. Em caso de algum problema que você possa ter relacionado com a pesquisa, você terá o direito a assistência gratuita que será prestada pela equipe de psicologia do Projeto de Atenção Ampliada à Saúde - PAAS (UNISINOS). Você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo, bem como se recusar a responder as perguntas que lhe causem constrangimento de qualquer natureza.

Você sempre poderá obter informações sobre o andamento deste estudo e/ou seus resultados, assim como esclarecer suas dúvidas ligando para o pesquisador responsável, Osvaldo, telefone 51 993474764. Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo referência a nenhuma informação que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de cinco anos.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável. Sua participação no estudo e autorização se confirma com sua assinatura neste documento.

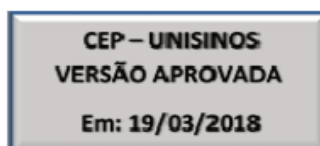
_____, ___/___/_____(data)

Participante da pesquisa

Nome: _____ Assinatura: _____

Pesquisador responsável

Nome: Osvaldo André Filippesen Assinatura: _____



Apêndice G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – Alunos

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada "Clima escolar e o adoecimento psíquico de professores do ensino técnico de nível médio privado". O objetivo deste estudo é avaliar o clima escolar e sua relação com os transtornos mentais menores em professores de escolas particulares de ensino de nível técnico. O pesquisador responsável é o mestrando Osvaldo André Filippesen, sob orientação da professora Dra. Angela Helena Marin, do curso de pós-graduação em psicologia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Espera-se que os resultados deste estudo sirvam para desenvolver e validar ações de prevenção em saúde mental de professores no contexto escolar.

Caso você decida participar, será preciso responder a um questionário, em formulário próprio, na própria escola e em sala de aula em data que será agendada com o setor pedagógico. Em caso de algum problema que você possa ter relacionado com a pesquisa, você terá o direito a assistência gratuita que será prestada pela equipe de psicologia do Projeto de Atenção Ampliada à Saúde - PAAS (UNISINOS). Você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo, bem como se recusar a responder as perguntas que lhe causem constrangimento de qualquer natureza.

Você sempre poderá obter informações sobre o andamento deste estudo e/ou seus resultados, assim como esclarecer suas dúvidas ligando para o pesquisador responsável, Osvaldo, telefone, 51 993474764.

Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo referência a nenhuma informação que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de cinco anos.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável. Sua participação no estudo e autorização se confirma com sua assinatura neste documento.

_____, ____/____/____ (data)

Participante da pesquisa

Nome: _____ Assinatura: _____

Pesquisador responsável

Nome: Osvaldo André Filippesen Assinatura: _____

