

Como o clima escolar influencia em comportamentos de risco e vulnerabilidades em adolescentes?

RESUMO

Introdução: A escola é o local de formação do indivíduo e deve contar com participação igualitária de toda sua comunidade. Nela acontece o processo de aprendizado e ensinamento com interesse crescente pela academia. O ambiente e a qualidade das interações com colegas, professores e gestores influenciam no rendimento dos estudantes. Um clima escolar positivo contribui para melhor aprendizagem e minimiza a influência da desigualdade socioeconômica da população. **Objetivo:** Correlacionar os escores de clima escolar e suas dimensões com comportamentos de risco e vulnerabilidades em estudantes adolescentes. **Métodos:** Este é um estudo transversal observacional, com adolescentes de 10 a 19 anos que estudavam em uma escola pública no estado de São Paulo. Foram aplicados um questionário para avaliação do clima escolar para alunos, professores e gestores. Os estudantes também responderam questionários sociodemográficos e para avaliação de uso de substâncias psicoativas, sintomas depressivos e garra. **Resultado:** O escore de clima escolar estava negativamente associado a fatores de risco e positivamente a fatores protetores na adolescência. As meninas apresentaram menor clima escolar, mas independente do sexo, alunos que já tinham sido alvo de bullying, usavam SPA, possuíam pensamentos suicidas ou praticavam cutting apresentaram uma menor pontuação do clima escolar total, enquanto os com escores melhores de garra, autoestima e satisfação com a vida apresentaram melhores escores totais e das diferentes dimensões de clima escolar. Quando comparados os escores total e das dimensões do questionário de clima e ambiente escolar, os alunos apresentaram mediana de escores significativamente inferiores aos professores e gestores. **Discussão:** O clima escolar modera a ocorrência de vulnerabilidades e comportamentos de risco, também influencia adolescentes a identificar sintomas e buscar ajuda frente ao sofrimento psíquico. **Conclusão:** Em nossa pesquisa a percepção de clima escolar foi destoante entre alunos, professores e gestores, sugerindo que os profissionais subestimavam o efeito de um clima escolar negativo sobre os desfechos de vulnerabilidade e riscos na adolescência.

Palavras chave: clima escolar; escola; vulnerabilidades; comportamentos de risco; adolescente.

INTRODUÇÃO

A escola é um local de formação plena do indivíduo, e deve ser construída por seus integrantes democraticamente, sendo moldada por discussões construtivas -com exposição igualitária de diferentes perspectivas acerca da mesma temática sem hierarquização de saberes- atividades em equipe, práticas de tomada de decisão em conjunto por toda a comunidade escolar e acesso ao conhecimento igualitário e público (Vinha *et al*, 2017). O processo dinâmico do aprendizado e ensinamento, em sua base psicológica e social, encontra-se em constante investigação pela Academia. Por isso, o conceito de clima escolar ganha força com essa busca (Maxwell *et al.*, 2017).

O clima escolar é um conceito de esfera subjetiva, baseado na experiência escolar pessoal dos alunos e seus familiares, professores e demais funcionários, que nomina as compreensões e expectativas dos sujeitos de uma comunidade escolar em relação a: normas, propósito, princípios, vínculos humanos, práticas compartilhadas de organização escolar e infraestrutura, bem como a relação entre aprendizado e ensinamento. (Vinha *et al*, 2017; Maxwell *et al.*, 2017; Gase *et al.*, 2017).

O clima escolar positivo estimula desenvolvimento dos jovens e aprendizagem necessárias para uma vida em sociedade produtiva, contributiva e satisfatória (Gase *et al.*, 2017). Além de ser fator protetor sobre a influência das desigualdades socioeconômicas da população, diminuindo seus efeitos negativos, que acaba por gerar um melhor aprendizado, estendendo-se em longo prazo, atingindo inclusive âmbitos não acadêmicos, como, por exemplo, desenvolvimento emocional. Enquanto um clima escolar negativo aumenta o risco de hostilidade entre os alunos, vandalismo e furto (Vinha *et al*, 2017). O clima escolar influencia o comportamento dos alunos, relacionando-se com bullying, agressão física, atos delinquentes, uso de álcool e substâncias e com o próprio desempenho acadêmico (Maxwell *et al.*, 2017).

OBJETIVO

O objetivo deste trabalho foi avaliar a saúde mental de alunos adolescentes e correlacionar os escores de clima escolar e suas dimensões com comportamentos de risco e vulnerabilidades.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo transversal, observacional, com adolescentes de 10 a 19 anos que estudavam numa escola pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, no turno matutino e vespertino que cursavam o ensino fundamental II e ensino médio, que estavam presentes no dia da pesquisa e que tinham entregue o TCLE assinado e que assinaram o termo de assentimento.

Instrumentos de avaliação

Consiste em 5 questionários e duas perguntas fechadas se já sofreu bullying e se já se cortou. A aplicação dos questionários foi durante o período de aula e o tempo médio para respondê-los foi de 45 minutos.

Avaliação de clima escolar

Para avaliação do clima escolar foi utilizado um instrumento elaborado e validado para a população brasileira (Vinha *et al*, 2017). No instrumento, oito dimensões são inter-relacionadas e consideradas constituintes do Clima Escolar: as relações com ensino e aprendizagem; as relações sociais e conflitos na escola; as regras, sanções e a segurança na escola; as situações de intimidação e bullying entre os alunos; a interação da família do estudante na escola e comunidade e a dimensão infraestrutura e rede física da escola. Com exceção da dimensão de intimidação e bullying, todos os outros itens fazem parte dos questionários dos alunos, professores e gestores. Outros dois itens são incluídos apenas nos questionários dos professores e gestores: as relações com o trabalho e a gestão e participação. O questionário dos alunos consiste em 104 itens tipo likert de 4 pontos; o questionário dos professores consiste em 123 itens e o dos gestores em 130 itens.

Avaliação de estratificação de risco de adolescentes em uso de substância psicoativas (SPA) usando o questionário CRAFFT

CRAFFT é um acrônimo para as palavras principais do questionário de avaliação de risco e consiste em 4 perguntas principais sobre uso de SPA e se a resposta for NÃO para todas as perguntas é seguido apenas uma pergunta sobre carro: C) Você já andou num CARRO/MOTO dirigido por alguém (inclusive você) que estava alterado ou tinha bebido álcool ou usado drogas? Se a resposta para qualquer uma das 4 perguntas anteriores for SIM é seguido do questionário CRAFFT completo que consiste de 6 perguntas. Para cada pergunta da segunda parte é atribuído um ponto para avaliação do score, e duas ou mais respostas

positivas (2 pontos ou mais) no CRAFFT sugere risco de um problema sério com SPA e precisa de mais avaliações. Recentemente o questionário CRAFFT foi traduzido para Português e validado para a população brasileira (Pereira, Schram e Azevedo, 2016).

Patient Health Questionnaire (PHQ-9) para avaliação de sintomas depressivos

Consiste em nove perguntas sobre a presença de sintomas, pensamentos e sensações relacionadas a depressão nas últimas 2 semanas em uma escala de 0 a 3, sendo 0= nada/nunca, 1=vários dias, 2= mais de metade dos dias, 3= quase todos os dias 24 (Cheung et al, 2007). Na avaliação de depressão, foi usado o PHQ9 que é um bom preditor de avaliação inicial para escala de depressão (Santos *et al*, 2013). A ocorrência de 2 ou mais respostas afirmativas incluindo ou a pergunta 1 ou a 2 já denota transtorno depressivo. Quanto maior a pontuação mais grave é a depressão: até 4 depressão mínima, 5-9 depressão leve, 10-14 depressão moderada, 15-19 depressão moderadamente grave, acima de 20 depressão grave.

Escala de autoconceito, popularidade na escola e realização pessoal

Consiste em perguntas fechadas pedindo para o adolescente, escolher entre a opção de 1 a 10 em uma escada com 10 degraus, a opção que mais o representa em relação ao seu autoconceito, à sua popularidade na escola e em relação a satisfação na vida pessoal (Sweeting *et al*. 2011).

Avaliação da Garra – Short Grit Scale

O constructo de “Garra”, definido como níveis de perseverança e paixão em cumprir metas de longo prazo, ou seja, a capacidade para sustentar o esforço e interesse em projetos que levam meses ou ainda mais para serem concluídos foi definido por (Duckworth *et al*., 2007). Segundo os autores, a Garra tem valor preditivo de conquistas em domínios desafiadores ou sucesso e pode ser mensurada por meio do questionário *Grit Scale*. O *Short Grit Scale* (Grit-S) é uma versão reduzida com 4 itens a menos e com propriedades psicométricas melhores comparadas ao questionário *Grit Scale* (Duckworth *et al*, 2009). O instrumento é composto por apenas 8 sentenças avaliadas em uma escala de 1-5, de acordo com cada indivíduo. A pontuação da escala é a média dos itens, logo varia de 1 a 5. Quanto maior a garra do indivíduo, maior a pontuação da escala.

Análise estatística

Um banco de dados com as informações de todos os participantes foi construído e analisado no programa SPSS versão 21. As variáveis quantitativas são apresentadas em mediana. Para variáveis quantitativas, as comparações entre os grupos foram realizadas por testes não paramétricos (Teste Mann Whitney). A presença de associação entre variáveis categóricas foi avaliada utilizando teste de χ^2 e o teste de Spearman foram utilizados para variáveis quantitativas. Todos os testes foram bilaterais e valores de $p < 0,05$ foram considerados estatisticamente significantes.

ASPECTOS ÉTICOS

A participação no projeto de pesquisa foi voluntária, o sigilo e a confidencialidade foram garantidos pelo pesquisador e pelas técnicas de levantamento e armazenagem das informações obtidas. Os instrumentos de triagem não continham nomes identificando os indivíduos. Apenas o pesquisador teve acesso a estas informações. Os alunos responderam o questionário na sala de aula durante o período de aula. Para responder os questionários, o tempo estimado foi de cerca de 45 minutos e caso o participante se sentisse constrangido em responder alguma pergunta podia se negar a respondê-la. O estudo não acarretou em nenhuma despesa para o participante da pesquisa, nem teve qualquer vantagem financeira. Esse estudo foi aprovado pela gestão da escola e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição (CAAE: 57821816.8.0000.5404).

RESULTADOS

Alunos

Participaram desta pesquisa 411 alunos, sendo 213 masculinos (51,9%), média de idade de 14,7 ($\pm 1,9$) anos. O Escore total de Clima Escolar se encontrava na média (2,54 \pm 0,5). Entre as dimensões com piores escores ficaram na familiar (2,0) e na infraestrutura (2,0) e com o melhor foi na dimensão intimidação e bullying entre os alunos (3,3). A prevalência de vulnerabilidades e comportamentos de risco foi alta entre os adolescentes dessa escola: 58% relataram ter sofrido bullying, 49% relataram ter feito uso de substância psicoativas (SPA), 26% tinham realizado cutting, 22% apresentavam escores sugestivos de sintomas depressivos graves, e 37% relataram pensamentos suicidas pelo

menos alguns dias nas últimas 2 semanas. Quando se comparou a mediana de escores do questionário de clima e ambiente escolar entre os sexos dos alunos identificamos que a percepção de clima escolar total e nas dimensões ensino, social e infraestrutura foram piores para as meninas (Tabela 1). Menores escores de clima escolar estavam associados com presença de comportamentos de risco (Tabela 1). Quem já tinha sido alvo de bullying na vida, usava SPA, possuía pensamentos suicidas ou praticava cutting também apresentavam uma menor pontuação do clima escolar total, com as dimensões ensino, social, regras e bullying mais afetadas. Já a dimensão família não foi influenciada pelos fatores analisados, exceto para quem fazia uso de SPA. A dimensão infraestrutura teve piores escores para os alunos do sexo feminino e para os que praticavam cutting, os alunos que já foram alvos de bullying e os com pensamento suicida.

Alunos com escores melhores de garra, autoestima e satisfação com a vida apresentaram melhores escores totais e das diferentes dimensões de clima escolar (Correlação Spearman's rho, garra = 0,249*; autoestima = 0,245*; realização = 0,224*, *p=0,01).

Tabela 1- Associação entre sexo, ser alvo ou não de bullying, usar ou não SPA, ter pensamentos suicidas ou não, e fazer cutting ou não, com as medianas de idade, somatória total e dimensões do clima escolar.

	Idade	Total	Ensino	Social	Regras	Bullying	Família	Infraestrutura
Feminino n=198	15,00	2,50 †	2,25†	2,50†	2,56	3,27	2,00	1,88*
Masculino n=213	15,00	2,60	2,30	2,64	2,66	3,40	2,00	2,00
Não bullying n=169	14,57	2,61	2,32	2,62	2,64	3,40	2,07	2,08
Bullying n=233	15,00	2,48 *	2,25†	2,50*	2,56*	3,20*	2,00	1,88†
Não usa SPA n=210	15,00	2,62	2,30	2,68	2,69	3,43	2,14	2,00
Usa SPA n=201	16,00 *	2,46 *	2,25†	2,50*	2,53*	3,20*	2,00†	2,00
Sem pensamentos suicida n=254	15,00	2,63	2,35	2,68	2,66	3,47	2,14	2,00

Com pensamentos suicida n= 86	16,00*	2,48*	2,20*	2,48*	2,56*	3,20*	1,86	1,88†
--------------------------------------	--------	-------	-------	-------	-------	-------	------	-------

Não cutting n= 297	15,00	2,61	2,30	2,64	2,66	3,40	2,00	2,00
---------------------------	-------	------	------	------	------	------	------	------

Cutting n=106	15,00†	2,46*	2,20*	2,45*	2,53*	3,17*	2,00	1,81*
----------------------	--------	-------	-------	-------	-------	-------	------	-------

Teste de Mann-Whitney para variáveis independentes. * p= 0.01 level; †p= 0.05 level.

A menor pontuação dos alunos foi para a pergunta 97: “Os banheiros que os alunos usam estão em bom estado, limpos e com papel higiênico e sabonete à disposição” que recebeu a pontuação 1,45, onde nunca pontuava 1. Quando separado por sexo, esse foi o pior escore das meninas, com pontuação 1,25, enquanto que os meninos deram 1,58. A pergunta 19: “Os professores incentivam os alunos a usarem computadores ou outros aparelhos conectados à internet nas atividades propostas durante a aula” recebeu a pontuação 1,51, onde nunca pontuava 1 ponto, com uma pior pontuação das meninas (1,29) do que dos meninos (1,51). De uma maneira geral, as pontuações dos meninos foram melhores do que as das meninas. Entre as melhores pontuações a questão 86 que pergunta se as agressões ocorriam no banheiro recebeu a pontuação 3,61 onde nunca pontuava 4, sendo que meninas e meninos concordavam igualmente. As situações de intimidação entre os alunos receberam pontuações altas em que a maioria tanto de meninos como de meninas relataram nunca (4 pontos) ou algumas vezes (3 pontos) para: ter sido agredido ou provocado por colegas, ter medo de colegas, agredir ou maltratar. A situação de agressão mais comum relatada foi ser provocado ou zoadado e provocar ou zoar. A maior discrepância de opinião entre os sexos foi sobre os funcionários tratarem todos os alunos com respeito, onde a média das meninas foi 2,29 a dos meninos 3,0 onde algumas vezes pontuava 2 e muitas vezes 3.

Professores

Dezesseis professores participaram da pesquisa respondendo o questionário de clima escolar. A mediana de idade foi de 48 anos, mínima 29 e máxima 54. A mediana de tempo de profissão foi de 4 anos e de tempo lecionando na escola foi de 2 anos. O pior escore do questionário dos professores foi a questão 96 sobre: “há recursos financeiros suficientes para atender a manutenção e as necessidades da escola” que *nunca* valia 1 ponto e a média foi de

1,31, seguido da questão 120: “a quantidade de professores e funcionários é suficiente para que tudo funcione bem” em que *não concordo* valia 1 ponto e a média foi 1,63; seguido da questão 97: “as salas de aulas são confortáveis, limpas e conservadas” que a opção *nunca* valia 1 ponto e a média de pontuação foi 1,75. Sinto-me exausto pelo grande volume de trabalho em que *concordo muito* valia 1 ponto e a média foi 2,38.

Gestores

Quatro gestores responderam o questionário, incluindo o diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e um auxiliar administrativo. A mediana de idade foi 39,5 anos, mínimo 21 e máxima 64 anos, com tempo mediano de gestão de 5 anos. Duas perguntas receberam o escore 1 (não concordo/nunca) dos gestores: pergunta 8 “Os alunos usam com frequência computadores ou outros aparelhos conectados à internet, nas atividades propostas durante a aula” e a pergunta 88 “há recursos financeiros suficientes para atender a manutenção e as necessidades da escola”. Outras questões com baixo escore foram a questão 60: “os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito que pontuou 1,33, sendo que *sempre* valia 1 ponto e três questões empataram com 1,67 pontos: questão 65 “A escola informa os responsáveis sobre o ocorrido pedindo que tomem providências” em que a opção *sempre* pontuava 1, questão 85 “os alunos têm livre acesso para utilizar os espaços da escola” em que *nunca* pontuava 1; e questão 117 “O projeto político-pedagógico é revisto periodicamente pela comunidade escolar” em que *não concordo* pontuava 1.

Comparação entre os grupos

Análise das respostas do questionário de clima e ambiente escolar mostraram que as médias das dimensões nas respostas dos professores eram similares à dos gestores, com exceção da dimensão ensino, em que a média era significativamente superior para os gestores. Quando comparados os escores total e das dimensões do questionário de clima e ambiente escolar, os alunos apresentaram mediana de escores significativamente inferiores aos professores e gestores (Tabela 2). Os domínios piores avaliados coincidiram entre os grupos e foi o da dimensão infraestrutura seguidos da participação familiar. Na avaliação dos gestores, a dimensão gestão foi a que recebeu melhor avaliação. Os escores dos professores foram os mais elevados entre os três grupos avaliados, sendo que o domínio das relações sociais teve o maior escore. Para os alunos, a dimensão que trata de situações de intimidação entre alunos (Bullying) recebeu o maior escore.

Tabela 2: Mediana dos escores total e as dimensões do questionário de clima escolar comparando os valores dos gestores, professores e alunos.

	Somatória	Ensi no	Soc ial	Regr as	Famí lia	Infraestru tura	Bully ing	Relação trabalho	Gestã o
Gestores n=4	2,65†	2,35 †	2,90	2,62	2,50	2,25	-	2,81	2,92
Professores n=16	2,82	2,82	3,23	2,84	2,43	2,38	-	2,79	2,88
Alunos n=414	2,54*	2,30 *	2,55 *	2,59 *	2,00 *	2,00*	3,33	-	-

Teste de Kruskal Wallis para variáveis independentes. * is significant at the 0.01 level (2-tailed). † is significant at the 0.05 level (2-tailed).

DISCUSSÃO

Encontramos que o escore de clima escolar estava negativamente associado a fatores de risco e positivamente a fatores protetores na adolescência. As meninas apresentaram menor clima escolar, ou seja, pior experiência, compreensões e expectativas escolares, quando comparados aos meninos. Independente do sexo, alunos que já tinham sido alvo de bullying, usavam SPA, possuíam pensamentos suicidas ou praticavam cutting apresentavam uma menor pontuação do clima escolar total, enquanto os com escores melhores de garra, autoestima e satisfação com a vida apresentaram melhores escores totais e das diferentes dimensões de clima escolar.

O ambiente escolar é de suma importância para a saúde do adolescente. Nas escolas os alunos encontram instrumentos que contribuem positivamente para suas saúde física e mental e desenvolvimento de habilidades (OMS, 2017). Um clima escolar ruim está diretamente relacionado com a chance de ocorrência de comportamentos de risco como uso de SPA, a prática de bullying, e presença de vulnerabilidades, com pior saúde mental (Vinha, *et al* 2017). Apesar da importância do clima escolar e sua avaliação, isso ainda é pouco estudado no Brasil. O senso de pertencer à escola é definido como a noção psicológica de ser membro da comunidade escolar, onde os indivíduos são respeitados, aceitos, inclusos e apoiados. É influenciada pela relação entre alunos-família, alunos-colegas, mas sobretudo pela relação aluno-professor. (Uslu e Gizir, 2017). Em um bom clima escolar, há maior sentido de

pertencimento, o que influencia positivamente o aprendizado, o bem-estar na escola, e contribui para a competência social e acadêmica. (Uslu e Gizir, 2017; Maxwell *et al.*, 2017).

Além disso, o senso de pertencimento é um fator protetivo para comportamentos suicidas para ambos sexos, principalmente para meninas (Langille *et al.*, 2015). Por isso, é importante fazer com que os alunos sintam-se acolhidos e pertencentes, transformando os objetivos individuais dos estudantes em objetivos alinhados com os objetivos da comunidade escolar (Maxwell *et al.*, 2018).

Alunos que foram alvo de bullying apresentaram menores escores de clima escolar. Tanto alunos que são alvo quanto os agentes de bullying possuem menores escores do questionário do clima escolar (Mucherah *et al.*, 2018). Em escolas que possuem clima escolar positivo há menor ocorrência de bullying, de sua vitimização e perpetuação (Mucherah *et al.*, 2018; Yang *et al.*, 2018) e os alunos se sentem mais seguros para relatar a sua ocorrência (Zhang S. *et al.*, 2019). Entre os fatores de risco para bullying estão a baixa autoestima, pior saúde mental e pior clima escolar (Souza, 2019, Mucherah *et al.*, 2018). Os escores da dimensão de situações de intimidação e bullying entre os alunos foram as mais altas entre os alunos, o que sugere que o relacionamento entre os colegas é bom, e que os relatos de experiências de bullying ocorreram em outra escola, antes do ingresso desses alunos na escola atual. esse dado foi confirmado em conversa com alguns alunos. Entretanto, as sequelas associadas a experiências prévias de bullying podem durar toda a vida escolar, e afetar negativamente a percepção do aluno da vida escolar.

Encontramos que alunos com sintomas depressivos e pensamentos suicidas apresentaram menores escores de clima escolar. Segundo Townsend *et al.* 2017, um clima escolar positivo está associado a um melhor reconhecimento dos sintomas depressivos e menor estigma sobre a doença, e quando há pouco reconhecimento dos sintomas depressivos, há um risco maior de piores desfechos do desempenho escolar e da saúde mental. Além de maior bem-estar psíquico, o clima escolar positivo está associado à melhor desempenho acadêmico, menor comportamento de risco, absenteísmo e queixas de saúde mental (Gase *et al.*, 2017; Townsend *et al.*, 2017). De acordo com Melo, Siebra e Moreira, 2017, o adolescente para buscar ajuda especializada para o cuidado com a saúde mental é influenciado pela opinião dos colegas e o ambiente. Portanto, o apoio dos colegas e um ambiente seguro são favoráveis para que o adolescente possa superar o estigma do transtorno e buscar ajuda. (Melo, Siebra e

Moreira, 2017). Os adolescentes com sofrimento mental se isolam, possuem um círculo social totalmente desintegrado, e, portanto, estão mais vulneráveis a bullying, rejeição e estigmatização. Eles buscam menos ajuda, e apresentam maior o risco de suicídio. A presença de um clima escolar positivo favorece o reconhecimento dos possíveis sintomas depressivos, de forma não estigmatizada, e menor resistência ao buscar ajuda através de adultos confiáveis (Townsend et al, 2017).

Em nosso trabalho vimos que o menor escore de clima escolar está relacionado ao uso de SPA, além disso, o uso foi o único comportamento de risco/vulnerabilidade que foi influenciada pela dimensão família do clima escolar, ou seja, famílias com menor presença na escola estão relacionadas a maior uso de substâncias psicoativas pelos adolescentes. Os fatores de risco e de proteção para uso de SPA na adolescência são diversos, entre eles estão características individuais, mídia, pares, família, escola e comunidade de convivência (Pratta, 2006). Famílias suportivas e atentas ao comportamento do adolescente são importantes na predição do uso de álcool (OMS, 2014).

Gase et al, encontraram que um bom clima escolar melhorava o engajamento, as notas e a segurança do aluno e estava associado a menor uso de tabaco, de maconha, de álcool, e de sintomas depressivos.

Segundo Marri and Racchumi, 2012, o desempenho escolar é afetado pela situação socioeconômica, horas de aula e infraestrutura, sendo esta última a mais afetada em países em desenvolvimento.

Os resultados da dimensão infraestrutura obtidos no presente estudo, mostram que os alunos têm percepção negativa sobre a infraestrutura da escola, principalmente sobre banheiros, onde responderam faltar papel higiênico. Esse resultado vai em concordância com outros estudos de infraestrutura de escolas brasileiras, onde 44% atendem apenas requisitos básicos (água, sanitários, energia, esgoto)(Sá e Werle, 2017).

Em Norling et al, 2016, os alunos apontam que o banheiro de suas escolas apresentava infraestrutura inadequada, levando-os a frequentar menos do que o recomendável. Essa retenção pode trazer consequências e gerar distúrbios intestinais e urinários, principalmente em meninas durante os períodos menstruais, sendo que uma higiene menstrual inadequada pode levar também à infecção urinária.(Alam *et al.*, 2017).

No estudo de Alam *et al.*, 2017, em Bangladesh, o tabu sobre menstruação no sexo feminino relacionou-se com a saúde menstrual, e à pouca estrutura de banheiros escolares, resultando em alta taxa de absenteísmo no período menstrual por vergonha da própria menstruação, medo de manchar a roupa e ausência de local adequado para lidar com a higiene. Em nossa pesquisa foi possível perceber que a percepção de clima escolar foi destoante entre alunos, funcionários, professores e gestores, o que também pode ser evidenciado em Gase *et al.*, 2017. Os profissionais subestimaram o efeito de um clima escolar negativo sobre os desfechos tratados acima. O professor é responsável por moderar as demais relações em sala de aula, tendo um papel protagonista em mediar conflitos, como bullying (Uslu e Gizir, 2017). Professores das escolas públicas demonstram dificuldade para lidar com problemas da saúde mental e atribuem isso à falta de informação e treinamento sobre o tema (Soares *et al.*, 2014). A liderança do gestor é um dos fatores chave para um bom clima escolar, uma vez que esse é responsável por identificar os problemas da escola, dar suporte e recurso para os outros profissionais, além de ser responsável por criar um ambiente amigável e acolhedor (Gülşen and Gülenay, 2014). O gestor também é responsável por abrir a escola à comunidade, possibilitando a interação entre os diferentes membros do clima escolar - alunos, familiares e profissionais (Vinha, *et al.* 2017). A discrepância entre a percepção pode resultar do distanciamento dos gestores sobre os problemas da escola, e assim, impossibilitando a criação de ações de melhoria. Outra explicação para essa discrepância de resultados seria atribuída à omissão dos problemas por parte dos gestores durante a pesquisa.

CONCLUSÃO

O clima escolar moderou a ocorrência de vulnerabilidades e comportamentos de risco nos alunos. A escola não deve se resumir a um mediador de conflitos, deve ser também promotora de bem-estar para manter um clima escolar positivo e redução de agravos de saúde mental. Para alcançar esse objetivo, a escola deve focar em gestão, transparência, decisões em conjunto e senso de justiça coletiva. Um dos instrumentos para isso é a avaliação do clima escolar, que pode ser realizada de diversas maneiras: observação, reuniões em grupo ou individuais e questionário (Vinha *et al.*, 2017).

REFERÊNCIAS

- VINHA, T. P., A. DE M. e A. M. Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar. **Campinas: FE/Unicamp, v. 1, 2017.**
- MAXWELL, S. *et al.* The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. **Frontiers in Psychology**, v. 8, n. DEC, p. 1–21, 2017.
- GASE, L. N. *et al.* Relationships Among Student, Staff, and Administrative Measures of School Climate. **Journal of School Health**, v. 87, n. 5, p. 319–328, 2017
- PEREIRA, B. A. DE A. X.; SCHRAM, P. F. C.; AZEVEDO, R. C. S. DE. Avaliação da versão brasileira da escala CRAFFT/CESARE para uso de drogas por adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 1, p. 91–99, 1 jan. 2016.
- AH, Cheung. *et al.* Guidelines for Adolescent Depression in Primary Care (GLAD-PC): II. Treatment and ongoing management. **Pediatrics**, v. 120, n. 5, nov. 2007.
- SANTOS, I. S. *et al.* Sensibilidade e especificidade do Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9) entre adultos da população geral. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 29, n. 8, p. 1533–1543, 2013.
- SWEETING, H. *et al.* Dimensions of adolescent subjective social status within the school community: Description and correlates. **Journal of Adolescence**, v. 34, n. 3, p. 493, jun. 2011.
- DUCKWORTH, A. L. *et al.* Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 92, n. 6, p. 1087–1101, jun. 2007.
- DUCKWORTH, A. L.; QUINN, P. D. Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S). **Journal of Personality Assessment**, v. 91, n. 2, p. 166–174, 2009.
- MUCHERAH, W. *et al.* The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. **Journal of Adolescence**, v. 62, n. November 2017, p. 128–139, 2018.

- SOUZA, D. B. DE. Relações entre autocompaixão, bullying e clima escolar na adolescência. **Repositório PUCRS**, 27 fev. 2019.
- TOWNSEND, L. *et al.* The Association of School Climate, Depression Literacy, and Mental Health Stigma Among High School Students. **Journal of School Health**, v. 87, n. 8, p. 567–574, 1 ago. 2017.
- MELO, A. K.; SIEBRA, A. J.; MOREIRA, V. Depressão em Adolescentes: Revisão da Literatura e o Lugar da Pesquisa Fenomenológica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. 1, p. 18–34, jan. 2017.
- PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antonio dos. Reflexões sobre as relações entre drogadição, adolescência e família: um estudo bibliográfico. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 11, n. 3, p. 315-322, 2006.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. **World Health Organization - HEALTH POLICY FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS**, v. 7, 2014.
- MARRI, I. *et al.* Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais: possíveis associações. **V Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, Montevideo**, p. 21, 2012
- SÁ, J. DOS S.; WERLE, F. O. C. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 386–413, 1 abr. 2017.
- NORLING, M. *et al.* High School Students' Experiences in School Toilets or Restrooms. **The Journal of school nursing: the official publication of the National Association of School Nurses**, v. 32, n. 3, p. 164–71, 16 jun. 2016.
- ALAM, M. U. *et al.* Menstrual hygiene management among Bangladeshi adolescent schoolgirls and risk factors affecting school absence: Results from a cross-sectional survey. **BMJ Open**, v. 7, n. 7, 1 jul. 2017.
- USLU, F.; GIZIR, S. School belonging of adolescents: The role of teacher–student relationships, peer relationships and family involvement. **Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri**, v. 17, n. 1, p. 63–82, 1 fev. 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Global Accelerated Action for the Health of Adolescents (AA-HA!) Guidance to Support Country Implementation. **Geneva: World Health Organization**, p. 44, 2017

LANGILLE, D. B. *et al.* Associations of school connectedness with adolescent suicidality: Gender differences and the role of risk of depression. **Canadian Journal of Psychiatry**, v. 60, n. 6, p. 258–267, 1 jun. 2015.

YANG, C. *et al.* Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. **School Psychology Quarterly**, v. 33, n. 1, p. 54–64, 1 mar. 2018.

ZHANG S. *et al.* Bullying Reporting Concerns as a Mediator Between School Climate and Bullying Victimization/Aggression. **Journal of interpersonal violence**, 2019.

SOARES, A. G. S. *et al.* Public school teachers' perceptions about mental health. **Revista de Saúde Pública**, v. 48, n. 6, p. 940–948, 2014.

GÜLŞEN, C.; GÜLENAY, G. B. The Principal and Healthy School Climate. **Social Behavior and Personality: an international journal**, v. 42, n. 1, p. 93–100, 28 mar. 2014.