

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FELIPE COLOMBELLI PACCA

**EMPATIA, COMPETÊNCIA MORAL E CLIMA ESCOLAR –
INVESTIGAÇÃO EM UMA ESCOLA DE MEDICINA**

MARÍLIA/SP
2022

FELIPE COLOMBELLI PACCA

**EMPATIA, COMPETÊNCIA MORAL E CLIMA ESCOLAR –
INVESTIGAÇÃO EM UMA ESCOLA DE MEDICINA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, por ocasião da Defesa, para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia

MARÍLIA/SP
2022

P114e	<p>Pacca, Felipe Colombelli</p> <p>Empatia, Competência Moral e Clima Escolar : Investigação em uma Escola de Medicina / Felipe Colombelli Pacca. -- Marília, 2022 206 p.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília</p> <p>Orientadora: Patrícia Unger Raphael Bataglia</p> <p>1. Competência Moral. 2. Reflexão Crítica. 3. Empatia. 4. Clima Escolar. 5. Educação. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

FELIPE COLOMBELLI PACCA

EMPATIA, COMPETÊNCIA MORAL E CLIMA ESCOLAR – INVESTIGAÇÃO EM UMA ESCOLA DE MEDICINA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências,
da Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus de Marília, como requisito para obtenção do
título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Patrícia Unger Raphael Bataglia, Doutora, Unesp/Marília

2º Examinador:

Raul Aragão Martins, Doutor, Unesp/Marília

3º Examinador:

Patrícia Maluf Cury, Livre Docente, Faceres/São José do Rio Preto

4º Examinador:

Maria Cristina Oliveira Santos Miyazaki, Livre Docente,
FAMERP/São José do Rio Preto

5º Examinador:

Adriano Moro, Doutor, Fundação Carlos Chagas/São Paulo

Marília, 08 de março de 2022

À linda Juliane, pelo amor, companheirismo e incentivo.

À perfeita Luisa, que me mostra todo dia que o futuro tem esperança de ser melhor.

AGRADECIMENTOS

À Juliane, pelo amor e confiança, pela paciência e incentivo, pelo carinho e apoio, em especial nos últimos dias antes da entrega final, nos quais ela realizou esforços extras para me possibilitar tempo de escrita, meu amor eterno.

À minha filha Luisa, que me mostrou como é possível imaginar um mundo melhor, mais feliz e mais esperançoso, meu amor eterno.

Aos meus pais, Waldomiro (em memória) e Heloisa, por acreditarem em mim e por me apoiarem em todos esses anos, sempre me acompanhando nos momentos de sucesso e me acolhendo nos momentos de fracasso, meu amor eterno.

Às minhas irmãs, Carolina e Juliana, minhas companheiras para a vida, anjos da guarda com quem sempre poderei contar, meu amor eterno.

À minha paciente orientadora, professora Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia, por toda a jornada de aprendizado, sempre direcionada por sua tranquilidade e sabedoria, e sempre mediada por uma liberdade de expressar e discutir as minhas próprias ideias sobre o que se formou e se concretizou neste estudo. Obrigado por permitir que eu fosse eu mesmo nesta pesquisa.

Ao professor Dr. Raul Aragão Martins, por sempre estar presente para me tranquilizar e focar a energia acadêmica que ele me ajudou a desenvolver durante tantos anos, desde a graduação.

À professora Dra. Patrícia Maluf Cury, amiga e mentora, por todo o apoio e auxílio para a realização dessa pesquisa, e em todos os momentos das melhores conquistas nos últimos quase dez anos.

À professora Dra. Patrícia da Silva Fucuta, pela perseverança, boa vontade e tranquilidade no trabalho e análise de dados dos resultados deste estudo. Estendo o agradecimento às duas parceiras de trabalho da Dra. Fucuta, Cátia e Verônica, por todos os esforços destinados à análise estatística dos resultados.

Ao grande parceiro, Dr. Luis Fernando Segala, por participar ativamente da discussão dos dados e das análises finais. É preciso agradecer a paciência e tranquilidade daquelas pessoas que recebem e respondem mensagens para quem está no final da elaboração de uma tese de doutorado.

À professora Dra. Patricia Zen Tempski, por seu trabalho excepcional que serviu de inspiração para as minhas primeiras investigações na escola médica e por sua participação como avaliadora na defesa desta tese.

Ao professor Dr. Adriano Moro, por suas contribuições às pesquisas de Clima Escolar no país, por permitir a utilização e alteração do instrumento por ele criado, por servir de juiz das alterações do instrumento modificado e por aceitar ser avaliador desta tese.

À professora Dra. Maria Cristina Oliveira Santos Miyazaki, que estimulou a minha primeira pesquisa como profissional da educação superior e por se disponibilizar a ser avaliadora suplente nessa tese.

Ao amigo, parceiro e modelo, professor Dr. Ronaldo Gonçalves da Silva, que com sua inteligência e assertividade demonstrou como um médico pode ser ético, competente e ainda conseguir tempo para se divertir e interagir com as pessoas. Um agradecimento por ouvir muito sobre essa tese e por aceitar ser avaliador suplente.

À professora Dra. Tamara Veiga Faria, por dividir o espaço da sala comigo, aguentando meus piores momentos e minhas alegrias explosivas, sempre com humor e percepção analítica impecáveis.

À Tatiana de Assis Ferreira Nagem, por todo o auxílio durante o processo de coleta dos dados.

Ao amigo de todas as horas, Cristiano Marcos Coope, pela revisão do texto.

Ao amigo Saulo W. Machado, pelo auxílio nas correções de traduções.

Ao professor Dr. João Marcelo Rondina, por suas contribuições motivadoras sobre o cuidado e beleza do material de coleta.

À professora Dra. Cristiane Spadacio, que sempre esteve disposta a ouvir, discutir e questionar as minhas concepções.

Ao amigo Thomas Eugênio Portes de Almeida, que com sua inteligência, bondade, paciência e tranquilidade, me ensinou valiosas lições sobre a vivência do médico. Companheiro de vinho e de tingimento de cachorra, parceiro de congressos e viagens, sem o qual as concepções iniciais do projeto de pesquisa não teriam nascido.

Ao amigo Raphael Raphe, por dividir o seu espaço e ter a paciência com a irreverência e sarcasmo que tenho nos meus piores dias.

Ao amigo Professor Dr. Araré Carvalho, por suas discussões e inspirações apaixonadas sobre educação, trabalho docente e aspirações futuras.

Ao professor Dr. Ivan Rud pela conversa inicial em Brasília, que me deu três missões: ser um professor mais atento; defender um doutorado e perder a barriga. Ainda não comecei o processo da barriga, mas sigo em frente.

Ao amigo monstro professor Dr. Amílcar Damazzo, que tem valva genérica, mas que me respondeu durante as madrugadas intermináveis de elaboração final dessa tese.

E um agradecimento especial ao professor Toufic Anbar Neto, diretor e mantenedor da Faceres, por permitir a pesquisa, liberar meus horários e estimular o meu crescimento todos os dias. Espero, de coração, poder retribuir com trabalho o investimento que fez em mim nesses últimos 12 anos.

A todas as pessoas que me auxiliaram e me incentivaram durante minha jornada de conhecimento, mesmo que sem aqui as nomear, meus agradecimentos sinceros.

Viver é afinar um instrumento

De dentro para fora

De fora para dentro

A toda hora

Todo momento

Walter Franco

RESUMO

A consciência autônoma sobre a reflexão crítica das decisões tomadas é algo que precisa ser desenvolvido no decorrer da vida. Um dos ambientes mais propícios para esse desenvolvimento acontecer é o ambiente escolar. A maneira como as pessoas se relacionam nos ambientes escolares pode influenciar o clima escolar. Para que o clima escolar seja adequado para a reflexão crítica, é preciso que haja empatia entre os envolvidos. Nesse sentido, desenvolver a reflexão crítica torna-se essencial para uma atuação profissional ética e moral adequada, principalmente para os alunos de medicina. O curso de medicina, por sua duração, complexidade e possibilidade de atuação em um mercado de trabalho que é socialmente destacado e bem remunerado, exige carga horária de estudos enorme para os alunos, processos de organização trabalhosos para os gestores e atualização contínua e ininterrupta dos docentes. É um curso no qual a mudança é uma constante e no qual a quantidade de conteúdos aumenta a cada dia. É nesse volátil e incerto cenário que as metodologias ativas de ensino e aprendizagem atuam para direcionar a formação do futuro médico, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso. Nesse tipo de ambiente, a competência moral, o clima escolar e a empatia tornam-se elementos de importância decisiva para todos os envolvidos, tanto alunos, quanto professores e gestores. Pensando nisso, este trabalho teve como objetivo investigar a influência da relação entre a empatia e a competência moral no clima escolar entre estudantes, professores e gestores de um curso de medicina. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, descritivo, aplicado, de campo, transversal, de correlação, com dados obtidos a partir de instrumentos de avaliação (MCT, EMRI, Escala de Jefferson e Instrumento de Clima Escolar), aplicados a três diferentes grupos: alunos, professores e gestores. Para a análise dos dados, foi feita a correlação de Spearman. Foram coletados dados de 188 estudantes dos oito primeiros semestres do curso. Os resultados para cada instrumento foram investigados individualmente: Teste de Competência Moral (MCT) Total (média = 10,727); Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal (EMRI) Total (média = 74,813); Escala de Jefferson – Versão para Estudantes (JSPE) Total (média = 114,984); Clima Escolar Total (média = 3,163). Não houve correlação entre clima escolar e empatia, entre clima escolar e competência moral e entre competência moral e empatia, apenas inferências de correlação a partir do valor $p < 0,05$ e da análise dos limites de confiança de 95% inferior e superior entre empatia (JSPE), empatia (EMRI) e Competência Moral. Devido à pouca resposta dos professores e gestores, foram utilizados apenas os resultados do Grupo Alunos nessa análise. Como conclusão, observou-se que o clima escolar na instituição investigada é tão positivo que não foi possível verificar se tal relação seria fruto da interação entre a empatia e a competência moral.

Palavras-chave: Competência Moral. Reflexão Crítica. Empatia. Clima Escolar. Educação. Medicina.

ABSTRACT

Autonomous awareness of critical reflection on decisions made is something that needs to be developed throughout life. One of the most favorable environments for this development to happen is the school environment. The way people interact in school environments can influence the school climate. For the school climate to be suitable for critical reflection, there must be empathy among those involved. In this sense, developing critical reflection becomes essential for an adequate ethical and moral professional performance, especially for medical students. The medical course, due to its duration, complexity and possibility of acting in a job market that is socially distinguished and well-paid, requires a huge workload for students, laborious organization processes for managers and continuous and uninterrupted updating of the teachers. It is a course in which change is a constant and in which the amount of content increases every day. It is in this volatile and uncertain scenario that active teaching and learning methodologies act to guide the training of the future doctor, respecting the National Curriculum Guidelines of the course. In this type of environment, moral competence, the school climate and empathy become elements of decisive importance for all those involved, including students, teachers and managers. With this in mind, this study aimed to investigate the influence of the relationship between empathy and moral competence on the school climate among students, teachers and managers of a medical course. Therefore, a descriptive, applied, field, cross-sectional, correlation study was carried out, with data obtained from assessment instruments (MCT, EMRI, Jefferson Scale and School Climate Instrument), applied to three different groups: students, teachers and managers. For data analysis, Spearman's correlation was used. Data were collected from 188 students from the first eight semesters of the course. The results for each instrument were investigated individually: Total Moral Competence Test (MCT) (mean = 10.727); Multidimensional Interpersonal Reactivity Scale (EMRI) Total (mean = 74.813); Jefferson Scale – Student Version (JSPE) Total (average = 114,984); Total School Climate (average = 3.163). There was no correlation between school climate and empathy, between school climate and moral competence and between moral competence and empathy, only correlation inferences from the $p < 0.05$ value and the analysis of the lower and upper 95% confidence limits between empathy (JSPE), empathy (EMRI) and Moral Competence. Due to the lack of response from teachers and managers, only the results of the Student Group were used in this analysis. In conclusion, it was observed that the school climate in the investigated institution is so positive that it was not possible to verify whether such a relationship would be the result of the interaction between empathy and moral competence.

Keywords: Moral Competence. Critical Reflection. Empathy. School Climate. Education. Medicine.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES, GRÁFICOS E QUADROS

Quadro 1: Comparação entre os conceitos de empatia, simpatia, compaixão e solidariedade	038
Quadro 2: Mecanismo de sete níveis de empatia	043
Quadro 3: Níveis e estágios do julgamento moral propostos por Kohlberg	057
Quadro 4: Apresentação das dimensões do instrumento de avaliação do clima escolar	088
Quadro 5: Estrutura final dos instrumentos de medida para avaliar o clima escolar nas escolas brasileiras	089
Quadro 6: Apresentação das dimensões do instrumento de avaliação do clima escolar modificado para a escola médica	091
Quadro 7: Estrutura final dos instrumentos de medida adaptados para avaliar o clima escolar na escola médica	092
Figura 1 – Representação da relação entre empatia, competência moral e clima escolar ...	071
Figura 2 – Representação das dimensões do instrumento – Perfil Demográfico dos Participantes	080
Figura 3 – Representação das dimensões do instrumento – <i>Moral Competence Test</i> (MCT)	082
Figura 4 – Representação das dimensões do instrumento – Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal (EMRI)	084
Figura 5 – Representação das dimensões do instrumento – <i>Jefferson Scale of Physician Empaty</i> (JSPE)	086
Figura 6 – Representação das dimensões do instrumento – Clima Escolar	090
Figura 7 – Gráfico de dispersão entre clima escolar e empatia, segundo a escala EMRI	116
Figura 8 – Gráfico de dispersão entre clima escolar e empatia, segundo a escala JSPE	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de frequência de participação de Alunos por Semestre	077
Tabela 2 – Distribuição do número de itens por Perfil e Dimensão do Instrumento Original de Clima Escolar.....	087
Tabela 3 – Análise descritiva do Grupo Alunos – Dados Descritivos – Por variável	099
Tabela 4 – Análise descritiva do Grupo Alunos – Teste de Competência Moral - Por variável	100
Tabela 5 – Análise por categoria - Teste de Competência Moral (MCT) – Grupo Alunos	102
Tabela 6 – Análise por categoria - Teste de Competência Moral (MCT) – Comparativo de Dilemas em Pares – Grupo Alunos	103
Tabela 7 – Análise descritiva do Grupo Alunos – EMRI - Por variável	104
Tabela 8 – Análise descritiva do Grupo Alunos – JSPE - Por variável.....	106
Tabela 9 – Análise descritiva do Grupo Alunos – Clima Escolar Geral – Por variável.....	108
Tabela 10 – Análise descritiva do Grupo Alunos – Clima Escolar Seção 1 (Relações com o ensino e com a aprendizagem) – Por Eixo.....	109
Tabela 11 – Análise descritiva do Grupo Alunos – Clima Escolar Seção 2 (As relações sociais e os conflitos na escola) – Por Eixo	109
Tabela 12 – Análise descritiva do Grupo Alunos – Clima Escolar Seção 3 (As regras, as sanções e a segurança na escola) – Por Eixo.....	110
Tabela 13 – Análise descritiva do Grupo Alunos – Clima Escolar Seções Finais – Por variável	110
Tabela 14 – Análise por categoria – Clima Escolar (Geral e Seções 1 a 3) – Grupo Alunos...	111
Tabela 15 – Análise por categoria – Clima Escolar (Geral e Seções 4 a 6) – Grupo Alunos...	111
Tabela 16 – Análise por categoria – Clima Escolar (Geral e Seções 1 a 3) – Tutoria, Morfo, Habilidades, PIC/Atividades Práticas e Ética/Humanidades – Grupo Alunos	112
Tabela 17 – Correlação entre o Clima Escolar e demais instrumentos	115

Tabela 18 – Análise comparativa do clima escolar entre os sexos dos estudantes.....	117
Tabela 19 – Correlação entre o Clima Escolar e competência moral	117
Tabela 20 – Correlação entre o Clima Escolar e empatia – escala EMRI	118
Tabela 21 – Correlação entre o Clima Escolar e empatia – escala JSPE.....	118
Tabela 22 – Correlação entre empatia (escala JSPE) e competência moral	119
Tabela 23 – Correlação entre empatia (escala EMRI) e competência moral.....	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	016
1 A FORMAÇÃO MÉDICA CONTEXTUALIZADA NA REALIDADE DA MEDICINA	024
1.1 Uma nova esperança	029
1.2 Medicina no Brasil	033
1.3 Aluno de Medicina	035
2 EMPATIA	037
2.1 Perspectiva filosófica	039
2.2 Perspectiva científica	041
2.3 Ensino de empatia	049
3 COMPETÊNCIA MORAL	053
3.1 O desenvolvimento moral	055
3.2 O julgamento moral	059
3.3 A competência moral	059
3.4 A competência moral do estudante de medicina	061
4 CLIMA ESCOLAR	063
4.1 Valores morais	064
4.2 Eficácia coletiva	065
4.3 Avaliação do clima escolar	065
4.4 O Instrumento de avaliação do clima escolar	067
4.5 Clima escolar da escola médica	068
5 MÉTODO	071
5.1 Delineamento da pesquisa	072
5.1.1 Estudo de caso	072

5.2	Local de pesquisa	074
5.3	Participantes da Pesquisa.....	076
5.3.1	Grupo Alunos.....	076
5.3.2	Grupo Docentes.....	077
5.3.3	Grupo Gestores.....	078
5.4	Instrumentos	078
5.4.1	Perfil Demográfico do Participante	079
5.4.2	Teste de Competência Moral (MCT – <i>Moral Competence Test</i>).....	080
5.4.3	Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal (EMRI).....	083
5.4.4	Escala de Jefferson para Empatia Médica (JSPE) – Versão para estudantes	085
5.4.5	Clima Escolar.....	086
5.5	Formatação da brochura de coleta	093
5.6	Procedimentos de coleta de dados.....	093
5.7	Organização e tabulação dos dados.....	094
5.8	Análises.....	095
5.9	Considerações éticas	095
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	096
6.1	Perfil do participante.....	096
6.2	<i>Moral Competence Test</i> (MCT).....	099
6.3	Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal (EMRI).....	103
6.4	<i>Jefferson Scale of Physician Empaty</i> (JSPE)	106
6.5	Clima Escolar	108
6.6	Correlações.....	115
6.7	Competência e Empatia com efeito no Clima Escolar	121

CONCLUSÃO	123
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	136
Anexo 1 Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal (EMRI).....	136
Anexo 2 Escala de Jefferson para Empatia Médica – Versão para estudantes.....	138
APÊNDICES	140
Apêndice 1 Perfil Demográfico do Participante – Grupo Alunos	140
Apêndice 2 Perfil Demográfico do Participante – Grupo Professores	143
Apêndice 3 Perfil Demográfico do Participante – Grupo Gestores.....	146
Apêndice 4 Clima escolar – Grupo Alunos.....	149
Apêndice 5 Clima escolar – Grupo Docentes	157
Apêndice 6 Clima escolar – Grupo Gestores	169
Apêndice 7 Tabela de Correspondência para análise cruzada dos itens do instrumento de mensuração do Clima Escolar – Grupo Alunos.....	182
Apêndice 8 Tabela de Correspondência para análise cruzada dos itens do instrumento de mensuração do Clima Escolar – Grupo Docentes	187
Apêndice 9 Tabela de Correspondência para análise cruzada dos itens do instrumento de mensuração do Clima Escolar – Grupo Gestores	195

INTRODUÇÃO

Você devia ser professor.

Esse foi um comentário feito em uma conversa com um casal há mais de vinte anos. Um desses momentos da vida em que as pessoas precisam escolher qual é o caminho a ser tomado. Neste caso, o momento foi em outro país, e definiu uma escolha entre voltar para o Brasil ou ficar como imigrante ilegal.

Escolhi voltar, não sem muita preocupação e ansiedade. Eu não tinha mais economias, nem emprego e nem expectativas. Um diploma de curso de comunicação social não trazia boas perspectivas, ainda mais para alguém que havia trabalhado durante dez anos como gerente de uma central de processamento de dados em uma empresa que vendia material odontológico.

O cenário descrito, apesar de surreal, foi verídico. As angústias de uma juventude que, vinte anos antes, discutiu e percebeu que a ideia de ensinar era atrativa, interessante e autêntica. Uma ideia que direcionou vinte anos de trabalho e estudo, que culminaram, no momento, nesta tese.

A primeira concepção sobre ser professor foi a de alguém que deveria saber sobre o que explica, saber explicar e saber ouvir. O ponto mais crucial dentre os três era, em princípio, saber sobre o que se explica. Saber explicar e saber ouvir sempre foram características pessoais destacadas.

Essa percepção pela busca de saber sobre o que se explica é um caminho longo e infinito. Um caminho que começou com a busca por conhecimento acadêmico. Sem sucesso para conseguir compreender o processo de seleção de mestrado, a busca foi por uma especialização lato sensu. E por outra. E por outra. Quatro ao final de seis anos.

Com o tempo, compreendi que a pós-graduação lato sensu não resolveria o problema de saber o que se ensina. Na verdade, a formação em especialização direciona o

pós-graduando a utilizar algumas ferramentas no mercado corporativo e empresarial, muito distante da realidade da escola e dos ambientes de educação.

Em dado momento, durante um treinamento para professores de Ensino Fundamental, anos iniciais, discutindo jogos e a aplicação para a formação do aluno, uma reflexão a partir de uma fala, que questionava a compreensão sobre a vivência e formação de um professor:

Para ser professor é preciso se formar professor.

E busquei então uma segunda graduação, oportunizada com o oferecimento do curso de pedagogia no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp, reaberto após muitos anos do curso fechado. Fui aluno da primeira turma. Fazer uma segunda graduação possibilita análises sobre a formação que se tem que não são possíveis na primeira graduação. E fazer parte da universidade pública possibilita que a formação tenha uma nova perspectiva e direcionamento diferente.

As discussões no ensino público de graduação não giram em torno do mercado de trabalho. Giram em torno do esforço que podemos, individualmente, fazer para melhorar a educação no país. Porém, a formação intensa nas bases da educação, com carga horária destinada a psicologia, filosofia, história e sociologia, serviu sim para a construção de uma compreensão da atividade docente, do universo escolar e do processo de ensino e aprendizagem.

A faculdade possibilitou três grandes encontros emancipadores. O primeiro com a psicologia da educação, em aulas sobre Jean Piaget e seus estudos sobre moral. Uma das aulas mais marcantes aconteceu com a discussão sobre a resolução de um jogo, a Torre de Hanoi, que culminou na dedução da fórmula matemática para identificar o número de movimentos mínimo para resolver o jogo. Essa foi uma demonstração vivenciada que, até então, só era discutida teoricamente e a partir de experiências pouco elaboradas. Realmente, a formação em educação é sim diferencial para a vivência profissional do docente na educação infantil e fundamental.

O segundo encontro foi com a realidade escolar no ensino público. Escola é um ambiente que só é vivo pela energia e boa vontade de professores e funcionários. A estrutura da escola pública é escassa, mas isso não impede que as professoras e professores, os funcionários e o grupo gestor façam o melhor pelas crianças que lá aprendem. Isso é muito mais evidente nas escolas de educação infantil do que nas de ensino fundamental para anos finais. A vivência da rotina escolar também é diferencial para o educador.

O terceiro encontro foi com a pesquisa. Após quase dez anos, fui apresentado ao mundo da pesquisa acadêmica e orientado sobre os passos para elaborar, de maneira adequada, científica e séria, um projeto para investigar algo. A primeira publicação foi sobre aquisição da linguagem em crianças, especificamente discutindo e apresentando exemplos de hipersegmentação e hipossegmentação. Em seguida, o estudo sobre jogos e a construção de arquétipos. Logo, congressos científicos faziam parte da programação e dos planos para a faculdade. A universidade pública incentiva, apoia e estimula a pesquisa científica. É envolvente, interessante e agregador. A formação científica é um elemento essencial para um professor.

Após a graduação e a iniciação no universo da ciência, um período de tentativas profissionais frustradas, atividades empreendedoras que renderam muitas dívidas financeiras e a falta de perspectivas profissionais, um novo início como professor substituto em uma cooperativa de ensino. Um emprego que pagava menos do que o salário-mínimo da época, a única oportunidade profissional após mais de um ano de procura.

Após duas faculdades, quatro especializações, experiências diversas com ensino, com formação de professores, com publicações de artigos e horas de estágio, a experiência de ministrar aulas como substituto para alunos adolescentes me fez sair da sala chorando algumas vezes. Algo devia estar muito errado na prática. A teoria não encaixava na realidade.

Foi preciso reflexão sobre a concepção de ser professor. Na primeira concepção, a perspectiva era a de professor com finalidade de utilidade. Resolver um problema era o objetivo final. Saber explicar e saber o que se explica tem como fundamento apenas a utilidade do processo, mas uma utilidade seletiva, pois é o professor quem determina o que é saber explicar e o que é saber o que se ensina.

Não é só um processo útil. É também um processo de desenvolvimento moral, tanto do aluno quanto do próprio professor. E uma questão de pesquisa começa a se formar. Uma questão que se transforma em um projeto de pesquisa. Esse projeto, sob condução nos bastidores por um professor da graduação, serviu para a inscrição em processos seletivos de mestrado. A busca por resposta científica para dores reais do professor estimulou o direcionamento de um novo processo de formação.

Particpei de quatro tentativas, em um mesmo ano, de entrar em algum programa de pós-graduação *stricto sensu*. Apenas anos mais tarde, com experiência e produção, uma análise crítica do projeto elaborado fez perceber como a falta de leitura, experiência e perspectiva são formadas com tempo e constância. Após dois anos de tentativas, a aprovação como aluno especial no programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, nível mestrado, possibilitou a participação em algumas disciplinas da pós-graduação.

A entrada no mestrado tinha como meta a melhoria do projeto com o objetivo de compreender a concepção de moral dos professores. Fui, então, apresentado à análise do comportamento a partir de uma perspectiva de educação. O behaviorismo se mostrou a fundamentação teórica que embasava o componente utilitário do ensino, que foi perseguido durante anos por mim.

No decorrer desta disciplina, uma questão surgiu: será que os professores de educação infantil e fundamental concordavam com as ideias de Skinner sobre educação? No decorrer do ano cursado como aluno especial, essa questão foi sendo discutida e no processo seletivo seguinte, um projeto com esse objetivo foi encaminhado. A pesquisa resultante foi elaborada com a participação de 992 professores de 63 diferentes escolas, que responderam um instrumento que apresentava as ideias de Skinner sobre educação. Os resultados apontaram para um desconhecimento generalizado sobre análise do comportamento. Os professores não sabiam quem era Skinner e quais eram suas propostas.

Ao final, uma certeza: a concepção metodológica dos professores, por mais esclarecida que seja, é fundamentada em um componente moral. Misturar as concepções teóricas, no entanto, não era possível e a continuidade foi interrompida.

Durante o tempo dedicado à pesquisa de mestrado, uma promoção para coordenação pedagógica, um novo emprego como professor de pedagogia, ensinando jogos e história da educação e planos para um novo foco: aulas em pós-graduação. Ao término do mestrado, o curso de pedagogia no qual dava aula foi extinto. A instituição de ensino, no entanto, iniciou um curso de medicina, para o qual fui convidado a atuar como professor de informática.

Vivi a experiência de primeira turma do curso como estudante e agora como educador. O início de um curso de graduação possui uma dinâmica muito intensa, algo como a primeira semana após uma mudança de endereço. A animação e a resolução de situações que não estavam planejadas misturam-se aos momentos de atividades pedagógicas. Nessa realidade, conheci a coordenadora do curso e me ofereci para ajudar caso necessitasse algo. Nessa ocasião, discutimos um formato de avaliação para as atividades de ensino a partir de metodologias ativas. Essa discussão foi a primeira de um sem números de discussões pedagógicas sobre o curso, que acontecem há dez anos.

Ser professor em um curso de medicina é uma experiência muito rica e gratificante para um educador. O curso de medicina tem em suas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2014) a orientação de utilização de metodologias ativas para o ensino dos futuros médicos. Essa discussão sobre metodologias ativas é muito mais teórica do que prática, e no curso de medicina isso é aplicado de maneira funcional.

O espaço de trabalho foi sendo conquistado e as horas de atividades foram aumentando. Em algum tempo, a opção pela dedicação ao curso de medicina fez com que a coordenação pedagógica na cooperativa de ensino precisasse ser abandonada. Conforme o curso de medicina ia sendo formado, semestre a semestre, a coordenação estimulava as mudanças necessárias, visando a formação de médicos. Nesse período, sugeri que as aulas de informática fossem suprimidas. No lugar, em discussão com a coordenação do curso de medicina, uma nova disciplina surgiu, com foco em promover no aluno a compreensão de pesquisa e, dessa forma, contribuir para o seu desenvolvimento durante o curso nas metodologias ativas.

Conforme o funcionamento do curso se estabelecia, a demanda por orientações pedagógicas aumentava. Para ensinar medicina é preciso que algumas médicas e médicos se

disponibilizem a ensinar medicina. Além deles, um curso de medicina também conta com professores formados em biologia, fisioterapia, farmácia, enfermagem, entre outros. A formação é, normalmente, de bacharelado. Não há preparação para esses profissionais atuarem como professores durante a sua formação.

Além dos professores, o curso de medicina exige uma carga horária de estudos enorme para os alunos. Essa grande quantidade de conteúdo, somada à mudança de metodologia, cria tensões entre os alunos que chegam a desencadear sérias patologias psiquiátricas, como depressão profunda, por exemplo. O nível de ansiedade e de autocobrança que os alunos exigem deles mesmos é preocupante.

Então, temos professores que não sabem ensinar e alunos que precisam manter um nível de excelência que é impossível em um mesmo ambiente, convivendo durante muitos anos. Assim, professores e alunos desenvolvem mecanismos que podem melhorar ou piorar o processo. Um mecanismo adotado pelos professores que melhora o processo é a busca por informação e formação docente. Para estimular isso, a instituição oferece encontros de formação periódicos. Outro mecanismo é a aproximação dos professores com os alunos, buscando compreender as dificuldades deles no processo de aprendizagem.

É nesse contexto que a empatia se torna importante para o desenvolvimento da escola médica. Por meio da empatia, professores e alunos podem refletir e melhorar sua competência moral. A partir do processo cognitivo e afetivo de perceber e sentir o outro, professores podem começar a compreender as angústias dos alunos, e os alunos podem, por sua vez, compreender quais as perspectivas da atuação profissional prática que o professor traz para os alunos, independente do preparo pedagógico que esteja sendo formado na instituição.

Mas esse tipo de percepção tem potencial para ser desenvolvida em ambientes nos quais as pessoas tenham bons relacionamentos, saibam respeitar as regras de convivência e possam abertamente emitir opiniões e discutir com as pessoas. O ambiente para o desenvolvimento da empatia na comunidade da escola médica é um elemento importante. É preciso que haja um clima organizacional propício.

Surge então uma questão científica: como a empatia pode influenciar o clima escolar e o desenvolvimento da competência moral dos envolvidos na escola médica? Com essa questão, este estudo foi delineado, com uma ideia de elaborar três mensurações de empatia, clima e competência moral. Além das mensurações, uma série de atividades para desenvolvimento de empatia com um grupo pequeno de alunos seria desenvolvida após a primeira coleta. Essas atividades envolveriam práticas de percepção e empatia e discussão de textos e ideias sobre empatia entre os participantes. Todos os participantes das atividades receberiam a missão de falar sobre a atividade com três diferentes colegas da faculdade. Após o término da aplicação das atividades, uma nova coleta seria realizada. Seis meses após, uma terceira coleta. Os resultados seriam avaliados pelas respostas dos questionários, por uma análise qualitativa das atividades desenvolvidas e por um cruzamento de resultados entre os diversos questionários utilizados.

Mas isso não aconteceu.

Uma semana antes do início da primeira coleta, a pandemia de Covid-19 atingiu a escola médica e houve a necessidade de suspender a pesquisa por seis meses, dada a estimativa de término da pandemia na época. Seis meses depois, uma nova estimativa empurrou a coleta mais seis meses. E novamente, de tal maneira que a realidade da pesquisa delineada se tornou impossível de ser realizada. Com poucos meses do final do prazo para a realização do exame de qualificação, este estudo teve que ser reorganizado. Em vez de uma investigação com intervenção sobre empatia, clima escolar e competência moral, optou-se por um estudo de caso e um levantamento de empatia, clima escolar e competência moral na escola médica.

A questão que direcionou este estudo foi:

Como a empatia pode se relacionar com a competência moral do indivíduo, influenciando o clima escolar do coletivo na escola médica?

Neste contexto, esta **tese** defende que **índices mais elevados de empatia se relacionam positivamente com a competência moral e, pensando no grupo, produzem um clima escolar mais positivo.**

O objetivo geral, assim, foi investigar o impacto da relação entre a empatia e a competência moral no clima escolar entre estudantes, professores e gestores de um curso de medicina. Os objetivos específicos foram:

- 1 – Verificar a competência moral dos estudantes e professores de medicina de uma faculdade do Oeste Paulista a partir da aplicação do *Moral Competence Test* [MCT] (Lind, 2007).
- 2 – Verificar a empatia dos estudantes e professores de medicina de uma faculdade do Oeste Paulista a partir da aplicação da *Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal (EMRI)* e da *Escala de Jefferson para Empatia Médica*.
- 3 – Verificar o clima escolar de uma faculdade de medicina do Oeste Paulista a partir da aplicação do *Instrumento de Clima Escolar*, adaptado de Moro (2018).
- 4 – Verificar se há correlações entre a empatia e a competência moral, entre a empatia e o clima escolar e entre a competência moral e o clima escolar.

Para isso, esta tese foi dividida em seis capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, são abordados os conceitos, fundamentos e elementos sobre a história da escola médica. No segundo capítulo, são apresentados os fundamentos da empatia e os instrumentos de mensuração da empatia que foram utilizados. No terceiro capítulo, apresentam-se os conceitos e formas de mensuração de clima escolar. O capítulo quatro discute os fundamentos e a mensuração da competência moral. Em seguida, no capítulo cinco, é apresentada a metodologia utilizada para desenvolver esta tese. No capítulo seis são apresentados os resultados das coletas e a discussão desses resultados. Por fim, são apresentados os argumentos finais e uma série de apêndices e anexos que podem ser consultados para esclarecimento de dúvidas que possam surgir.

Muito mais do que uma tese, este texto é a consagração de um objetivo que tem neste momento um marco de conquista que foi construído ao longo de mais de vinte anos.

1 A FORMAÇÃO MÉDICA CONTEXTUALIZADA NA REALIDADE DA MEDICINA

A medicina é tão antiga quanto a própria civilização. Kennedy (2004, p. 4) descreve a história da doença e da medicina com dados históricos relevantes e análises direcionadas para a compreensão dos contextos históricos que proporcionaram o desenvolvimento da medicina. Para ele, o registro mais antigo que se refere à medicina tem cinco mil anos de idade (3350 ac), e foi chamado de Otzi, o homem de gelo. Ele foi descoberto em 1991, a mais de três mil e trezentos metros de altura, nos Alpes Suíços. A princípio, identificaram o corpo como um achado arqueológico e, durante a investigação, descobriram que nos pertences de Otzi estavam cogumelos com propriedades antibióticas, além de tatuagens em sua pele, os quais levavam a crer que ele os tinha para diminuir dores de artrite, o que foi comprovado por raio-X mais tarde. Esse e mais outros indícios levaram os especialistas a crer que Otzi praticava medicina e era algum tipo de curandeiro (KENNEDY, 2004, p. 4).

Se Otzi atuava como médico da época, é provável que também houvesse outras pessoas próximas a ele, algum tipo de tribo. E essa tribo foi se constituindo como tribo a partir do aprendizado da convivência. E isso foi sendo ensinado para as outras gerações, o que pode sugerir uma ligação essencial entre a medicina e a educação. Além de Otzi, também foram encontradas evidências de cirurgias pré-históricas, quando encontraram, em 1865, crânios com sinais de trepanação, uma cirurgia feita no cérebro que recorta parte do crânio do paciente. Kennedy (2004, p. 9) ainda apresenta a vasta utilização de plantas e unguentos pelas civilizações mais antigas para tratamentos de doenças e ferimentos.

Mas a medicina se consagra historicamente a partir de Hipócrates (KENNEDY, 2004, p. 21), um médico professor que ensinava seus alunos à cabeceira de doentes, lugar no qual ele afirmava ser o local ideal do médico. Hipócrates é o patrono da medicina e uma figura icônica que marca o início ocidental da medicina.

A medicina, desde então, tem sido referenciada como uma atuação ligada à sabedoria, à habilidade e à sagacidade (JONAS, 2013). Pouco incomum que um médico da Grécia Antiga não fosse também versado na filosofia ou nas ciências matemáticas. Aristóteles, por exemplo, era filho de médico. O pai dele, Nicômaco, era o médico de Felipe,

Rei da Macedônia. É da prática médica que Aristóteles desenvolve suas ideias e teorias (KENNEDY, 2004, p. 20). Usando como aforismos pautados em botânica, Aristóteles ensinava ética no Liceu, demonstrando como a vida plena deveria ser vivida a partir da busca e aperfeiçoamento das virtudes. Essa prática da botânica, naquela época, era muito relacionada à atividade médica. Daí a relação.

A medicina foi se desenvolvendo a partir da guerra contra doenças na história. E em cada episódio, a medicina aprendia mais. Durante a peste negra, por exemplo, os médicos criavam mecanismos para tentar evitar o contágio. Imaginando que o contágio fosse originado pelo ar, elaboraram máscaras para filtrar o ar. Essas máscaras são características da história da medicina e, tal como Hipócrates, fazem parte de uma rica história que está intimamente relacionada ao aprendizado contínuo e melhoria do próprio repertório cognitivo (KENNEDY, 2004, p. 127).

E entre guerras e atrocidades, a medicina aprendeu sobre o desenvolvimento do corpo, as possibilidades de cura e sobre o conceito de saúde. Os médicos, durante as duas guerras mundiais, eram muitas vezes poupados pelo lado inimigo para que tratassem os feridos. O respeito social pelo ser médico, dessa forma, garantia a prática mesmo em um cenário de guerra.

Com o passar do tempo, a medicina foi sendo ensinada de tutor para aprendiz, dia a dia, na prática. E isso criou inúmeras possibilidades de médicos. Médicos herbalistas, médicos cirurgiões, médicos de corpo e de alma. A primeira faculdade de medicina, apesar de utilizarem o processo já consolidado pelos gregos mais de mil anos antes, foi a Universidade de Salerno. A Escola Médica de Harvard, já tem 150 anos de fundação, mas está ativa desde 1782 (KENNEDY, 2004, 134). E em cada escola, uma maneira diferente de ensinar medicina era criada.

Eram tantas as possibilidades que, no início do século XX, a imagem que temos hoje de um médico não era tão bem definida, justamente pela quantidade de “tipos” de medicina que havia. Era um problema complexo, agravado pelo aumento do número de cursos de medicina nos Estados Unidos. Destaca-se nessa época, por pressões políticas e econômicas de uma indústria farmacêutica em ascensão, um documento denominado Relatório Flexner (FLEXNER, 1910, p. 3). Esse documento foi responsável por uma das mais impactantes

transformações da medicina moderna: o currículo médico. Flexner foi quem organizou processos e procedimentos para a formação de um médico, criando, dessa maneira, uma caracterização da identidade médica. As escolas médicas precisaram se adequar às práticas e protocolos científicos definidos pelo relatório para que pudessem continuar a formar médicos (COOKE; IRBY; O'BRIEN, 2010, p. 13).

Flexner criou um modelo muito adequado para a época, fazendo com que a educação médica formasse mão de obra para uma população urbana em crescimento e como necessidade para atender trabalhadores industriais. Flexner (COOKE et al., 2010, p. 15) trouxe o modelo industrial para a escola médica. E esse modelo já era usado na educação. Flexner (1910, p. 20) propôs que a formação médica fosse embasada em três princípios: a preceptoria, a didática escolar e a disciplina científica. A proposta de Flexner moldou, em anos posteriores, a formação médica.

Um modelo de formação baseado em procedimentos e protocolos científicos, após mais de um século de inovações, geração de valor e conhecimento, estudo e desenvolvimento da medicina foi consolidado. Ao mesmo tempo que o Relatório Flexner trouxe significativas mudanças para a formação médica, tendo como consequência a compreensão científica sobre o corpo humano e a própria definição de doença após mais de um século de sua publicação, também produziu um distanciamento entre o médico e o paciente. A medicina se tornou técnica. Prioritariamente técnica. Qualquer outra abordagem que não a científica foi desqualificada e afastada da formação médica. Jonas (2013) explica que existe diferença entre a forma e o conteúdo, sendo o primeiro algo que se adequa às “leis do movimento” (grifos no original), ou seja, a forma depende do contexto e do ambiente para ser adequada à sua utilidade, “como um conjunto abstrato de um movimento” (JONAS, 2013). No entanto, em relação ao conteúdo, Jonas explica que ele se direciona para o uso humano, os poderes que confere ao ser que os domina, as formas de atuação novas e à conduta humana.

A medicina deixa, a partir do Relatório Flexner (1910), de se preocupar com o ser, e passa a se preocupar com o ente, deixa de ser focada em diversos conteúdos e passa a ser formal e direcionada. Essa redução de foco da medicina, vagarosamente, fez com que a identidade médica fosse perdendo espaço para a diversidade de conhecimento e cultura

para uma especialização de conhecimento técnico e mecânico. A formação do médico é direcionada para a metafísica, buscando a solução e a idealização de um corpo saudável, que não envelhece e nunca padece de cuidados (STEWART; WESTON; MCWILLIAM, 2017, p. 29). Essa formação é vantajosa, pois, nos últimos anos, com os avanços tecnológicos e científicos, a medicina, aliada às demais profissões da área da saúde, tem mostrado resultados incríveis para o aumento da longevidade média e da diminuição das dores do corpo.

Porém, a formação metafísica não é suficiente em uma sociedade em constante transformação ontológica. A formação médica precisa preconizar também a formação ética e humanista. Nesse contexto, o médico deixou de ser um pilar social para se tornar uma referência que dita o que é e como deve ser vivida a saúde do homem. O processo científico na formação do futuro médico se formou na quantidade de procedimentos e processos da área médica, não na relação do médico com seu paciente, tendo como fundamento processos afetivos e cognitivos (COOKE et al., 2010, p. 41).

Cognitivos pela formação técnica. Afetivos de diversas maneiras, por exemplo, a capacidade de se deprimir. Atualmente o médico não é autorizado pela sociedade para exibir quaisquer comportamentos que direcionem o olhar do paciente para a humanidade do médico. Quanto mais distante e racional, mais adequado ao sistema médico é o profissional. Rego (2003, p. 15), explica que a medicina traz “a expectativa de um comportamento pleno de virtudes por parte de seus profissionais”. Mas isso não pode funcionar no mundo real, pois todas as pessoas têm necessidades afetivas que precisam ser administradas.

Isso sem abordar a questão de como os pacientes retroalimentam as reações dos médicos. O ato de curar pressupõe uma pessoa envolvida, normalmente outra pessoa que não o próprio médico. É o paciente, que chega ao médico em um estado muito sensível, com medo e esperançoso com a prática do médico. O médico cura outras pessoas, e essas pessoas ficam tristes, felizes ou assustadas e aliviadas com os resultados das intervenções do médico.

Um médico também fica triste ou feliz com o resultado de determinado exame complementar de seus pacientes. A pessoa fica exausta pela quantidade de horas trabalhadas na semana, ou pela privação do sono. Os relacionamentos familiares e sociais

que os médicos possuem impactam sua capacidade de produção profissional, da mesma forma que qualquer outra pessoa. Kremer, Mamed, Martins, Tempski e Broek (2019, p. 112) explicam que a relação entre aprendizagem e emoções são responsáveis por diversas e complexas necessidades que são ignoradas na formação e prática da medicina.

Apresentar, discutir, aprender e melhorar a própria gestão de sentimentos não é algo que se ensina na faculdade de medicina. Na verdade, a realidade é justamente antagônica àquela discutida aqui: qualquer demonstração de um médico sobre emoções é vista como fraqueza pessoal e falta de profissionalismo (KREMER et al., 2019, p. 113). A formação médica é pautada em um processo científico cartesiano, no qual a quantidade de informações deve ser memorizada, independentemente de sua prática de utilização ou não.

O processo cartesiano, no entanto, é o caminho mais lógico para a formação do médico, pois as doenças se manifestam por sinais e sintomas. Os sinais são manifestações objetivas, como, por exemplo, a febre, que pode ser medida por um termômetro. Os sintomas, no entanto, são subjetivos e precisam ser categorizados, como, por exemplo, a dor. Determinados sintomas, quando combinados, normalmente têm a mesma causa comum. Ao identificar os sintomas, fazendo um recorte da realidade e aplicando o método científico, o médico raciocina para a solução de um problema. Um problema mecânico. Um problema técnico. E isso será resolvido por protocolos já definidos (JONAS, 2013).

O aluno de medicina se depara com inúmeros protocolos médicos e informações que deve memorizar para realizar um bom trabalho médico. Nesse contexto, a relação entre médico e paciente deixou de ser social e passou a ser protocolar. A maneira como o médico aborda o paciente, desde o início de uma consulta até o final de um tratamento, é pautada em protocolos médicos. O estudante de medicina aprende, decora e replica o protocolo. Quanto mais higienizada a relação entre médico e paciente, mais científica ela será e melhor será o trabalho do médico. Rego (2003, p. 125) destaca que os estudantes de medicina não possuem o hábito de ler nada que não seja relacionado aos conteúdos médicos ensinados na faculdade, o que restringe o universo de experiências e informações que poderiam ser utilizadas para repensar protocolos e atividades médicas, buscando incorporar valores humanizados para a prática, o que não acontece.

A quantidade de informações necessárias para que o estudante pudesse ser considerado médico. Nesse contexto, a superespecialização da medicina contribui para processos analíticos, mas não para processos sintéticos. A técnica e a estrutura tornam-se, nesse contexto, mais importantes do que a própria formação do médico.

1. 1 Uma nova esperança

A quantidade de informações sobre medicina que precisam ser aprendidas por um aluno é muito maior do que aquelas ensinadas na época do relatório Flexner (FLEXNER, 1910). Assim, no final do século passado, a educação médica foi levada a escolher entre dois caminhos: “a continuidade do ensino tecnicista e mecanicista” ou “a emancipação do aluno de medicina como aprendiz durante toda a vida” (FLEXNER, 1910).

Um novo relatório Flexner foi produzido então. Ele foi iniciado no final dos anos 1990 e publicado em forma de livro em 2010 (COOKE et al., 2010). Dessa vez, um relatório que buscava identificar tendências para a formação do médico do futuro. O que o novo relatório apontou foi a necessidade de possibilitar ao futuro médico o protagonismo de sua própria formação. Dada a quantidade de informações que a medicina produziu para ser aplicada, da facilidade de acesso a informações que a internet proporcionou e da capacidade tecnológica desenvolvida para a educação médica, uma mudança de protagonismo era a única solução viável.

Aproximar a formação plena da realidade foi possível porque a medicina tem uma relação com inovações na educação que já foi demarcada por Maria Montessori (REZENDE; BARAUSSE, 2020, p. 43), desenvolvimento de técnicas para educação de cegos, de surdos (ANDRADE; CONCEIÇÃO, 2021, p. 292) e, da mesma forma, a utilização de metodologias ativas em educação quando isso nem era ao menos conhecido (COOKE et al., 2010, p. 5).

O que se busca a partir dessa nova realidade é uma medicina ética, centrada na pessoa, que inclua, durante a formação, a discussão moral, a reflexão e a humanização do processo. Mais do que manifestações de sintomas, a nova esperança no ensino da medicina percebe a doença em alguém. É alguém, uma pessoa, quem fica doente. E essa relação da pessoa doente com a experiência da doença é determinante para o médico. Em suma, é

preciso entender que a pessoa vem antes da doença. Jonas (2013) explica que as possibilidades tecnológicas são, antes de tudo, possibilidades morais. Ele explica, por exemplo, que a compreensão da programação genética traz uma possibilidade teórica sobre como, o que e o porquê de se utilizar tal conhecimento. Isso é uma atividade moral. Essa atividade se traduz na formação médica a partir do recorte definido pela escola médica sobre os conteúdos que devem ser aprendidos na jornada de formação do médico.

Se em um primeiro momento a dificuldade era apenas a memorização, essa nova realidade, que se aproxima mais da essência fundamental do início da medicina, soma a necessidade de refletir, compreender, pensar e ajudar o paciente não só em relação à saúde e à doença, mas também em relação à experiência do paciente com a doença ou com a saúde. A medicina tende novamente à compreensão afetiva (COOKE et al., 2010, p. 5).

Porém, apesar de buscar evidenciar a formação afetiva dos futuros médicos, existia uma necessidade de sobrevivência desse novo médico no mundo. Dessa forma, a medicina começa a ser ensinada a partir de uma tentativa de fazer diferente, mas sem perder a necessidade conteudista, técnica e mecanicista do homem. Essa dupla necessidade foi orientada a quatro objetivos no novo Relatório Flexner sobre educação médica. Entendemos esse momento como um momento de transição para um ensino médico mais reflexivo e direcionado.

Os quatro objetivos definidos por Cooke (2010, p. 25), serviram como norteadores para o que se desenvolveu em educação médica nos anos posteriores. O primeiro destes objetivos, a padronização dos resultados de aprendizagem e individualização do processo de aprendizagem, questionava a clássica divisão do curso de medicina em anos de fundamentos básicos, anos de fundamentos clínicos e internato. Assim, o ensino não era baseado em resultados, era excessivamente longo, com professores inflexíveis e não centrado no aluno. Ao estabelecer que a formação aconteceria nessa única configuração, não seria possível que os estudantes refletissem sobre como se dá o processo, sendo desconsiderados de opinar em seus próprios processos de formação. A necessidade primária era o respeito à individualidade.

O segundo objetivo definido foi a integração do conhecimento formal com a experiência clínica, que teve como foco o debate sobre como os conhecimentos individuais e

gerais são importantes para a formação de um médico, inclusive durante a prática clínica deste médico. Aqui a importância de desenvolver a medicina tendo como centro a pessoa é determinante, mas existia ainda uma pobre relação entre o conhecimento formal e as experiências de aprendizagem. A experiência do paciente, de maneira fragmentada, começou a ser considerada. Da mesma forma, os papéis de responsabilidades médicas não clínicas também não eram compreendidos (COOKE et al., 2010, p. 25).

Para que isso aconteça durante o processo de formação, o terceiro objetivo propõe o desenvolvimento de hábitos de inovação e investigação, evidenciando a necessidade de sempre repensar práticas e protocolos, e buscando a excelência durante a formação. O foco nesse objetivo é o domínio das habilidades e conhecimentos atuais sem deixar de promover a construção do conhecimento e do compromisso com a excelência. Esse objetivo se manifesta de maneira inadequada com o paciente, tornando-o um instrumento de aprendizado e reduzindo a sua humanidade a um elemento pertencente à saúde coletiva, que serve para o aprendizado das habilidades técnicas de formação do médico. A utilização da curiosidade, questionamento e exemplificação podem acelerar o aprendizado (COOKE et al., 2010, p. 25).

Foco na formação da identidade profissional foi o quarto objetivo definido. O que se percebe é a falta de foco e clareza dos valores profissionais, o que causa uma compreensão inadequada do que é um bom médico, que se desdobra na erosão dos valores profissionais a despeito das necessidades econômicas da profissão. Nesse aspecto, a importância maior é a capacidade de formação de profissionais éticos, moralmente competentes, que é formado também por valores, ações e aspirações, o que pode indicar uma individualização do processo de ensino e aprendizagem, direcionado ao estudante como pessoa, não como futuro médico em formação (COOKE et al., 2010, p. 26).

Esses objetivos foram, assim, sendo discutidos em todo o mundo, ganhando cada vez mais destaque e sendo balizador de processos de mudanças nas organizações de ensino médico. Em meados do século XX, novas possibilidades pedagógicas e formas de ensino começaram a ganhar espaço. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem começaram a ser formadas. A premissa, nesse contexto é que, mais do que apenas memorizar informações, é preciso que o aluno saiba, que tenha sabedoria sobre o que se aprende

(MORIN, 2015). Neste contexto, os professores devem reforçar a capacidade do educando a partir dos princípios propostos por Freire (1994/2017), como, por exemplo, o rigor metódico, pois os saberes que os professores têm não podem, simplesmente, ser transferidos para o educando, o que faz com que o professor precise de coesão metódica para mediar esse processo.

Outro ponto é o respeito aos saberes dos estudantes. Ninguém é vazio de conhecimento a ponto de não conseguir fazer nem ao menos uma mínima inferência a um saber anterior. A discussão com os alunos sobre a razão de ser dos saberes ensinados, com o objetivo de dar significado a eles, tornando possível a crítica sobre o objeto de estudo deve ser o elemento norteador do processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1994/2017).

Criticar não apenas o que se aprende, como se aprende, mas principalmente, sobre o porquê de aprender. Era preciso (e ainda é) incorporar o aprender como parte da própria vida, e não deve, nunca, para Freire (1994/2017), ser apenas puro treinamento técnico. O aprender precisa ser ético, buscando o desenvolvimento da competência moral do aluno tanto quanto o desenvolvimento de sua competência técnica.

O ambiente de ensino e aprendizagem, a escola, precisa “deixar de se prender a padrões do século XIX, de uma instrução linear para assumir o papel de instituição educativa” (LIMA; ROVAI, 2015, p. 28). Assim, é preciso fazer com que os alunos deixem de sentir a escola como um ambiente aversivo, pois é comum que o aluno não goste das aulas, não se habitue com leitura, não queira estudar, não saiba interpretar, não consiga trabalhar em grupos, que frequente a escola por imposição, muito a contragosto, de maneira mecânica, fragmentada, repetitiva. É uma obrigação sem sentido para o aluno, a não ser o de concluir o curso e ser certificado.

Talvez o mais importante ponto de partida para a escolha das metodologias ativas seja o que foi defendido por Freire (1994/2017), quando aponta que ensinar exige compreensão e consciência do inacabamento. Aprender é um processo. Ensinar é uma ciência, que atua nesse processo de aprendizagem, e que nunca estará finalizado. Ter essa consciência faz com que o processo de protagonização do aluno em seu aprender transforme-se em um processo no qual o professor realmente deixa o protagonismo do aprender ao aluno.

E é nesse contexto que a escola médica se coloca à frente da educação formal escolar. Para garantir a formação de bons médicos, foi preciso que se discutissem novas propostas de escola que possibilitassem uma nova realidade para alunos e professores. Algo diferente para que a percepção e a vivência escolar fossem aproveitadas. Uma nova forma de ensinar. Uma proposta que permita o pensamento aluno ao invés de obrigá-lo a reproduzir e memorizar tudo aquilo que ouve e vê. Que possibilitasse ao aluno tempo para pensar. Uma proposta que fosse divertida e instigante para o aluno.

E o caminho escolhido para essa transição foi a abordagem ativa. Primeiro no Canadá, em McMaster, com o lançamento de *A Filosofia de McMaster* em 1974, tendo como principais características a formação sem disciplinas formais, com integração de conteúdo e ênfase na resolução de problemas. Esse foi o início da chamada metodologia PBL, ou *Problem Based Learning*, traduzido no Brasil como ABP, ou Aprendizagem Baseada em Problemas (BORGES; CHACHÁ; QUINTANA; FREITAS; RODRIGUES, 2014, p. 303).

Como consequência, uma revolução no processo de ensino médico, com pesquisas e estudos direcionados para a formação integral, ética e social dos alunos começou a se formar. É o protagonismo do estudante para sua própria história. Assim, os professores médicos deixam de ser as figuras mais importantes na formação médica e, no lugar deles, o papel principal passa para o aluno. Novamente, a medicina inova no campo da educação e incorpora as metodologias ativas de ensino e aprendizagem em suas práticas de formação.

1.2 Medicina no Brasil

A medicina no Brasil seguiu os mesmos padrões de ensino e aprendizagem propostos pelo Relatório Flexner durante muitos anos. Porém, em 2014, no Brasil, foram propostas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2014) para o curso de medicina. Esse documento incluía direcionamentos sobre a formação do médico com metodologias ativas de ensino-aprendizagem. A partir daquele momento, os cursos de medicina deveriam pautar suas práticas pedagógicas em metodologias ativas.

Em paralelo à sua publicação, o Governo Brasileiro autorizou a criação de mais escolas de medicina. Scheffer (2020, p. 95) explica que entre 2013 e 2019 houve um salto do

número de vagas de graduação em medicina no Brasil de mais de 17 mil novas vagas. De acordo com a pesquisa de Scheffer (2020, p. 95) em vinte anos (2000-2020), foram criadas quatro vezes mais vagas de graduação em medicina. Em 2020, eram 37.823 vagas (SCHEFFER, 2020, p. 95). Essa mudança nas políticas governamentais de autorização de abertura de cursos não só possibilitou que o país ganhasse em número de médicos, mas também possibilitou que as metodologias ativas fossem reconhecidas como as ferramentas mais importantes para a formação do médico.

A importância da humanização no curso de medicina é discutida também nas DCNs, que indicam a formação de um médico deverá ser “geral, humanista, crítica, reflexiva e ética” (BRASIL, 2014). E nesse ponto as práticas reais começam a aparecer, pois a maior parte dos professores médicos foi formada em um curso de medicina tradicional.

Sem o conhecimento sobre educação, mesmo que apenas a educação médica, muitos professores não acreditam em suas atuações com metodologias ativas. Reflexão, discussão, debate e juízo para os alunos, na maior parte dos casos, resumem-se ao aluno manter-se quieto e responder exatamente o dito pelo professor em sala durante uma prova. Rego, Palácios e Siqueira-Batista (2014, p. 108) defende a ideia de uma ética de formação baseada em reflexão. O processo reflexivo, por sua vez, pode influenciar a capacidade de conexão do estudante com o professor e, no futuro, do médico com o paciente. O processo de formação médica aborda, entre diversos outros elementos como a confiança, respeito e lealdade, a capacidade de conexão a partir da empatia, que se constituirá, após a formação, no processo de conexão entre médico e paciente.

Rego (2003, p. 131) já afirmava, mais de dez anos antes da publicação das Diretrizes, que o papel da escola médica era o de ajudar os estudantes a reconhecer situações dilemáticas e identificar as melhores opções para fazer o bem e o verdadeiro.

Harden e Lilley (2018, p. 38) apresentaram um modelo de oito papéis que o professor médico deve desenvolver para garantir a formação adequada do estudante sob seus cuidados, demonstrando a pluralidade de papéis exercidos pelos professores, principalmente quando se aplicam as metodologias ativas. O professor pode ser um profissional, uma fonte de informações, um mentor, um gestor de carreira, um analista de competências, um modelo a ser seguido, um líder e um pesquisador. São papéis distintos e

muito complementares, mas que garantem uma relação entre professor e aluno que será sempre proveitosa para o estudante.

1.3 Aluno de Medicina

Parte do processo de formação do futuro médico é de responsabilidade da instituição que ele frequentar, parte das experiências que os professores podem proporcionar ao aluno, mas grande parte é resultado direto do que o próprio aluno faz de seu processo de formação. Porém, ao mesmo tempo que as metodologias ativas são consideradas vitórias para a educação médica, elas proporcionam o escancaramento de problemas e situações que não eram discutidos em uma escola médica tradicional. O aluno de medicina é um desses problemas.

Conforme a ciência médica foi sendo desenvolvida, mais e mais informações foram sendo necessárias para compreender o que era de domínio da medicina. O modelo tradicional, técnico e mecanicista, exige que o aluno saiba mais e mais a cada dia, sobretudo o que pode se relacionar à prática médica. Incluir nessa equação as metodologias ativas é criar um ambiente muito propício para o desenvolvimento da ansiedade e outras doenças mentais para os estudantes de medicina (AKERMAN, 2012, apud BALDASSIN, 2012, p. 27).

Durante todo o ensino médio, e parte do ensino fundamental também, o estudante de medicina teve que ser um aluno acima da média. Ele se destacou por sua capacidade de estudo, por seu rendimento escolar e, principalmente, por suas boas notas. Esse é o histórico de boa parte dos atuais estudantes de medicina (REGO, 2003, p. 55). Esse bom aluno, no entanto, ao ingressar na faculdade, encontra não um ambiente acolhedor e estimulante para manter sua performance estudantil, mas sim muita pressão, pressão econômica da família, que cobra por resultados dado o alto investimento realizado no aluno, a competitividade e comportamentos não adequados de alguns alunos e professores, além do contato precoce com o sofrimento humano, sem muita experiência para refletir sobre os impactos das agruras do mundo.

Nesse contexto, não é incomum encontrar alunos de medicina desenvolvendo depressão, *burnout* e outros males. Muitas instituições de ensino médico têm serviços de

acompanhamento psicológico para os alunos do curso. A situação é tão grave que existe um grupo, uma espécie de associação desses serviços, que tem como objetivo trocar experiências, práticas e propostas de intervenção para os alunos no Brasil (TEMPSKI; MARTINS, 2012, apud BALDASSIN, 2012, p. 57). O curso de medicina é elemento que dispara piora de qualidade de vida nos seus estudantes (SERODIO, 2013, 29). O estudo de Tempski (2018) sobre a qualidade de vida, por exemplo, aponta que a qualidade de vida do estudante é elemento que precisa ser monitorado para que se evitem consequências graves para os estudantes durante o curso.

O tipo de comportamento para solucionar a pressão que recebe é a escolha de dois caminhos: por um lado, uma exigência de disciplina e competência de estudos para dar conta da quantidade de informações e das metodologias ativas, o que, normalmente, culmina em problemas relacionados à saúde mental do aluno; e por outro lado, o aluno que se desconecta do curso e da sua formação. É o aluno que baseia seu aprender por conseguir realizar o mínimo para ser aprovado no semestre. Esse é o tipo de aluno que, para ser aprovado, trapaceia em provas, por exemplo. Em pesquisa realizada em 2016 (BORGES et al., 2021, p. 302), verificou-se que o hábito de cola não se caracterizava como trapaça ou fraude na atividade estudantil.

Isso é uma demonstração de falta de reflexão sobre a própria formação, além de ser um problema moral. Mas é uma atividade que só existe pela situação da própria escola médica. O sistema complexo no qual o aluno está inserido é o catalizador para o comportamento e falta de reflexão desse mesmo aluno. E a tendência é a perpetuação do processo de formação do médico pouco reflexivo e, por consequência, moralmente incompetente, que tem a tendência de se adaptar em grupo, em um coletivo de sustentação da própria saúde mental. É no ambiente da escola médica que o estudante busca o remédio para sua saúde mental.

2 EMPATIA

Empatia é um atributo humano de complexa definição. Complexa porque adquire uma série de significados de acordo com o aspecto que se busca investigar. Se pesquisarmos em dicionários ou sistemas de busca a definição de empatia, é bem provável que encontremos um texto parecido com “a capacidade de se colocar no lugar do outro, sentindo o que sentiria o outro em determinada situação” (MICHAELIS, 2016). Falcone et al. (2008, p. 323), de maneira semelhante, apresentam empatia como a “capacidade de compreender de forma acurada, bem como de compartilhar ou considerar sentimentos, necessidades e perspectivas de alguém”. Krznaric (2015, p. 15) define empatia como “a arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações”.

As definições de Falcone et al. (2008) e Krznaric (2015) podem ser confundidas com a definição de outros termos, tais como simpatia, apatia, solidariedade e compaixão. Muito do que se discute sobre empatia se confunde com o que consideramos compaixão. Não há aqui nenhum tipo de demérito entre as duas palavras. Ambas são essenciais para a formação do futuro médico, mas não têm o mesmo significado. A compaixão foi objeto de estudo de Martí, García-Campayo e Demarzo (2018, p. 24) e foi definida como “um sentimento de afeto ou de proximidade por outros seres humanos”. No entanto, essa definição não é suficiente para esses mesmos autores e os próprios desenvolvem um enorme raciocínio histórico e social para explicar a compaixão como um sentimento ou uma dimensão cognitiva, mas destacando a emoção como elemento principal, relacionada, intimamente, com a religião.

Para ocorrer simpatia, é preciso ter alguém por quem pode se projetar a simpatia. Necessariamente é preciso existir a figura do outro, pois é o outro quem inicia o processo. É a noção do outro, tal qual a empatia, que desperta a simpatia. Esse é o ponto no qual os dois elementos, simpatia e empatia, se confundem. Porém, as emoções e pensamentos alinhados à simpatia são as do próprio observador sobre outra pessoa. Por sua vez, a empatia elabora emoções e pensamentos em quem pensa, mas sobre outra pessoa, não sobre ela mesma.

Essa confusão entre empatia e simpatia tem origem filosófica, no trabalho de Smith (1759/2015), no qual o autor faz uma longa digressão sobre como os sentimentos morais se originam do que ele chamou de simpatia. No decorrer da explicação, porém, o autor se refere a um tipo diferente de simpatia. Um elemento intermediário entre a simpatia e a antipatia. Em uma explicação bastante parecida com a explicação das virtudes propostas por Aristóteles, Smith (1759/2015, p. 11) indica haver uma “virtude” entre a simpatia e a antipatia.

Além da simpatia e da compaixão, a empatia também pode ser confundida com a solidariedade. No entanto, solidariedade é uma ação movida por emoção e/ou razão de querer fazer algo que traga conforto ou felicidade a outro. Existe, nessa definição, um componente que envolve uma ação, algo que não é necessário quando tratamos sobre empatia. Como esclarecimento, a empatia não será nunca uma ação, mas pode sempre servir de mecanismo de ativação, seja cognitivo, seja emocional, de uma ação solidária.

O Quadro 1 apresenta uma comparação entre empatia, simpatia, compaixão e solidariedade, apresentando algumas características de cada um dos conceitos, com o objetivo de exemplificar como a empatia se consolida como um conceito diferente dos outros citados.

Quadro 1: Comparação entre os conceitos de empatia, simpatia, compaixão e solidariedade.

Tipo	Fundamento		Resulta em	Interpretado como	Perspectiva Percebida como	Autor Referência	Mobilização do espaço externo
	Razão	Emoção					
Empatia	X	X	Pensamento	Emoção	Altruísta	Edith Stein	Envolvimento na ação
Simpatia	X	X	Pensamento	Pensamento	Egoísta	Adam Smith	Direcionado a um indivíduo
Compaixão	X	X	Emoção	Emoção	Altruísta	Martí, García-Campayo e Demarzo	Envolvimento na ação e modificação no ambiente
Solidariedade	X	X	Ação	Emoção	Altruísta	Comte-Sponville	Mobilização para solidariedade

Fonte: síntese elaborada pelo autor a partir da literatura selecionada

Nesse contexto, a empatia é complexa porque, como os demais elementos, possui componentes cognitivos (razão) e afetivos (emoção) que resulta em um pensamento. Esse pensamento é interpretado como emoção (normalmente a emoção de outra pessoa), o que confunde empatia com compaixão. Compaixão tem como resultado uma emoção que é compreendida como emoção. No entanto, ambos os conceitos têm como direcionamento da percepção uma outra pessoa, não ela própria. A empatia mobiliza as pessoas para a ação. Ela, no entanto, não é uma ação. É possível sentir empatia mesmo estando inerte, sem acesso a outra pessoa.

2.1 Perspectiva filosófica

Savian-Filho (2014) apresenta as ideias de Edith Stein, filósofa alemã, aluna de Edmund Husserl, que obteve o feito de ser a segunda mulher alemã a conquistar o título de doutorado. A tese de Edith Stein, intitulada “Sobre o problema da empatia”, foi publicada em 1917. Apesar do título, a autora não ‘define’ empatia em seu trabalho. Para explicar o que é empatia, Stein contrapõe conceitos que não são empatia. Para ela, empatia tem origem no ato de perceber, mas se confunde com diversos outros conceitos que não são, necessariamente, empatia. O primeiro conceito de destaque sobre a questão da percepção é que é preciso distinguir a percepção do outro vivida internamente, da percepção física dos traços que acompanham a experiência alheia do outro e da percepção do observador sobre a experiência alheia interna. Assim, uma pessoa pode observar outra e ver determinada manifestação, imaginar o que a pessoa observada está experimentando, sentir e racionalizar sobre isso, mas nunca poderá sentir o que a pessoa observada sente.

Para Stein (SAVIAN-FILHO, 2014, p. 41), empatia não é cossentir, pois uma boa notícia dada a uma pessoa que é observada pode trazer felicidade tanto para a própria pessoa quanto para o observador, mas são emoções que têm origem diferentes. Para a primeira a felicidade é fruto de algo que aconteceu para ela mesma, mas para o observador a felicidade que sente é consequência da felicidade que a outra está sentindo, o que não é, de maneira alguma, algo que pode ser equivalente.

Stein (SAVIAN-FILHO, 2014, p. 43) também afirma que empatia não é associação. A maneira como o observador se aproxima da experiência alheia não é por associação com fatos do passado do próprio observador, mas sim uma sintonia intuitiva que permite compreender a situação do ponto de vista de quem é observado, não do ponto de vista de quem observa. Nesse contexto, destaca-se a presença do componente afetivo de empatia.

Um dos mais interessantes apontamentos de Savian-Filho (2014) sobre o que empatia não é para Stein é o que diz que empatia não pode se limitar aos atos de vontade. Não existe uma vontade predominante que determina quando acessar ou não a empatia. A percepção não é ativada pela vontade, mas pode ser percebida por ela.

Comte-Sponville (2016, p. 8) explica, numa perspectiva de construção moral, que a perspectiva das virtudes é construída por um componente racional, que distingue os homens dos animais, e que embasa nossa capacidade de agir bem e devidamente. Assim, fazer o bem e agir devidamente é o que permite que o homem possa se integrar em sociedade. Para isso, é preciso que desenvolva virtudes que possam embasar a relação entre os homens. E essa base de virtudes facilita a construção da empatia, pois a reflexão, experiência e discussão com pessoas faz com que haja terreno para a empatia florescer, desenvolvendo também a afetividade entre as pessoas.

Então, a empatia, a partir da filosofia, tem dois componentes essenciais para a compreensão da complexidade. O primeiro componente é o cognitivo. É um componente racional. Empatia é uma razão, que se confunde com um afeto. É pelo componente racional da empatia que as pessoas percebem se estão ou não sendo empáticas. É um componente analítico, que interpreta a situação como ela é.

Mas há também um segundo componente, o afetivo. Esse componente é o que permite que as pessoas sintam compaixão, solidariedade ou simpatia quando estão utilizando a empatia. O sentir é do próprio indivíduo, não do outro. Mas é um sentir sugestionado pela interpretação que temos de toda a situação. É um sentir sintético, mediado pelo componente cognitivo. Stein ([Vídeo]O Poder da Empatia, 2015), explica, buscando sintetizar a compreensão de toda sua tese, que o sujeito não sente o que o outro sente, mas se conecta com seu próprio sentimento e se coloca ao lado do outro.

2.2 Perspectiva científica

Existem diferentes abordagens epistemológicas para explicar cientificamente a empatia. Alguns autores explicam a empatia em uma perspectiva mais inatista. Existe também uma parcela de autores que explicam a empatia a partir de uma perspectiva ligada ao desenvolvimento coletivo, social. A seguir, são apresentadas ambas as perspectivas.

Waal (2010, p. 25), que apresenta a proposta de empatia como um elemento de diferenciação para facilitar a seleção natural dos mamíferos. Para ele, empatia é parte da natureza dos mamíferos e se manifesta por meio dos vínculos afetivos, que têm enorme valor, tanto para homens quanto para animais, o que pode ser observado na ligação mais crucial de todas, aquela entre mãe e filho. Para o autor, é preciso compreender que as emoções compõem parcela determinante na maneira como os homens agem, fazendo uma analogia com comportamentos de mamíferos para exemplificar suas considerações.

Waal (2010, p. 294) destaca a necessidade de perceber as emoções como parte do ser, algo que é menosprezado pelo destaque dado ao que é cognitivo, racional, nos dias de hoje. Ele defende que a empatia é um conceito que apresenta muitas camadas, sendo um núcleo interno de sintonia de estados emocionais dos outros indivíduos, dando o nome de contágio emocional. Uma outra camada, ao redor do núcleo, encontra-se uma capacidade de preocupação com os outros, que ele denomina consolo. Uma terceira camada, ainda mais sofisticada, é a adoção de perspectiva, uma adoção de um ponto de vista, que direciona as emoções e racionalizações para uma necessidade específica. A melhor analogia para essa explicação que o autor encontra é uma boneca russa, que tem dentro de si, mais bonecas semelhantes. O ponto de vista de Waal é interessante, mas tem caráter inatista, diferente da perspectiva que será adotada nesse estudo.

Baron-Cohen (2011, p. 3) buscou, a partir dos estudos sobre os experimentos científicos dos nazistas nos campos de concentração durante a 2ª Guerra Mundial, compreender a origem da maldade, e utilizou a empatia como elemento central de sua linha de raciocínio. Como cientista, o que o próprio autor afirma, não era suficiente compreender os mecanismos que permitiam aos nazistas realizarem tais experimentos pelo simples fato de serem malignos. A maldade, nesse contexto, não era uma resposta científica aceitável. O trabalho do autor nasce de estudos sobre autismo, o que determina a ligação de sua

perspectiva inatista da empatia, a partir da explicação de uma proposta de desenvolvimento biológico da empatia.

Assim, para explicar como as pessoas podem causar mal físico e psicológico para outras, Baron-Cohen (2011, p. 6) utiliza o termo “erosão de empatia”, e explica que esse tipo de concepção pode surgir de emoções corrosivas, como ressentimentos, mágoas, desejos de vingança, ódio cego ou desejo de proteger. Essa erosão de empatia também pode ocorrer por crenças às quais as pessoas se apegam, objetivos que as pessoas têm ou intenções que elas apresentam. Também podem ocorrer como resultado de medo ou de obediência à autoridade, e destaca o trabalho de Milgram (1974/2009) para explicar tal perspectiva. Mas a erosão de empatia também pode ser resultado de características psicológicas diversas.

O funcionamento psicológico da erosão de empatia é a transformação de pessoas em objetos. Essa transformação, segundo Bahon-Cohen (2011, p. 9) tem sua origem no trabalho do filósofo austríaco Martin Buber, que contrastou o modo “Eu-Você”, que é o mecanismo que permite que as pessoas percebam umas às outras, e o modo “Eu-Issso”, que ignora a subjetividade do outro e o transforma em um objeto, diminuindo o valor intrínseco da pessoa.

A perspectiva de Baron-Cohen (2011, p. 13) não se limita a apontar o conceito de erosão de empatia. Ele demonstra que a empatia tem dois componentes, que ele denominou focos. Para ele, a empatia acontece quando a pessoa suspende o modo de atenção direcionado a um único foco e redireciona a atenção para uma realidade com múltiplos focos de atenção, tanto no seu componente racional quanto no afetivo.

Então, a partir do estudo de desenvolvimento cerebral anatômico e fisiológico, partindo da premissa de erosão de empatia, Baron-Cohen (2011, p. 25), estabelece um mecanismo de sete níveis de empatia. O exemplo utilizado é o de um circuito cerebral, que determina quanta de empatia cada indivíduo pode ter, a partir de uma escala própria, que apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2: Mecanismo de sete níveis de empatia

Nível	Descrição
0	O indivíduo não possui empatia. Nesse nível, a pessoa pode cometer crimes, incluindo assassinato, tortura ou estupro. Outras pessoas simplesmente significam nada para esses indivíduos. Eles não experienciam remorso ou culpa, pois não compreendem que outras pessoas têm sentimentos.
1	O indivíduo é capaz de machucar outras pessoas, mas conseguem refletir sobre o que fizeram e demonstrar arrependimento, mas não conseguem se segurar para não realizar o ato que fere. É possível, nesse nível, que o indivíduo demonstre empatia na maior parte do tempo, mas em determinadas situações que são engatilhadas e disparadas, ele “vê tudo vermelho” e o nível de empatia diminui para um. Nesse ponto, os sentimentos de outras pessoas não são mais percebidos.
2	O indivíduo ainda tem grandes dificuldades de empatia nesse nível, mas tem o bastante para vislumbrar levemente como a outra pessoa pode se sentir se ele perder o controle. Isso pode não impedir que o indivíduo atire, maltrate, espanque ou machuque outra pessoa, mas existe empatia o suficiente para que ele perceba que fez algo errado e que pode ferir os sentimentos de outras pessoas. No nível dois o indivíduo precisa receber diretrizes sobre o que está fazendo que é errado ou inadequado.
3	O indivíduo sabe que tem dificuldades com empatia e pode tentar mascarar ou compensar isso, trabalhando com atividades que não necessitem demanda constante de empatia, fazendo esforço para “parecer normal”, o que, normalmente, causa estresse por esforço e exaustão. Nesse nível, o indivíduo tem dificuldade, por exemplo, de compreender piadas e brincadeiras, de ler adequadamente expressões faciais e ele nunca tem certeza do que outras pessoas esperam dele. As pessoas no nível três preferem ficar sozinhas para que possam ser elas próprias.
4	O indivíduo possui empatia apenas um pouco abaixo da média. Esse tipo de empatia atenuada não afeta o comportamento rotineiro do indivíduo enquanto as conversas se mantiverem em tópicos que não sejam as emoções. Existem mais homens do que mulheres nesse nível, que se traduz em soluções práticas para problemas no lugar de discussões sobre as causas do problema. Em relacionamentos de amizade, o indivíduo se mantém em interesses comuns baseados em atividades no lugar de intimidade emocional, mas não fica menos agradável ou mais fraco por conta disso.
5	O indivíduo tem empatia marginalmente acima da média e existem mais mulheres do que homens nesse nível. Aqui a amizade é baseada mais em intimidade emocional do que em atividades, havendo compartilhamento de confidências, suporte mútuo e demonstrações de compaixão. Apesar de, neste nível, o indivíduo conseguir pensar sobre os sentimentos dos outros, a maioria das pessoas não importa para ele, limitando-se, normalmente, aos sentimentos das pessoas com as quais tem contato no trabalho ou na família.
6	O indivíduo possui notável empatia, continuamente focada nos sentimentos dos outros e se esforçam para averiguar isso e ser solidário. É como se a sua empatia estivesse em um estado constante de hiperexcitação, e as outras pessoas nunca saíssem do seu radar.

Fonte: Baron-Cohen, 2011

Baron-Cohen (2011, p. 25) usa essa escala para discutir os comportamentos e consequências de atos de pessoas com empatia negativa e os comportamentos e atos de pessoas com empatia positiva, buscando embasar a ideia de um gene de empatia, apresentando, para isso, as descobertas científicas dos genes de agressão e de reconhecimento de emoções. O autor ainda busca, como Waal (2010, p. 29) fundamento no comportamento de animais, apresentando as propostas de um gene de empatia a partir de estudos de comportamento de chimpanzés.

Questiona-se, no entanto, se um gene de empatia pode ser responsável por uma construção cognitiva e racional. A compreensão é de que tal gene, quando muito em sua primeira manifestação, será responsável pela eclosão de emoções. A partir dessas emoções é que será possível construir a compreensão coletiva e social do que se transformará em empatia no sujeito. Como seres sociais, somos influenciados diretamente pelo ambiente, relações e pessoas em nosso convívio, permitindo a construção da personalidade individual.

Bloom (2019, p. 61) discutiu o processo cerebral que é acionado no processo de empatia de cada pessoa. A pergunta que engatilhou suas ideias foi sobre o local no cérebro que a empatia acontece. E, buscando esclarecer esse ponto, Bloom (2019, p. 62) apresenta uma série de explicações sobre como a neurociência usou experimentos diversos para estudar empatia, tais como o estudo das reações cerebrais a imagens de pessoas e expressões faciais, até a discussão sobre determinada situação apresentada aos participantes, sempre buscando encontrar a área do cérebro onde acontece a empatia.

Bloom (2019, p. 62) explica que a resposta empática está relacionada com o mesmo tecido cerebral que se ativa quando alguém experiencia algo por si. Para ele, dizer algo como “sinto sua dor” não é uma metáfora para explicar a empatia, mas sim uma resposta neurológica genuína e verdadeira, que tem sua explicação nos chamados “espelhos neurônios”. No entanto, mesmo defendendo a ideia de que a empatia se manifesta no cérebro como emoção, Bloom (2019, p. 67) ressalta que é preciso tomar cuidado para não exagerar, pois é possível sentir a dor, em um sentido limitado, mas a realidade é que a dor não é sentida. Existe, assim, uma percepção racional de que a dor sentida não é realmente genuína. Sem esse componente racional, a empatia seria a própria dor, não a dor de outra pessoa.

Riess (2018, p.17) buscou explicar o funcionamento cerebral para a ocorrência de uma experiência de empatia. Para isso, ele explica que a experiência inicial foi a de furar o dedo de algumas pessoas com agulha. Algumas pessoas tinham o dedo furado. Outras, assistiam ao dedo de outra pessoa ser furado. Durante o experimento, para os dois grupos, o mapeamento cerebral foi realizado. As descobertas apontam que o sistema nervoso de quem assiste ao dedo de outra pessoa ser furado duplica o que acontece no sistema nervoso de quem teve o dedo realmente furado. Riess (2018, p. 17) ainda destaca que o interessante é que as mesmas redes neurais são acionadas durante o momento em que a suposta dor de ter o dedo furado acontece, como se fosse em um processo realmente espelhado.

Para o Riess (2018, p. 18) existem duas razões para que o nosso cérebro possua a capacidade de experimentar a dor de outra pessoa de maneira empática: para ensinar o que deve ser evitado e para motivar a ajudar outra pessoa ferida, independente da ferida ser psicológica, física ou emocional. Ao sentir a dor de outra pessoa, o cérebro é motivado a ajudar essas pessoas, o que faz com que o comportamento que traz felicidade é aquele comportamento que privilegia a convivência para a felicidade, o que completa o ciclo da empatia. Existem, então, neurônios especializados em identificar o que acontece no cérebro de outras pessoas, o que Riess (2018, p. 18) chama de compartilhamento de mentes.

A explicação para o funcionamento cerebral sobre empatia de Riess (2018, p. 19), é explicada a partir de uma mesma rede que se divide em três elementos: emocional, que ele chamou de empatia afetiva; cognitivo, ou reflexão de empatia; e a motivação para a resposta empática. E é esse terceiro elemento que torna a análise de Riess (2018, p. 24) diferente das demais. Para ele, é a motivação para a resposta empática que torna possível o desenvolvimento do sentir e do pensar sobre empatia. E essa motivação é desenvolvida na relação entre pessoas. Quanto mais próximas as relações, mais forte a empatia. É na presença, na convivência e na relação que se desenvolve a empatia.

No entanto, a origem de tal motivação para a resposta empática é produzida, de acordo com Riess (2018, p. 19), não somente a partir da percepção das informações ao redor, mas a partir da compreensão construída em seus componentes cognitivos, ou seja, a maneira como entendem racionalmente as situações vivenciadas no ambiente, e componentes afetivos, que são caracterizados pelas sensações percebidas ou não dos

encontros e experiências vivenciadas. Assim, é a partir da vivência que surge a motivação, que é estimulada pelas sensações causadas e pelas reflexões criadas a cada encontro, modificando o comportamento do ser.

Feagin (2011, pág. 149) realizou um experimento buscando simular o processo de empatia a partir de personagens de literatura ficcional e não-ficcional. A premissa foi a de que a partir da simulação de empatia, a pessoa tenha condições cognitivas e afetivas para desenvolver a própria empatia. O recorte utilizado foi a empatia a partir de dois elementos específicos: a dor de outra pessoa ou o desconforto de outra pessoa. A perspectiva utilizada era a de perda, não de vitória.

Para isso, Feagin (2011, pág. 151) explica que ter empatia com um personagem da literatura é algo baseado em uma estrutura semelhante ao processo de empatia com pessoas reais. As propriedades estruturais para que isso aconteça são os afetos, os sentimentos de experiência do sentir e da reflexão sobre o sentir. Novamente, os dois componentes da empatia (cognitivo e afetivo) se fazem presentes nos estudos.

Os resultados de Feagin (2011, pág. 155) indicam que os sentimentos não aparecem exclusivamente quando são estimulados. Os sentimentos se manifestam nas pessoas também quando aspectos relevantes da situação simulado não mudam ou se desenvolvem. Além disso, as habilidades de engajamento em processos imaginativos abstratos envolvem a acumulação e aplicação de quantidades enormes de informação, mudança de foco de atenção e capacidade de flexibilidade afetiva.

Acumular informações, alterar a atenção entre focos e ter flexibilidade afetiva são elementos que possibilitam a organização de processos que podem estimular, em situações reais, o desenvolvimento da empatia a partir de experiências simuladas.

Zahavi (2014, pág. 101) explica que a compreensão social é reconhecida como uma coleção de diferentes habilidades que interagem de várias maneiras. Isso quer dizer que o processo de identificação social não é individual, mas sim coletivo. E para justificar essa afirmação, o autor apresenta o estudo da empatia. Para ele, não há, apesar dos diversos estudos e pesquisas realizados sobre o assunto, nenhum tipo de informação precisa sobre como a empatia está relacionada e é diferenciada de uma emoção contagiante, mímica

motora, compartilhamento emocional, projeção imaginativa e tomada de perspectiva. Zahavi (2014, p. 101) questiona se a empatia preserva ou destrói a diferença entre o Eu e o Outro, pois, ao compartilhar os sentimentos dos outros, ou se importar com o outro, ou ser emocionalmente afetado pela experiência de outra pessoa, a pessoa que tem empatia já vive uma experiência em si, e não apenas uma projeção.

Como forma de compreender a fundamentação de Zahavi (2014, p. 101) sobre a diferenciação de empatia, é preciso esclarecer que ele considera a emoção contagiante e a mímica motora formas rudimentares da empatia. Rudimentares, pois não há compreensão de compartilhamento de papéis, de cuidado ou a imaginação do sentimento alheio como forma de manifestação cognitiva, apenas um processo de afetos e replicação motora.

Da mesma forma, o compartilhamento emocional também não pode ser considerado empatia. Para haver empatia, é necessário que haja uma compreensão cognitiva do processo de afeto que se coloca. Em não havendo essa compreensão, o que há é uma relação de compartilhamento de emoções, o que é bastante semelhante à perspectiva inatista que define empatia. Somente compartilhar sentimentos não configura empatia.

A projeção imaginativa também não configura empatia, pois, de acordo com Zahavi (2014, p. 102), a perspectiva do outro parte de aspectos que não estão conectados à experiência e às informações que o outro apresenta, mas somente aos aspectos que o sujeito imagina, ignorando a relação que se apresenta. É a partir da relação social que se constrói a empatia, não dos devaneios imaginativos sem relação com os acontecimentos reais.

A tomada de perspectiva, nesse sentido, é o que mais se aproxima do conceito de empatia, mas ainda assim não configura empatia, pois elabora uma compreensão não do que o outro sente, mas, sim, do que se imagina a partir do que, racionalmente, se pensa do que o outro pode sentir em determinada situação. Em outras palavras, Zahavi (2014, p. 103) explica que a tomada de perspectiva é também uma forma de projeção imaginativa, mas com direção para o que se imagina, ignorando, também, o próprio componente afetivo, que dá lugar ao componente racional sobre como o outro pode sentir o encontro com o mundo em determinada situação, mesmo que a situação não exista.

Hoffman (2000, p. 113) parte de pressuposto social parecido e apresenta uma perspectiva de discussão de empatia a partir da transgressão social, na qual discute o elemento culpa como foco do estudo de empatia. Para ele, uma transgressão pode ser provocada, intencional, acidental, motivada por conflito, ou ainda como uma violação das expectativas legítimas de outras pessoas. Dessa maneira, Hoffman (2000, p. 113) introduz o conceito de culpa com fundamento de empatia.

Para explicar esse conceito, Hoffman (2000, p. 115) parte de três perspectivas: narrativa, correlacional e experimental. Em cada uma das perspectivas, é possível observar a empatia. Durante, por exemplo, sessões de narrativas de episódios de culpa, eles descobriram que tanto adultos quanto crianças podiam sentir empatia a partir da perspectiva de culpa de quem contava a história. Um exemplo de evidência experimental é o estudo de Okel e Mosher (2000, apud HOFFMAN, 2000, p. 115), no qual os pesquisadores encenavam uma troca de ofensas entre dois rapazes em uma faculdade, na qual um deles tornava-se irritado por conta dos insultos. O que se viu foi uma série de participantes da aula que sentiram culpa por não ajudarem o rapaz que se irritou, demonstrando como o conceito de culpa com fundamento de empatia pode se manifestar.

Essa culpa tem fundamentos morais, de acordo com Hoffman (2000, p. 122), pois a convivência social é fator impactante para a ação social da pessoa, que deve estar em sintonia com comportamentos autorizados pela sociedade da qual a pessoa faz parte. É uma internalização da moral que faz com que haja culpa com fundamento de empatia. Assim, é no coletivo que a empatia floresce, independente do elemento que a dispare.

E, desenvolvendo a discussão sobre culpa, Hoffman (2000, p. 251) busca relacionar a moral com a empatia a partir da discussão sobre como o conceito de justiça vai sendo formado na criança até a fase adulta a partir da construção do referencial para empatia que a criança desenvolve. Já na idade adulta, Hoffman (2000, p. 258), afirma que a criança que teve bem desenvolvida a sua empatia, consegue desenvolver juízos que se manifestam de maneira competente.

Dessa forma, a partir da compreensão de construção coletiva de relações como base para o desenvolvimento da empatia no sujeito, é possível identificar semelhanças entre tal desenvolvimento e a construção de uma personalidade moral, que envolve a reflexão do

sujeito, seus afetos, a relação do sujeito com o mundo e o desenvolvimento cerebral que farão a empatia florescer.

No entanto, essa construção embasa um questionamento sobre como a empatia, elemento tão importante para a vida em sociedade, é abordada em um curso de formação que tem em sua base a técnica e o distanciamento do profissional com o paciente, como é o caso do curso de medicina tradicional. Dadas as modificações pedagógicas relevantes do curso de medicina nos últimos anos, o que se vê na prática ainda é a naturalização da técnica com roupagem de novas metodologias de ensino. É preciso muito esforço para estimular que uma instituição estabeleça um ensino que tenha como base a empatia e o desenvolvimento de uma medicina realmente focada no ser humano. Isso terá, como consequência, impactos nas futuras relações entre os médicos e os pacientes.

2.3 Ensino de empatia

Por ser também um elemento cognitivo consciente ativado por vontade, a empatia torna-se acessível e pode, portanto, ser objeto de ensino. É possível ensinar empatia. Ensinar aqui não é o fato de compreender o conceito, mas sim de desenvolver a empatia para que o estudante de medicina seja um médico melhor no futuro.

Diversas são as formas de desenvolvimento desses processos de ensino. Claro e Mendes (2018, p. 621) utilizaram narrativas reflexivas com oitenta estudantes do quinto semestre de medicina com o objetivo de “alargar os horizontes e recursos em relação à comunicação com os pacientes e à interpretação de suas falas e expressões” como forma de complementar o cuidado ao paciente de maneira mais eficiente e ampliada. O ato de confrontar a própria experiência faz saltar à consciência fatos que passam despercebidos na rotina diária. A percepção é a base para a consciência das atividades empáticas do indivíduo. Dessa maneira, escrever sobre suas experiências é uma atividade rica para o desenvolvimento moral do indivíduo. Os autores identificaram temas que se destacaram nas narrativas, tais como a admiração pelo paciente que enfrentava a doença, ou a insegurança que os médicos tinham ao abordar a doença do paciente, a dificuldade de lidar com sentimentos de sofrimento e com expressão de emoções, e compreensão plena dos

problemas, perspectivas e experiências do paciente. Claro e Mendes (2018, p. 628) concluem relacionando a reflexão realizada no processo de elaborar as narrativas com o desenvolvimento da empatia, desenvolvida a partir do autoconhecimento e da comunicação que conecta médico e paciente.

Kiosses et al. (2017, p. 2) apresentaram um programa de treinamento intitulado "*Empathize with me, doctor!*". Nesse programa de 60 horas, doze futuros médicos experienciavam diversas atividades e reflexões, também com o objetivo de desenvolver nos alunos maior empatia. Após o programa, todos os participantes foram entrevistados, do qual foram extraídos três temas discutidos: o treinamento como oportunidade de atualização, a mudança no relacionamento com os outros e a reconstrução do autoconceito por meio da introspecção. Kiosses et al. (2017, p. 3) defendem que a empatia é crucial para a prática médica, em especial nos encontros entre médicos e pacientes. Para eles, a empatia é um dos principais atributos para a formação de um médico profissional.

Os autores questionam, a partir dessas premissas, a forma de ensinar empatia e propuseram o programa (KIOSSES et al., 2017, p. 4) para esse ensino. O programa foi dividido em três oficinas de vinte horas cada, nas quais eram abordadas diferentes perspectivas de empatia, não discriminadas no artigo. Entre as oficinas, um intervalo de três a quatro semanas era definido, com o objetivo de possibilitar tempo de reflexão e aplicação das experiências pelos alunos. Após as oficinas, os participantes foram entrevistados e os temas encontrados permitiram perceber modificações no comportamento a partir do programa.

As análises apresentam falas sobre as mudanças no trato com os pacientes, explicando que o futuro médico, após a reflexão sobre empatia, passa a considerar mais a presença e sentimentos do paciente, o que permite uma reorganização do próprio pensamento introspectivo, algo relatado como uma jornada pessoal por um dos participantes, que transforma a maneira de se relacionar com o mundo. Como conclusão, Kiosses et al. (2017, p. 6) apontam que o ambiente proporcionado pelo programa permitiu o desenvolvimento dos alunos sobre o pensamento e prática da empatia com os pacientes. Assim, para Kiosses et al. (2017, p. 6), podemos compreender que o clima escolar é um elemento potencializador do ensino de empatia.

Krznaric (2015, p. 29) apresenta uma série de experiências para desenvolver e avaliar empatia que também podem ser utilizadas em um ambiente de educação médica. Uma das experiências apresentadas foi a da ativista Patrícia Moore, que desenvolveu um experimento que buscava compreender como vivia uma senhora de 85 anos. Na época, Moore tinha apenas 26 anos e, num período de dois anos, visitou mais de cem cidades diferentes caracterizada de senhora, para tentar se conscientizar do processo empático sobre pessoas mais velhas. O resultado de seu trabalho deu início a uma série de modificações em produtos e serviços, que começaram a perceber necessidades diferentes para o público consumidor, como, por exemplo, a inclusão de elevadores e degraus que reclinam e aumentam a escada para subir em ônibus, dadas as dificuldades físicas que os idosos possuíam para subir nas escadas padronizadas.

Muitas são as possibilidades de compreensão, desenvolvimento e ensino da empatia a partir da concepção mais sofisticada do termo. O desenvolvimento da empatia é elemento que engatilha maior reflexão, competência moral, melhora o clima social dos ambientes e proporciona, como consequência temporal distante da educação médica, um impacto de melhoria para a sociedade.

Schweller et al. (2014, p. 633) desenvolveram uma disciplina com pacientes simulados em uma escola de medicina com o objetivo de desenvolver a empatia dos alunos. A disciplina acontecia em todos os anos dos primeiros quatro anos do curso e tinha como objetivo evitar que o futuro médico tornasse sua prática clínica e distante. Utilizando diversas formas de avaliar e estimular a reflexão, tais como narrativas, discussões, reflexões em grupo, entre outras, e abordando virtudes do bom médico, uso de redes sociais, o que une e separa o médico do paciente, o impacto do próprio estudante sentir-se doente, formas de resolução de conflitos, a vivência do silêncio e a presença real de alguém em algum lugar.

A descrição apresentada pelos autores sobre os processos demonstra que, durante boa parte da formação, existia um momento de atenção ao desenvolvimento da empatia no curso. A premissa de melhor formação a partir de um médico empático é compartilhado por esse estudo. Sensibilizar o futuro médico para o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva de identificar e utilizar empatia em sua vida pode garantir melhor contato social,

maior domínio da competência moral e compreensão mais apurada das abstrações sobre as consequências das atividades médicas para a sociedade.

É uma decisão individual, mas que pode ser discutida e deve ser parte do processo de formação do médico. A partir da melhora da capacidade de perceber e desenvolver a empatia, impactos no clima escolar e na competência moral da comunidade na escola médica serão percebidos. As possibilidades de aplicação do ensino de empatia passam por estratégias de trabalho a partir de simulação, por exemplo.

Uma das habilidades técnicas que o futuro médico deve desenvolver é a capacidade de identificar diferentes padrões sonoros de batimentos cardíacos, com o objetivo de diagnosticar possíveis problemas coronários nos pacientes. Uma das estratégias mais utilizadas em escolas de medicina para ensinar essa habilidade é a replicação do som, simulando, em algumas vezes, tal padrão em bonecos. Uma das estratégias possíveis para ensinar empatia talvez seja a inclusão de pessoas reais, após a identificação do padrão sonoro nos bonecos, para proporcionar ao estudante a relação do som aprendido tendo como fonte uma pessoa real, não um mecanismo construído. A identificação do padrão sonoro por si só não é suficiente para relacionar essa descoberta em outra pessoa.

No mesmo raciocínio, o ensino de técnicas cirúrgicas é limitado aos procedimentos de corte, sutura e técnicas realizados, atualmente, em material biológico ético (BRASIL, 2013, p. 15). Nesse contexto, ao futuro cirurgião não se ensina a relação da técnica aprendida como sendo originada de uma pessoa. Uma estratégia possível seria a utilização de atores para atividades de orientações pré-operatórias, com o objetivo de tranquilizar o paciente que será operado e, dessa forma, relacionar a atividade a uma pessoa real. Isso também pode ser realizado em atividades de pós-operatório, nas quais o futuro médico acompanha o desenrolar do procedimento em seus pacientes.

Esses exemplos buscam demonstrar a importância do ensino de empatia como mecanismo didático de construção da identidade médica em um processo complementar de ensino, o que pode possibilitar uma mudança de identidade centrada na empatia, tendo como base conteúdos e práticas estruturados a partir da empatia como fim, não como ferramenta.

3 COMPETÊNCIA MORAL

De acordo com o dicionário Houaiss (2015, p. 650), a definição de moral é o “conjunto de regras de conduta desejáveis num grupo social” e a definição de moralidade é o “conjunto de princípios morais” e a “conduta que segue esses princípios”. Partindo dessa definição, é importante questionar qual a essência, ou o fundamento, dessas regras ou princípios? A pretensão então é fazer algumas considerações sobre como isso acontece.

Uma passagem bastante conhecida de A República (PLATÃO, 380ac/2019, p. 83-84) é a de Giges e seu anel. Giges era um pastor que, após uma tempestade, buscando suas ovelhas desgarradas, descobre uma cratera e desce para verificar o que havia dentro. Descobre diversos tesouros e um grande esqueleto, maior que o de um homem comum, com um anel de ouro nos ossos de sua mão. Giges pega o anel, coloca-o em sua própria mão e vai embora.

Tempos depois, em uma reunião de pastores, Giges descobre um mecanismo no anel, uma espécie de chave, que podia ser girada. Ao girar o anel, os companheiros da reunião questionam onde Giges estava, inferindo que ele havia ido embora. Giges, então, reverte o mecanismo e as pessoas logo o percebem. Ele havia descoberto que o anel o deixava invisível. Sabendo disso, Giges vai até o castelo, corteja a rainha, mata o rei e toma para si o reino, assumindo o papel de rei.

É uma história que, aparentemente, tem relação com ambição e pouco contato com a realidade, mas é um ponto de partida para a discussão sobre a origem da moral, pois tem como análise uma questão importante: o que faria um indivíduo se fosse invisível?

A invisibilidade, nesse contexto, tem relação com impunidade e, assim, com a retirada do temor como ponto de decisão para uma ação. Sem o temor, ainda sobra algo para definir qual a ação que deve ser tomada. Esse “algo” é a competência moral.

Apesar de anacrônica, essa alusão a Giges e seu anel como fundamento para demonstrar a essência da moral foi proposta por Giannetti (2020). O autor analisa historicamente a fundamentação do texto de Platão, e discute os fundamentos filosóficos que embasam as discussões sobre moralidade, categorizando como um experimento mental

a história apresentada, que tem como objetivo fazer o leitor reagir, provocando o pensamento para uma investigação reflexiva.

Giannetti (2020) classifica a história contada por Platão (380ac/2019, p. 83-84) como uma fábula, que tem como inspiração em uma narrativa de Heródoto, anos antes. Para o autor, a proposta da fábula de estimular uma investigação reflexiva vem do confronto com as transgressões morais realizadas por Gíges: adultério, regicídio e golpe de estado. Isso porque o pensamento moral se constrói a partir da ideia de que é insensato agir de forma injusta, pois a ação justa é a de melhor interesse para a condição necessária para uma boa vida.

Pensar sobre a conduta justa, a conduta correta, independente do temor, a conduta que devemos ter, também foi tema de discussão de um pensador importante sobre a moralidade: Immanuel Kant (1797/2013, p. 186), que refletiu sobre a moral enquanto um julgamento que embasaria suas concepções sobre o dever ser. Para Kant (1797/2013, p. 210), a moral tem propriedades diversas que percorrem sentimentos, consciência e respeito. É a concepção do imperativo categórico como fundamento de uma moral consciente, competente, em contraste com uma moral dependente, pautada no imperativo hipotético.

Para Cortella e La Taille (2017, p. 11) a moral é também caminho tortuoso, um labirinto de temas que entrecruzados. Nesse contexto, falar de justiça é também abordar respeito, dever e direito. Mas, pensar em direito, direciona o pensamento para a lealdade, para a gratidão. A lealdade, por sua vez, suscita pensamento sobre justiça, uma vez que a falta dela pode ser uma questão de julgamento sobre a justiça.

Para Puig (1998, p. 26), a origem da moral advém da percepção de que os homens não nascem programados com um código que determina sua conduta. O homem, nesse contexto, escolhe como quer viver. Entre dois caminhos, o homem escolhe um e segue, a partir das manifestações cognitivas e afetivas do próprio homem, que anseia por algum tipo de conquista e jornada. A moral, nesse contexto, é o elemento que auxilia na decisão sobre qual o melhor caminho a tomar, seja para o homem, enquanto indivíduo consciente e autônomo, seja para o homem, enquanto ser pertencente a um grupo social.

No entanto, o desenvolvimento da autonomia é um processo de transformação que passa pela moral. A sociedade é um conjunto de relações sociais e, portanto, não há como homogeneizar a moral prescrita a um indivíduo, mas que precisa ser mediado por outro. É a partir da interação social que a moral é desenvolvida, visto que as situações-problema em que se evidencia tal desenvolvimento, sempre existe a relação entre as pessoas como fundamento. Ensinar a autonomia é desenvolver adequadamente a moral no indivíduo. Assim, a construção da personalidade moral de um indivíduo, para Puig (1998, p. 72) se dá pelo processo de educação moral como elemento formador de hábitos virtuosos.

Assim, a moral não é uma programação natural do homem e, por isso, não pode ser tratada como algo empírico, natural. Tampouco é algo racional e objetivo, elaborado a partir da reflexão individual. A moral é uma construção do homem em relação à sua vivência em sociedade e, portanto, pode ser ensinada. Essa é a nossa perspectiva que, inclusive, permite concluir que Gíges agiu mal. Porém, é preciso, a partir dessa perspectiva, compreender como se dá o desenvolvimento moral do indivíduo, desde a total dependência de outras pessoas até um comportamento que seja considerado como competente em relação à moral.

3.1 O desenvolvimento moral

O desenvolvimento da moral foi foco de pesquisa de Piaget (1932/1994) sobre a reflexão da moralidade enquanto elemento desenvolvido na relação entre pessoas. La Taille (1932/1994, p. 10) no prefácio da obra *O juízo moral na criança* (PIAGET, 1932/1994), define o estudo de Piaget como um marco do estudo da moralidade, pois estruturou uma abordagem científica sobre o tema, a partir da utilização de brincadeiras infantis e suas concepções de justiça para as regras como fundamento para a discussão do desenvolvimento moral e apresentando o processo desse desenvolvimento em fases que se apresentavam de acordo com a idade das crianças.

La Taille (2006, p. 15) explica que Piaget pensou a moralidade em quatro etapas. Na primeira, o interesse foi pelo que seria comum a todos os indivíduos. Na segunda, Piaget apresenta um desenvolvimento moral em apenas duas fases (LA TAILLE, 2006, p.16). Na

terceira etapa, Piaget percebe o desenvolvimento moral como uma constante de auto-organização e a quarta etapa é quando Piaget percebe que a construção acontece em contextos de interação social. E é nessa complexidade de fundamento que La Taille (2006, p. 37-38) discute e apresenta o plano ético, demonstrando diferença fundamental entre moral como algo intrínseco do próprio indivíduo e ética como um conceito de relação entre indivíduos que tem fundamento em princípios morais.

Então, para Piaget (1932/1994, p. 34), são quatro os períodos de desenvolvimento da moral, sendo cada um deles relacionado à tomada de consciência das regras pelas crianças. No primeiro período (crianças de 2 a 5 anos) a regra é focada na própria criança, que a utiliza de acordo com as suas próprias necessidades e é suportada apenas como exemplo, não realidade. Isso configura um estágio de início de egocentrismo. O segundo período (crianças de 5 a 7 anos) é aquele que se manifesta no apogeu do egocentrismo e se caracteriza pela regra considerada algo sagrado, imutável, que tem sua origem no adulto e deve ser cumprida sem questionamento. O terceiro período (crianças de 7 a 12 anos) é, enfim, um período de colaboração, no qual a regra é algo oriundo da relação entre o grupo. É o grupo quem determina a regra e justifica sua necessidade. Se o grupo decidiu, é o que vale. Por fim, no quarto período (crianças a partir de 12 anos), as regras são compreendidas em sua totalidade, independentemente de sua relação com o grupo.

Nessa perspectiva há um desenvolvimento moral na criança, que acontece pela interação com o grupo e com as regras impostas para as brincadeiras e se consolida a partir do quarto estágio. Nessa perspectiva, é provável que a competência moral de um indivíduo sempre será aquela adquirida até os 12 anos. No entanto, após essa idade, ainda é possível aprender novas habilidades, adquirir novos conhecimentos e adequar comportamentos a novas situações. Assim, também é provável que exista uma continuidade do desenvolvimento moral após o quarto estágio proposto por Piaget (1932/1994).

Kohlberg (1981, p. 116) assume que suas categorias de desenvolvimento moral são baseadas em Piaget, e faz essa relação quando afirma que

A nossa noção de categorias morais deriva tanto da psicologia Piagetiana quanto da análise ética tradicional. A estrutura de análise do desenvolvimento cognitivo de Piaget é baseada na divisão da cognição em categorias básicas, como a lógica, espaço, tempo, causalidade e número. Essas categorias definem tipos básicos de julgamento, ou relações, que são construídas a partir de qualquer experiência física

– isto é, devem estar contidas em coordenadas relacionais entre tempo e espaço, consideradas como efeito de uma causa e assim por diante. As categorias cognitivas de Piaget derivam da análise de categorias da razão pura de Kant, que tem uma série de categorias análogas da crítica da razão prática ou ação a partir do modo de liberdade. (KOHLBERG, 1981, p. 116, Traduzido pelo autor)

Assim, no caso do adulto, os comportamentos esperados são pautados na consciência das ações morais que esse adulto toma, que são fundamentadas, de maneira inconsciente em Piaget e em Kant. Isso quer dizer que o adulto deve analisar os fundamentos e consequências de suas ações e, a partir dessa reflexão, conscientemente, deve tomar uma decisão. O que vai determinar a competência dessa decisão é a construção da personalidade moral do indivíduo. Em princípio, qualquer adulto deveria ser autônomo para decidir, mas Kohlberg (CLARK POWER; HIGGINS; KOHLBERG, 1989) defendeu a ideia de que os estágios morais não cessam seu desenvolvimento na idade proposta por Piaget (1932/1994). Pelo contrário, a moral continua a ser desenvolvida ao longo da vida, a depender do julgamento que a pessoa faz de cada situação.

Kohlberg (CLARK POWER et al., 1989, p. 10) então propõe que o julgamento moral ocorra integrado ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo, pois vai depender das relações da pessoa com o meio e dependerá da capacidade cognitiva da pessoa para ser interpretado. Para categorizar esse domínio cognitivo do julgamento moral, Kohlberg propõe uma divisão em seis estágios, divididos em três níveis, conforme apresentado no Quadro 3, com tradução baseada no trabalho de Sanches (2004, p. 127), a seguir:

Quadro 3: Níveis e estágios do julgamento moral propostos por Kohlberg.

Nível	Estágio	Conteúdo do Estágio		
		O que é correto	Razões para se fazer o certo	Perspectiva social do estágio
Pré-Convencional	1. Orientação para a obediência e a punição	Obediência às regras e à autoridade. O correto é evitar infringir as regras, obedecer por obedecer e evitar causar danos físicos a pessoas e propriedades	evitar o castigo e o exercício do poder superior que as autoridades têm sobre o indivíduo	Neste nível moral as pessoas são mais egoístas, fazem-nos lembrar das crianças que não são capazes de perceber que os outros também têm vontades, prazeres e tristezas próprios. Nesta etapa, o "certo" consiste simplesmente naquilo que dá prazer e evita punições
	2. Orientação para objetivo instrumental individual e da	Seguir as regras quando for de interesse imediato. O correto é agir para satisfazer os interesses e necessidades próprias e deixar que os outros façam o mesmo. O correto é também o que é equitativo, ou	Servir a necessidades e interesses próprios; atender a uma necessidade pessoal em um mundo em que os outros também têm seus interesses e necessidades próprias	Satisfação e prazer pessoal; individualista e concreta. Neste nível do desenvolvimento moral, as pessoas conseguem imaginar que um outro também tenha vontades próprias e utiliza-se deste conhecimento

		seja, uma troca igual, uma transação, um acordo		para fazer acordos para satisfazer os seus próprios desejos. É a etapa do "troca-troca", ou "toma pra cá, dá pra lá". "Eu faço alguma coisa para você, se você fizer outra para mim"
Convencional	3. Orientação das concordâncias interpessoais	Desempenhar o papel de uma pessoa boa (amável), preocupar-se com os outros e seus sentimentos, ser leal e manter a confiança dos parceiros, estar motivado a seguir as regras e expectativas	O comportamento é sempre julgado pela intenção de agradar o outro, precisa corresponder às expectativas alheias. Tem necessidade de ser bom e correto a seus olhos e aos olhos dos outros. Ser bom é importante e significa ter bons motivos, preocupar-se com os outros significa, ainda, manter relações mútuas (confiança, lealdade, respeito, gratidão)	Não considera uma perspectiva generalizada do sistema, leva em consideração a aprovação por parte dos outros. Nesta etapa do desenvolvimento moral as pessoas começam a perceber o seu grupo maior, e a vontade deste grupo íntimo se torna o guia moral. O que é bom para este grupo é bom, ponto.
	4. Orientação para a preservação do sistema social, da lei e ordem	Cumprir os deveres com os quais está comprometido; aceitação da autoridade, apoiar a ordem social para manter o bem-estar da sociedade ou do grupo	A concepção de justiça está baseada nos deveres em relação aos seus direitos recíprocos; consciência compreendida como cumprimento de obrigações definidas para si próprio ou consideração das consequências dos atos	A justiça não é mais uma questão de relação entre os indivíduos, mas sim considerada em termos do lugar que ocupam dentro do sistema. O sujeito assume o ponto de vista do sistema, que define os papéis e as regras.
Pós-Convencional	5. Orientação para o contrato social, dos direitos originários	Sustentar o direito, valores da comunidade e contratos sociais básicos de uma sociedade, mesmo quando em conflito com regras e leis concretas do grupo. Reconhecimento de que os valores variam de cultura para cultura, mas que existem valores e direitos não relativos como o direito à vida e à liberdade que devem ser defendidos de maneira independente do que a opinião da maioria.	Obrigação de cumprir a lei em função de um contrato social: protege seus direitos e os dos outros. Leis e deveres são baseados em cálculo do maior bem para o maior número de pessoas (critério da utilidade)	Há uma especial preocupação em proteger os direitos da minoria e das pessoas em situação de desvantagem e pelo bem social. Considera os pontos de vista moral e legal, reconhece que eles às vezes chocam-se e considera difícil integrá-los. Nas últimas etapas de desenvolvimento moral os homens se caracterizam pela adoção de princípios, em vez de leis. Nesta fase, as leis só se justificam na medida em que ajudam a cumprir estes princípios e devem ser mudadas quando deixam de cumprir esta função
	6. Orientação para os princípios éticos universais	Decide de acordo com princípios, segue o princípio ético universal de justiça que engloba os seguintes conceitos: dignidade inviolável da humanidade; liberdade; solidariedade e igualdade. Leis são válidas se seguirem esses princípios; se violarem esses princípios, não se devem ser obedecidas, pois o princípio é superior à lei; os princípios têm validade independentemente da autoridade de grupos ou pessoas que os sustentem e da identificação do sujeito com essas pessoas e grupos	Como ser racional, percebe a validade dos princípios e compromete-se com eles	Ponto de vista moral, autônomo, do qual derivam os ajustes sociais. É o ponto de vista do indivíduo racional que reconhece a natureza da moralidade e do respeito aos outros como fim e não como meio de chegar a alguma coisa.

3.2 O julgamento moral

A partir da concepção dos níveis e estágios desenvolvidas por Kohlberg (CLARK POWER et al., 1989, p. 10), o autor faz uma discussão sobre o julgamento moral de uma pessoa e sobre como esse julgamento se integra ao nível e estágio em que a pessoa se encontra, partindo da premissa que o processo de aprendizagem do verdadeiro é o mesmo processo de aprendizagem da mentira e da ilusão (KOHLBERG, 1981, p. 102). Para investigar esse julgamento, Kohlberg propõe uma entrevista baseada em três dilemas morais, que ficou conhecida como *Moral Judgment Interview* (MJI), conforme explica Lind (2000, p. 400), sendo um deles o dilema de Heinz, famoso por apresentar um pai de família que, após tentativas de compra e de promessas de pagamento para o comerciante, se vê entre roubar ou não remédios de uma farmácia para sua esposa doente. O processo de pesquisa dialética de Kohlberg buscava, a partir de questionamentos sobre os dilemas, posicionar o julgamento do sujeito em um dos níveis e estágios de desenvolvimento moral por ele propostos. A proposta da entrevista era buscar evidenciar as justificativas das escolhas dos participantes, a forma de pensar, não apenas a ação concreta.

3.3 A competência moral

Kohlberg definiu, conforme explica Bataglia (2010, p. 83), a partir das entrevistas, que a competência moral é “capacidade de tomar decisões e emitir juízos morais (baseados em princípios internos), e agir de acordo com tais juízos”. Essa definição foi importante para, a partir dela, alguns estudiosos tentarem mensurar o juízo moral emitido pelas pessoas. Bataglia, Moraes e Lepre (2010) apresentaram, entre diversas tentativas, os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral. Neste estudo, são destacados três instrumentos: *Moral Judgment Interview* (MJI), do próprio Kohlberg; *Defining Issues Test* (DIT), de Rest (1986), e *Moral Judgment Test* (MJT), de Lind (1977).

Neste ponto, destacamos o trabalho de Lind (2019), que diferencia o julgamento moral e a competência moral. Ele explica que

O comportamento humano pode ser descrito de duas maneiras: primeiro, qual objetivo ou direção ele está perseguindo, e segundo, quão bem ou capaz ele é em fazer o que faz. Na psicologia, o primeiro aspecto do comportamento é chamado

de diferentes formas: conteúdo, atitudes, orientações ou valores. O segundo aspecto também possui diferentes nomes como, por exemplo, estrutura, cognição, julgamento, capacidade ou competência. Por exemplo, se eu quiser viajar para Seul, esta cidade pode ser chamada de minha orientação (orientação é meu termo preferido para o primeiro aspecto afetivo). Em contraste, a maneira como planejo e percebo meu objetivo, mostra minha capacidade de alcançar esse objetivo. Neste caso, mostra minha competência de viajar. Da mesma forma, valores privados e públicos descrevem o aspecto afetivo ou orientação do nosso comportamento. A forma como os colocamos em prática é descrita como competência de valor ou competência moral. (LIND, 2019)

Dessa forma, é possível perceber que julgamento (ou orientação) e competência, são processos distintos e, portanto, Lind altera o nome do instrumento que criou para *Moral Competence Test* (MCT), destacando que o seu instrumento diferencia-se do DIT e do MJJ, por especificamente, identificar a competência, o comportamento do respondente, e não o julgamento que ele faz da situação apresentada.

É uma distinção importante, pois em realidade, não é possível mensurar um pensamento, apenas a manifestação que se apresentou a partir do questionamento. Em resumo, não há como ter certeza que a pessoa entrevistada realmente faria o que diz durante a entrevista caso a situação se apresentasse a ela na realidade. Em um contexto científico positivista, é uma premissa muito subjetiva que não pode ser sustentada. Lind (2019) aponta que, a partir dessa constatação, os outros instrumentos apenas ignoram que os dados coletados por eles são apenas comportamentais, apenas manifestações que eram avaliadas a partir da perspectiva do pesquisador.

Nesse sentido, Bataglia et al. (2010, p. 29) apontam que o MCT trata de um

aspecto do desenvolvimento moral que não é contemplado pelos demais instrumentos de avaliação moral existentes, ou seja, avalia a capacidade de aplicar a estrutura de juízo em situações adversas. Assim como o MJJ e o DIT, esse instrumento trabalha com dilemas morais. No entanto, solicita-se que sejam avaliados argumentos com diversas orientações morais, refletindo opiniões a favor e contra a decisão do personagem, isto é, o indivíduo deve apreciar argumentos a favor e contra sua própria opinião. (BATAGLIA et al., 2010, p. 29)

Bataglia (2010, p. 84) também explica que o MCT é um questionário que confronta o sujeito com dilemas morais e solicita que sejam avaliados argumentos a favor e contra a atitude do personagem principal do dilema". Dessa forma, a manifestação do seu juízo, o

comportamento de avaliar os atos dos personagens dos dilemas, pode ser mensurado. O MCT não busca avaliar o julgamento moral, mas sim a competência moral do respondente.

3.4 A competência moral do estudante de medicina

A formação da competência moral deveria ser fonte de preocupação das instituições. Serodio et al. (2016, p. 236) já explicavam que os estudantes não deveriam aprender apenas teorias e práticas médicas, mas também sobre como se comportar como um médico. E esse comportamento de médico é fonte de reflexão crítica desenvolvida por meio de experiências durante a faculdade, que passa, inclusive, pela noção de justiça, de certo e errado, de escolhas e posicionamentos éticos, de vida e morte (REGO, 2012, p. 17).

Esse processo de competência deve ser pautado na relação do aluno com ele mesmo, na relação do aluno com outros alunos, com outros membros da comunidade escolar e na relação do aluno com o professor. Serodio (2013, p. 34) defende que é a partir da concepção sobre a participação docente no processo de formação ético-moral dos estudantes de medicina que o desenvolvimento da competência moral dos alunos se desenvolve.

É nas relações que o aluno desenvolve sua capacidade de reflexão crítica. Em se tratando de um curso no qual os alunos são apresentados a dilemas morais reais aos quais, na maior parte das demais profissões, eles não estariam sujeitos, como decisões que acarretem morbidades, sequelas ou até mesmo a morte de um paciente (REGO, 2012, p. 16), por exemplo, é importante que sejam incluídos nos currículos as competências relativas à capacidade de reflexão crítica e empatia. Nesse contexto, é importante que as instituições de ensino médico estejam atentas ao trabalho pedagógico que desenvolvem. A ética, a moral e a reflexão crítica de todo o processo de formação devem ser foco e ter espaço (também) em currículos de cursos (SERODIO, 2016, p.84).

Feitosa et al. (2012, p. 6) afirmam que a moral, a democracia e a educação são ligadas de maneira muito íntima, pois a democracia moderna é pautada na ideia de que as relações entre pessoas são reguladas, a partir dos princípios morais, pelas próprias pessoas. Existe, assim, um entendimento sobre o protagonismo do indivíduo nas escolhas por ele realizadas em sociedade. São os princípios morais que direcionam as escolhas das pessoas

na democracia. E esses princípios podem ser ensinados e, portanto, a educação tem um papel essencial no desenvolvimento da democracia. Nesse contexto, é prerrogativa do ambiente educacional, desenvolver a competência moral dos seus estudantes. E isso é válido também para a escola médica.

Nesse ambiente, é esperado que o futuro médico, além de boa capacidade técnica, também tenha competência moral adequada para a função que exercerá. Feitosa et al. (2012, p. 9) observaram que a competência moral do estudante concluinte piora em relação à competência moral do estudante ingressante. Para mensurar tal estudo, os autores utilizaram o MCT. Apesar dos autores destacarem que os resultados obtidos devem ser analisados com reservas (FEITOSA et al., 2012, p. 12), essa é uma informação que indica que a escola médica “falha em desenvolver ou dificulta o desenvolvimento das competências morais que os estudantes necessitarão para se tornarem bons médicos” (FEITOSA et al., 2012, p. 12).

As interações entre as pessoas é que possibilitam a realização de um ambiente escolar propício para o desenvolvimento da competência moral adequada. E é nesse sentido que a empatia e o clima escolar podem influenciar o processo de formação moral de maneira positiva.

4 Clima Escolar

A palavra clima tem como significado, de acordo com o dicionário Houaiss (2015, p. 219), o “conjunto das condições do tempo (temperatura, pressão, umidade, etc.) de uma região ou de um período” e o “ambiente favorável ou não para a realização de algo”. É certo que o conceito de clima escolar tem sua origem a partir da expressão clima, pois reflete a realidade da interação entre diversas pessoas, com as manifestações de cognição e afetividade de cada indivíduo em sua particularidade.

Na psicologia comportamental, bastante ativa no mercado de trabalho, em especial no setor de gestão de pessoas, o conceito de clima é parte da chamada cultura organizacional, e tem como definição a preocupação com os sentimentos das pessoas e a maneira como elas interagem entre si com os clientes ou elementos externos (CHIAVENATO, 2010, p. 176).

Robbins, Judge e Sobral (2010, p. 505) explicam que, no comportamento organizacional estudado pela psicologia comportamental, a cultura da empresa cria o clima organizacional, que é definido como o elemento que se refere às “percepções comuns que os funcionários de uma organização têm com relação à empresa e ao ambiente de trabalho”.

Moro (2018, p. 49) aponta que a palavra clima é aplicada às ciências sociais como alusão “à forma como as pessoas se relacionam entre si e às características de um ambiente social particular”.

Nesse contexto, a segunda definição de clima apresentada pelo Houaiss (2015, p. 219) torna-se a mais relevante quando nos referimos à Clima Escolar. A definição de Chiavenato (2010, p. 176) também pode servir para a formação de uma referência mais adequada de Clima Escolar, mas não suficiente. Se somarmos ainda as definições apresentadas por Robbins (2010, p. 505) e Moro (2018, p. 49), teremos uma ideia mais próxima, mas ainda assim distante da riqueza do conceito.

O motivo da distância é que as definições até o momento são direcionadas apenas à palavra “clima”. A expressão “Clima Escolar” remete a um ambiente muito mais complexo,

rico e dinâmico. Clima escolar, nesse contexto, é definido por Vinha, Morais e Moro (2017, p. 8) como o

[...] conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas, nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. (VINHA et al., 2017, p. 8)

É possível perceber, a partir do entendimento de Vinha et al., que o clima se relaciona a um ambiente de harmonia, de respeito e de justiça. Um clima que tem valores morais evidentes e norteadores. Assim, uma escola com um bom clima é uma escola na qual os grupos integrantes (alunos, professores e comunidade) são tratados com respeito pelos próprios alunos, pelos professores e pela comunidade, com interações entre indivíduos no mesmo grupo e entre grupos. Castellini (2019, p. 22) destaca, a partir dessa concepção de clima, que é melhor um ambiente agradável e com pessoas que se respeitem e estejam motivadas do que um local onde convivem pessoas agressivas, individualistas, desmotivadas e conflituosas.

4.1 Valores morais

Os valores morais são importantes nesse contexto por servirem de fundamento para o desenvolvimento do clima escolar. Brito e Costa (2010, p. 500) buscaram compreender como o clima escolar influencia na prática docente para professores de escolas públicas. A conclusão é de que o clima é fator de impacto na prática docente da maior parte dos entrevistados. Braga e Martins (2020, p. 335), em pesquisa sobre os valores morais na escola, identificaram que o valor Respeito, o valor Justiça e o valor Solidariedade são presentes nas interações escolares, e influenciam as relações entre os alunos de acordo com o nível de desenvolvimento moral que o grupo dos alunos têm para cada valor.

Moro (2018, p. 50) afirma que a escola pode propiciar momentos de integração e interação deve ser o objetivo principal dos professores, gestores e demais funcionários de uma escola, buscando evidenciar essas atividades para que os alunos possam conviver em um ambiente mais produtivo e de qualidade.

4.2 Eficácia coletiva

Dewitt (2018, p. 14) explica que, para que a colaboração e interação entre as pessoas de uma escola possam ser reais é preciso haver momentos em que, não só as partes aprendam entre si, mas também essas mesmas partes (alunos, professores e gestores) estimulem o desafio de pensar entre si. Ao estimular, a partir do clima, que o pensamento integrado seja presente entre os diversos atores que convivem na escola, Dewitt (2018, p. 15) propõe um aumento da eficácia coletiva, isso é, uma melhora no processo de aprender dos alunos, no processo de ensinar dos professores e no processo de organizar dos gestores.

Esse processo de eficácia coletiva envolve, além do clima escolar, a colaboração entre as partes, o pensamento crítico, estímulo à comunicação e criatividade (DEWITT, 2018, p. 39). Para ele, um clima escolar estimulante fomenta conquistas entre os alunos e desenvolve um senso de pertencimento que torna o ambiente positivo, respeitoso e solidário.

Dewitt (2018, p. 39-40) apresenta 10 recomendações para que um clima escolar seja bem desenvolvido. São elas:

1. Aumente a conscientização sobre os padrões de características do clima social e pesquise para garantir o acordo entre as partes interessadas na educação;
2. Adote os padrões do clima escolar para garantir a integração de todo o sistema com foco na segurança, relacionamentos, ensino e aprendizagem e ambiente físico;
3. Crie políticas que aloquem recursos para implementar com eficácia avaliações, análises e melhorias do clima escolar;
4. Realizar avaliações regulares do clima escolar usando ferramentas baseadas em pesquisas;
5. Identificar resultados e impactos pretendidos específicos da reforma do clima escolar e medidas de avaliação eficazes;
6. Foco e liderança compartilhada e perspectivas diversas, pois fornecem a base para a sustentabilidade;

7. Crie oportunidades de liderança para todos os alunos contribuírem para a reforma do clima escolar;
8. Promova o desenvolvimento profissional que aumente o conhecimento e as habilidades do clima escolar por meio de comunidades de aprendizagem profissional;
9. Integre estratégias instrucionais que envolvam os alunos no desenvolvimento de competências acadêmicas, sociais, cívicas e de carreira;
10. Apoie relações positivas entre alunos, entre adultos e entre alunos e adultos na escola e na comunidade. (DEWITT, 2018, p. 39-40, Traduzido pelo autor)

Ao estimular a avaliação e a tomada de ações para a manutenção e desenvolvimento da eficácia coletiva, Dewitt (2018, p. 44) traça os principais componentes para um clima escolar adequado, baseado em múltiplas integrações entre alunos, professores e gestores. Andrade (2012, p. 177) explica que toda instituição compartilha uma “teia de relações em torno das quais processos grupais são estabelecidos: vínculos afetivos, padrões de interação social (como competição e colaboração) e identificações são alguns deles”.

4.3 Avaliação do clima escolar

Moro (2018, p. 51) explica que as avaliações sobre clima escola tiveram origem nos Estados Unidos entre os anos 1960, a partir do trabalho de Halpin e Croft (1963), que basearam suas mensurações em teorias clássicas de da organização, que utilizavam três grandes modelos: o racional, o de sistemas naturais e o de sistemas abertos. O primeiro deles, de acordo com o estudo de Moro (2018, p. 52) descreve um modelo mais voltado para a atividade de produção de fábrica, na qual a organização é orientada a objetivos e tem processos formais definidos para as relações de trabalho.

O sistema natural, por sua vez, de acordo com o estudo de Moro (2018, p. 52), inclui a dimensão da informalidade nas organizações, o que faz levar em consideração o homem, que tem papel decisivo, pois atua como indivíduo e como parte da sociedade. Por fim, o modelo de sistemas abertos é o que integra o conceito de clima escolar, pois “pressupõe um conjunto de cinco subsistemas do sistema organizacional: metas e valores; técnico; estrutural; psicossocial e administrativo” (MORO, 2018, p. 52).

Essa ideia de um sistema que se envolve e é integrado a outros subsistemas e elementos também é defendida por Dewitt (2018, p. 46), quando afirma que o clima escola é um construto multifacetado, que

é influenciado pelo indivíduo, grupo, e histórico da organização, além de ser impactado por leis e regras, melhorias escolares, atuação docente e, ultimamente, pelo aprendizado dos alunos. [...] Um clima escolar positivo é um ambiente no qual todas as pessoas estão engajadas e respeitam os estudantes, famílias e educadores que trabalham juntos para desenvolver, viver e contribuir com uma visão comum de escola (DEWITT, 2018 p. 46, Traduzido pelo autor)

Moro (2018, p. 54) defende que a escola é um ambiente multifacetado, envolvendo aspectos sociais, acadêmicos, administrativos, além de fatores que influenciam relações e estrutura, condicionando o próprio clima escolar. Nesse contexto, as pessoas envolvidas são tão importantes no desenvolvimento do clima quanto o ambiente e estrutura física.

Avaliar o clima escolar, neste contexto, é uma tarefa que faz fronteiras muito estreitas com a subjetividade, principalmente por aquilo que é compartilhado com os atores do processo, muito em razão da maneira como vivem e se relacionam entre si e com a instituição, incluindo suas regras, valores, estrutura e comunidade (MORO, 2018, p. 48).

4.4 O Instrumento de avaliação do Clima Escolar

Vinha et al. (2017, p. 7) apontam que o gatilho para a criação do instrumento de avaliação do clima escolar validado por Moro (2018) foi um questionamento de um edital de pesquisa: “Como garantir que todos os alunos tenham um bom professor todos os dias na sala de aula?”. A questão discutia problemas de convivência como agressões, indisciplina, *bullying*, violência e descaso como bastantes comuns no ambiente escolar.

Assim, Vinha et al. (2017, p. 7) fizeram um projeto de avaliação do clima em duas escolas e, para isso, desenvolveram um instrumento que abordava diversas facetas da interação entre os atores da comunidade escolar, incluindo as estruturas físicas. Esse instrumento é o instrumento de avaliação do clima escolar.

Mais do que um questionário, é um instrumento que possibilita a discussão e implantação de um ambiente sociomoral cooperativo na escola. É uma oportunidade para discussão de eficácia coletiva e de liderança compartilhada. Moro (2018) fez uma extensa investigação acerca das dimensões que são envolvidas nas avaliações de clima escolar antes de desenvolver o instrumento apresentado por Vinha (2017).

O resultado é um instrumento que avalia oito dimensões em três diferentes grupos de atores da comunidade escolar: alunos, professores e gestores (VINHA, 2017, p. 10) a partir do estudo de Moro, defendido em 2018 (MORO, 2018, p. 87). Esse instrumento é apresentado em detalhes no método deste estudo, no item 5.3.5.

4.5 Clima escolar da escola médica

Uma das investigações encontradas no levantamento bibliográfico sobre o tema foi sobre minorias étnicas e culturais em escolas médicas da Suécia (KRISTOFFERSSON; RÖNNQVIST; ANDERSSON; BENGS; HAMBERG, 2021, P. 1). Kristoffersson et al. (2021) investigaram qualitativamente com entrevistas 18 alunos de medicina auto identificadas como minorias étnicas ou culturais. Apesar de não ser diretamente uma investigação de clima, a pesquisa de Kristoffersson et al. (2021) apresenta impactos na convivência entre as pessoas da escola médica, que é um dos aspectos investigados pelo clima escolar. Outro aspecto é a manifestação de violências, ameaças ou invisibilidade das minorias na pesquisa de Kristoffersson et al. é também um aspecto que pode ser comparado com a investigação de clima escolar.

Uma pesquisa sobre o clima escolar para o sucesso feminino em uma escola médica nos Estados Unidos, Villablanca, Li, Beckett e Howell (2017) investigaram a causa e os fatores que determinaram uma baixa representatividade das mulheres como docentes na universidade, em específico com recrutamento, retenção e promoção desses profissionais. Os resultados apontam que políticas de indicação e flexibilidade de promoção, são fatores que impactam na diferença entre homens e mulheres naquela localidade (Villablanca et al, 2017, p. 537). Apesar da indicação de avaliação de clima escolar, o artigo busca identificar fatores diversos que influenciam na convivência, justiça e respeito daquele ambiente.

Os estudos que buscam relacionar ou destacar diferenças não são exclusividade do universo feminino ou de minorias étnicas e culturais. Buscando identificar viés implícito e explícito contra gays e lésbicas na escola médica, um estudo de coorte prospectivo que incluía clima escolar foi realizado com 3492 alunos de medicina de 49 escolas médicas nos Estados Unidos e buscou determinar se algum fator poderia prever viés contra pacientes gays e lésbicas (PHELAN; BURKE; HARDEMAN; WHITE; PIZEDWORSKI; DOVIDIO; PERRY; PLANKEY; CUNNINGHAM; FINSTAD; YEAZEL; RYN, 2017, p. 1193-1201). Nessa pesquisa o clima escolar foi um dos fatores encontrados como preditivos de viés, ali chamado de clima de diversidade, além de modelos profissionais, currículos formais e o próprio contato com gays e lésbicas (PHELAN et al., 2017).

Na Malásia, um grupo de pesquisadores buscou mensurar a o clima de ensino de anatomia na escola médica a partir da validação de um instrumento de mensuração desse clima de ensino, o *Anatomy Education Environment Measurement Inventory*, ou AEEMI (HADIE; YUSOFF; ARIFIN; KASIM; ISMAIL; ASARI; SULONG; HASSAN; MUDA; BAKAR; ZAMIN; RAMLI; HOD; TALIP; NOOR; MERICAN; AZMI; LATIFF; RUSHAIDHI, 2021). Hadie et al. (2021) investigaram 1930 alunos de medicina de 11 escolas médicas na Malásia com o objetivo de validar o AEEMI como ferramenta de investigação de clima educacional. A premissa foi de que o ambiente de ensino de anatomia é fator importante para o aprendizado dos alunos de medicina sobre o tema (HADIE et al., 2021, p. 23), o que trará como consequência um médico melhor formado, conhecedor do corpo humano. Apesar de refutar a ideia de que apenas um componente curricular seja foco da medição do clima, é possível perceber uma preocupação com fatores de relação, cuidado com o outro, respeito e aprendizagem, que também são foco de uma investigação de clima escolar mais completa.

Na Espanha, em uma investigação que envolveu cinco escolas médicas, um grupo de pesquisadores buscou verificar a percepção de clima educacional no curso de medicina (PALÉS; GUAL; ESCANERO; TOMÁS; CASTRO; ELORDUY; VIRUMBRALES; RODRÍGUEZ; ARCE, 2015). Palés et al. (2015) investigaram alunos do segundo e do quarto anos do curso de medicina, buscando identificar forças e fragilidades na reforma educacional que acontecia na época. Para isso, desenvolveram e analisaram um instrumento de medida que chamaram de *Dundee Ready Education Environment Measure*, ou DREEM (Palés et al., 2015, p. 66), que media a satisfação com o clima educacional das escolas. Os resultados foram mais positivos

entre os alunos de segundo ano do que entre os alunos de quarto ano, o que indicou uma necessidade de reflexão sobre o ensino, sobre o currículo e sobre a implementação da reforma educacional na Espanha.

A partir da variedade de estudos realizados ao redor do mundo, utilizaremos o pressuposto que o clima escolar em uma faculdade pode ser investigado a partir dos mesmos princípios da investigação do clima escolar de escolas de ensino fundamental. Isso porque os dois ambientes são escolas. É a mensuração do clima que possibilita a investigação do ambiente de formação do futuro médico e, como consequência, de sua competência moral e desenvolvimento de empatia.

5 MÉTODO

Buscando esclarecer os procedimentos metodológicos, retomamos aqui a questão que direcionou este estudo:

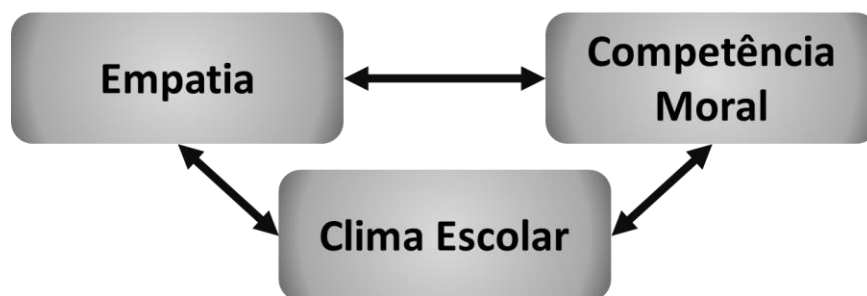
Como a empatia pode se relacionar com a competência moral do indivíduo, influenciando o clima escolar do coletivo na escola médica?

E a tese aqui defendida:

índices mais elevados de empatia se relacionam positivamente com a competência moral e, pensando no grupo, produzem um clima escolar mais positiva.

Há então, como premissa, uma inter-relação entre empatia, competência moral e clima escolar, como é possível observar na Figura 1:

Figura 1 – Representação da relação entre empatia, competência moral e clima escolar



Fonte: Desenvolvido pelo autor

Para testar a tese, o objetivo geral definido foi investigar o impacto da relação entre a empatia e a competência moral no clima escolar entre estudantes, professores e gestores de um curso de medicina. Os objetivos específicos foram:

1. Verificar a competência moral dos estudantes e professores de medicina de uma faculdade do Oeste Paulista a partir da aplicação do Moral Competence Test [MCT] (Lind, 2007).
2. Verificar a empatia dos estudantes e professores de medicina de uma faculdade do Oeste Paulista a partir da aplicação da Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal (EMRI) e da Escala de Jefferson para Empatia Médica.
3. Verificar o clima escolar de uma faculdade de medicina do Oeste Paulista a partir da aplicação do Instrumento de Clima Escolar, adaptado de Moro (2018).
4. Verificar se há correlações entre a empatia e a competência moral, entre a empatia e o clima escolar e entre a competência moral e o clima escolar.

Para desenvolver essa investigação, foi realizado um estudo de caso em uma faculdade privada de medicina do Estado de São Paulo. Os procedimentos metodológicos deste estudo são apresentados em duas etapas: inicialmente são descritos em detalhes os procedimentos adotados na elaboração do instrumento de pesquisa, como a escolha do material utilizado e a definição de critérios e formatação adotados; a seguir, são apresentados os procedimentos de aplicação do instrumento, a definição do local e dos participantes, os procedimentos de análise de dados e considerações éticas da pesquisa.

5.1 Delineamento da Pesquisa

Estudo de caso, levantamento, transversal, com a aplicação simultânea de cinco diferentes instrumentos de investigação em um caso escolhido intencionalmente por conveniência.

5.1.1 Estudo de Caso

Um estudo de caso, de acordo com Gerring (2019, p. 69) é um “estudo intensivo de um caso singular ou de um pequeno número de casos que se baseia em dados e promessas de elucidar uma população maior de casos”. Nesse contexto, é preciso destacar três pontos importantes de um estudo de caso: a) definição de caso é um fenômeno ocorrido em espaço e tempo delimitados; b) não há manipulação, pelos pesquisadores, do fator causal na pesquisa de estudo de caso, e; c) a incerteza sobre como o caso estudado representa uma população maior é considerável e deve ser evidenciada.

É o caso deste estudo, que buscou um fenômeno específico da formação do estudante de medicina, que é a relação entre o estudante e seus pares, professores e demais integrantes da comunidade escolar, buscando identificar como esse ambiente de interrelação se converte em um espaço para o desenvolvimento da competência moral, da empatia e do clima escolar. Nesse sentido, utilizar instrumentos que possibilitassem a mensuração de cada um desses itens foi o elemento norteador para a escolha do processo metodológico aqui apresentado.

O Brasil possui mais de trezentas e cinquenta faculdades de medicina (SCHEFFER, 2020, p. 97), a maior parte delas é composta por instituições privadas. Mais de 40% (n=148) das escolas médicas são estabelecidas na Região Sudeste (SCHEFFER, 2020, p. 97). Utilizar uma escola de medicina que não possui outros cursos agregados à instituição, situada no Estado de São Paulo, que utiliza e orienta seus processos pedagógicos de acordo com o estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de medicina (BRASIL, 2014), pode servir de modelo para generalizações futuras, contribuindo para o desenvolvimento de um currículo médico que leve em consideração a empatia, o desenvolvimento moral e o clima escolar para a formação do aluno.

No entanto, é possível supor que outras escolas médicas não atuem conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de medicina (BRASIL, 2014), o que limita em parte as conclusões de generalização do estudo. Além disso, a opção pela investigação com muitos instrumentos também pode ser considerado uma limitação do estudo, dada a quantidade de itens para respostas aos quais alunos, professores e gestores estiveram sujeitos a responder como participantes da pesquisa.

5.2 Local de Pesquisa

A faculdade investigada é localizada no interior do Estado de São Paulo, em uma cidade que possui três diferentes instituições que oferecem o curso de medicina. É uma instituição privada que tem apenas o curso de medicina, com entrada semestral de alunos com sete turmas formadas. A Instituição não oferece políticas de financiamento estudantil propostos pelos governos federal, estadual e municipal, não possui política de desconto na mensalidade e não rematricula alunos que não estejam em dia com o pagamento de suas mensalidades.

No momento de elaboração dessa tese, a instituição possui 750 alunos, divididos em seis anos de curso, oriundos de 21 Estados da República Federativa. Os alunos são aprovados nos processos seletivos com moda de 17 anos de idade, sendo a maioria formada por mulheres (63%). Os alunos de primeiro a oitavo semestre, que formam a população participante da pesquisa, compõem um número próximo de 480 pessoas, que serão detalhados na descrição dos participantes. A nota Enade na última avaliação foi 4. A instituição foi reconhecida pelo Sistema de Acreditação de Escolas Médicas (SAEME, 2022) e tem a acreditação válida, pelo menos, até setembro/2026.

É uma faculdade que incentiva a prática de pesquisa e extensão, utiliza metodologias ativas diversas e desenvolve processos de discussão e capacitação docente periodicamente. Seu currículo é dividido em eixos temáticos que percorrem semestres do curso. Destaca-se o eixo Ética e Humanidades, que acompanha os alunos do primeiro ao oitavo semestre em discussões e orientações focadas no desenvolvimento de práticas humanizadas de medicina e de discussões de padrões éticos e morais adequados ao médico do futuro.

A organização pedagógica do curso é composta por eixos temáticos, que tem como objetivo orientar as trilhas de aprendizagem e destacar para os atores envolvidos a maneira como a formação do médico é desenvolvida nos seis anos de curso. Nos quatro primeiros anos do curso, os eixos podem ser agrupados da seguinte forma:

a) Eixo 1 – Tutoria

Esse é o eixo de conhecimentos teóricos central do curso. As metodologias ativas utilizadas são o *Problem Based Learning* (PBL, ou

aprendizagem baseada em problemas) e o *Team Based Learning* (TBL, ou aprendizagem baseada em times).

b) Eixo 2 – Morfofuncional

Eixo responsável pela formação da compreensão do corpo humano em suas características, capacidades e divisões por sistemas biológicos, além da integração com as atividades desenvolvidas pelo Eixo 1.

c) Eixo 3 – Habilidades médicas

Eixo responsável pelo desenvolvimento de habilidades motoras, de comunicação, de diagnóstico, de simulação e atividades de atuação do futuro médico.

d) Eixo 4 – Programa de Integração Comunitária (PIC) e Atividades Práticas

Integração com a comunidade de maneira precoce, desde o primeiro semestre do curso, é o foco do eixo, que é composto, nos primeiros quatro semestres, pelo PIC e, nos quatro semestres seguintes, pelos programas de Atividades Práticas. A diferença entre os dois programas é o foco de atuação. No primeiro, a atuação é focada em serviços de saúde básicos. As atividades práticas direcionam a formação para outras práticas envolvendo a medicina clínica.

e) Eixo 5 – Ética e Humanidades

Eixo responsável pela constante discussão dos aspectos éticos e humanos do processo de formação. Essencial para garantir que o aluno tenha, ao menos, a chance de expor suas ideias a respeito de diversidade, finitude, compaixão, depressão, angústias da profissão, comportamentos esperados, direitos e deveres do estudante e do futuro médico.

A gestão da faculdade é composta por gestores de curso, de avaliação, de pesquisa, extensão, administrativo, financeiro, tecnologia, secretaria e serviços. Toda a gestão é

horizontal, sendo a verticalização de apenas dois níveis superiores: a direção, acima de toda a gestão, e a coordenação de curso, intermediária entre a direção e os demais gestores. A instituição tem um corpo de mais 50 funcionários administrativos, divididos em departamentos. Na época da coleta de dados, a gestão era formada por mais de vinte pessoas, divididas entre coordenadores de área pedagógica, coordenação geral, gestores administrativos e mantenedor. Atualmente, a gestão de toda a instituição possui 12 pessoas, no total. Dos gestores, um terço são homens e a idade varia entre 30 e 65 anos.

O corpo docente é formado por um grupo de 88 professores. São 43,2% (n=38) de homens e 56,8 % de mulheres (n=50), com idades variadas entre 33 e 77 anos. A porcentagem de mestres e doutores da instituição é de 40,9% (n=36) e a média de carga horária dos professores é de 20 horas por semana. Uma maneira de diferenciar o corpo docente é a formação em medicina, que divide os professores em profissionais médicos e não médicos. Os profissionais médicos foram selecionados de acordo com sua especialidade em uma das grandes áreas da medicina (Ginecologia/Obstetrícia; Pediatria, Clínica Médica; Cirurgia, e; Saúde Coletiva). Os profissionais não médicos correspondem à maior parte do corpo docente, cerca de 65%, que é formado por biólogos, enfermeiros, farmacêuticos, fisioterapeutas e uma pequena parcela de professores com formação em humanidades, como pedagogia, sociologia, direito e filosofia.

5.3 Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram convidados a partir da divisão dos grupos estabelecida pelo desenho dos instrumentos: alunos, docentes e gestores. O cálculo de classe social foi desprezado, dada a característica econômica dos participantes, que atuam em um ambiente no qual são movimentadas expressivas somas de dinheiro. A seguir, apresentamos a descrição de cada um dos grupos de participantes.

5.3.1 Grupo Alunos

Foram convidados alunos dos oito semestres iniciais do curso de medicina, o que corresponde a quatro anos de um curso de seis anos. Os dois últimos anos do curso de

medicina são destinados a atividades práticas e denominado Internato. Nesse período, os alunos são divididos em grupos menores e percorrem um rodízio de 21 estágios diferentes em localidades diversas. Dada a necessidade de coleta imposta pelas restrições da pandemia, foi uma escolha não incluir os dois últimos anos do curso entre os participantes da pesquisa.

Participaram da pesquisa, livremente, 188 alunos. Essa amostra representa 39% dos alunos do período escolhido (1º a 8º semestres). Dos participantes, 71,8% (n=135) eram mulheres e 28,2% (n=53), homens. A idade variou entre 17 e 40 anos e o percentual de participantes por etapa pode ser observado na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Distribuição de frequência de participação de Alunos por Semestre

<i>Etapa</i>	<i>Frequência</i>	<i>Porcentagem</i>
1	28	14,89
2	23	12,23
3	21	11,17
4	23	12,23
5	23	12,23
6	21	11,17
7	27	14,38
8	21	11,17
<i>Sem resposta</i>	1	00,53
<i>Total</i>	188	100,0

Fonte: Desenvolvido pelo autor

5.3.2 Grupo Docentes

O corpo docente é formado por 88 professores, que atuam nos quatro primeiros anos do curso de medicina da instituição investigada, porém, apenas 15 docentes participaram do estudo, tendo sua idade variada entre 31 e 56 anos, sendo 11 mulheres (73,34%) e quatro homens (26,66%). Todos se autopercebem como Brancos, com tempo de formação muito variado (entre 3 e 30 anos), tendo experiência na própria instituição variada entre 2 e 14 anos.

Dentre os professores participantes, quatro eram médicos e 11 eram docentes com formação em alguma graduação da Grande Área Biológicas. Seis doutores, sete mestres e dois especialistas.

5.3.3 Grupo Gestores

Participaram da pesquisa apenas sete gestores, com idades variando entre 33 e 57 anos, sendo 6 mulheres (85,71%) e um homem (14,29%). Todos se autopercebem como Brancos, com experiência em gestão variada entre 3 e 21 anos. Os gestores participantes atuam na gestão da faculdade há, pelo menos 8 anos e, no máximo, 21 anos.

Dentre os gestores participantes, dois eram médicos, dois da Grande Área Biológicas, dois de Exatas. Um deles não respondeu. Um graduado, dois especialistas, dois mestres e dois doutores.

5.4 Instrumentos

Para a realização do estudo, foram utilizados cinco diferentes instrumentos de coleta de dados, sendo:

- a) Perfil Demográfico do participante
- b) Teste de Competência Moral (MCT – *Moral Competence Test*)
- c) Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal (EMRI)
- d) Escala de Jefferson para Empatia Médica – Versão para estudantes (JSPE)
- e) Clima Escolar

Os instrumentos foram aplicados para três grupos diferentes:

- a) Grupo Alunos
- b) Grupo Docentes
- c) Grupo Gestores

O instrumento de Clima Escolar, adaptado de Moro (2018), e o instrumento para traçar o perfil dos participantes foram idealizados para serem respondidos por grupos

específicos. Assim, existem instrumentos de clima e de perfil diferentes para cada grupo. No entanto, tais instrumentos possuem itens de correspondência entre os grupos para a realização das análises. O instrumento de empatia que tem versão para estudantes (JSPE), cujos esclarecimentos serão realizados na apresentação do instrumento, a seguir.

O processo de elaboração e formatação do instrumento seguiu, de acordo com Cozby (2003, p. 156), os cuidados necessários para a formulação, considerando a simplicidade, as questões ambíguas e o cuidado na análise por questões tendenciosas. A seguir, apresentamos as características de cada instrumento, procurando estabelecer uma organização que seguirá a ordem: apresentação do instrumento; histórico e/ou adaptações; formas de mensuração, e; figura explicativa.

5.4.1 Perfil Demográfico do Participante

O processo que orientou a elaboração desse instrumento foi a necessidade de compreender o perfil dos participantes. Para isso, foram respeitadas as características específicas de cada um dos grupos de aplicação: alunos, professores e gestão. Assim, esse instrumento foi dividido em duas etapas:

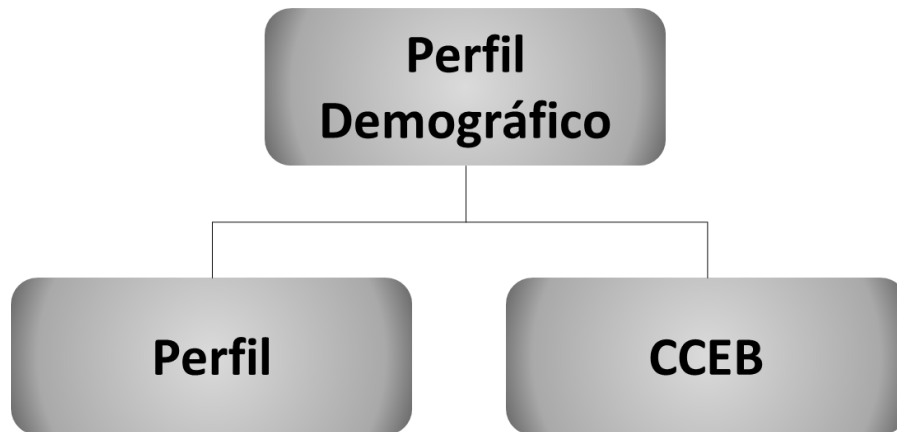
- I) Informações relevantes ao grupo de coleta
- II) Informações demográficas gerais

Na primeira etapa, o instrumento buscou investigar as informações do participante enquanto ser pertencente ao local do estudo. Para isso, foram idealizadas 11 questões para grupo (Alunos, Docentes e Gestores). A segunda etapa, no entanto, está baseada no Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), divulgado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2020), que visa classificar os participantes em classes econômicas. A opção por essa classificação foi dada pela utilização da mesma classificação no instrumento de Clima Escolar (MORO, 2018).

O objetivo dos itens anteriores aos do CCEB foi de identificar a frequência de resultados para cada um. Os itens do CCEB são calculados da mesma maneira desde 2015 (ABEP, 2020, p. 1). É um sistema de pontos nos quais a quantidade de itens recebe

pontuações diferentes, de acordo com cada questão. Fazem parte da análise o acesso aos serviços públicos e o nível de educação do responsável. A soma dos pontos determina a classe social do respondente, que pode variar entre A e E em uma escala de seis níveis.

Figura 2 – Representação das dimensões do instrumento – Perfil Demográfico dos Participantes



Fonte: Desenvolvido pelo autor

5.4.2 Teste de Competência Moral (MCT – *Moral Competence Test*)

O Teste de Competência Moral (MCT) apresenta três dilemas morais: o dilema dos operários, o dilema dos médicos e o dilema do juiz. É um teste concebido por George Lind, na década de 1970, para investigar os processos de educação moral, em específico a competência moral, pois, conforme explicado por Bataglia (2010, p. 84),

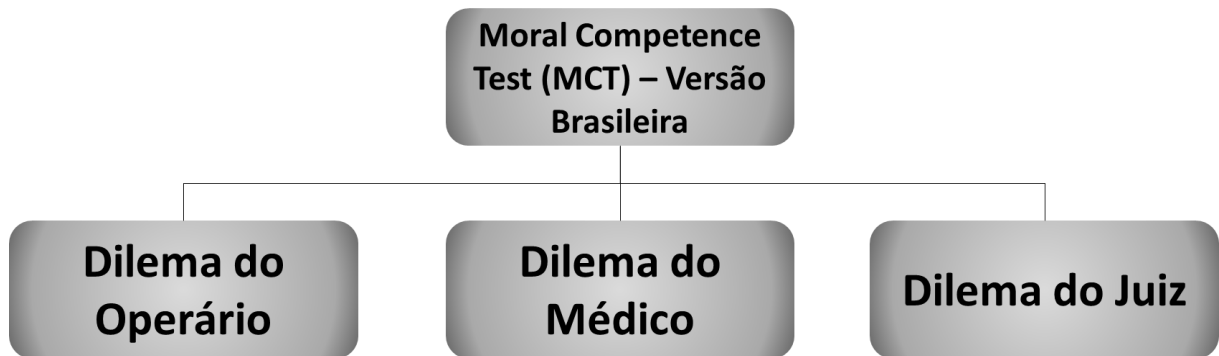
Georg Lind chama a atenção para um aspecto fundamental já anunciado por Piaget (1976): os componentes afetivos e cognitivos são distintos, mas inseparáveis na emissão do juízo moral. Sendo assim, não é possível atribuímos um escore para a construção da estrutura cognitiva sem considerarmos a atitude do sujeito frente ao dilema usado para a mensuração. Dito de outra forma, Lind argumenta que é fácil para alguém que tenha habilidade para argumentação e conhecimento dos estágios ou de filosofia, responder a um dilema em níveis superiores de juízo moral, falsificando o seu próprio estágio de desenvolvimento. A retórica não garante a competência na ação. (BATAGLIA, 2010, p. 84)

O questionário já foi traduzido e aplicado em diversos países e, no Brasil, é utilizada a versão de Bataglia (2010). É um instrumento estruturado para que o respondente encare dilemas morais para, a partir disso, classificar argumentos contra e a favor dos personagens dos dilemas propostos. O instrumento original possui dois dilemas, denominados: Dilema do Operário e Dilema do Médico. No primeiro dilema, um operário é colocado em uma situação na qual decide invadir a empresa em que trabalha para roubar provas de desvios financeiros da gerência para poder denunciar os chefes aos superiores dele. No segundo dilema, um médico é colocado em um caso no qual precisa decidir se aplica ou não aplica eutanásia no paciente terminal, algo que abreviaria o sofrimento do enfermo.

O MCT questiona o participante em dois elementos. Em primeiro lugar, solicita que o participante defina sua opinião sobre a atitude de cada protagonista, posicionando-se contra ou a favor da ação tomada. Em seguida, apresenta questionamentos sobre os argumentos contrários e favoráveis às ações descritas pelos personagens do dilema para que o participante julgue a validade destes. Os argumentos apresentados são baseados nos níveis de raciocínio moral definidos de acordo com os estágios propostos por Kohlberg (BATAGLIA, 2010, p. 85).

O instrumento traduzido para o português, no entanto, tem um terceiro dilema incluído, o Dilema do Juiz. Nesse dilema, um Juiz tem que escolher entre uma vida e a vida de muitas pessoas, em um dilema que tem como fundamento a história de uma decisão judicial de autorizar ou não a tortura como ato para a descoberta de informações que impedirão um suposto atentado terrorista. A adição desse terceiro dilema fez com que o instrumento brasileiro ficasse conhecido como MCTxt (MCT estendido). Isso se deu porque, após a validação estatística dos resultados das aplicações no Brasil, Bataglia (2010) percebeu que os dilemas do operário e do médico não se mostravam equivalentes e, portanto, seria necessário testar um novo dilema que não levasse em consideração questões religiosas diretas, algo muito impactante para os países latino-americanos. A seguir, uma representação visual do MCT, apresentada na Figura 3.

Figura 3 – Representação das dimensões do instrumento – *Moral Competence Test (MCT)*



Fonte: Desenvolvido pelo autor

O cálculo para analisar os resultados do MCT é realizado a partir de uma análise multivariada, que define um escore total que varia entre 0 e 100 pontos (BATAGLIA, 2010, p. 89). Esse escore leva em consideração o padrão de respostas do respondente de uma maneira geral, sem levar em consideração as respostas isoladamente. Esse escore é, de acordo com documento pessoal enviado pelo próprio autor, pode ser analisado de maneira mais específica a partir de um escore de competência denominado *C-Score*. Esse escore é calculado para cada dilema e tem como ponto médio o valor de 14,5, com apenas uma casa decimal, conforme as orientações recebidas. Como convenção, esse *C-Score* é definido de acordo com as seguintes categorias:

- a) 0,0 à 4,9 – Sem competência moral.
- b) 5,0 à 9,9 – Pouca, mas muito baixa competência moral
- c) 10,0 à 19,9 – Baixa competência moral
- d) 20,0 à 29,9 – Competência moral suficiente
- e) 30,0 a 100 – De alta a muito alta competência moral

Importante destacar que o instrumento não é anexado a este estudo em respeito à autorização de uso definida pelo autor, que não autoriza a divulgação do instrumento na íntegra para evitar seu mal uso.

5.4.3 Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal (EMRI)

O ensino de empatia e sua avaliação é foco do estudo de Davis (1983, p. 113). Nesse estudo, o autor desenvolve um instrumento que chama de Individual Reactivity Index (IRI) para medir a empatia em quatro componentes: Tomada de Perspectiva, que indica a capacidade do respondente de se colocar no lugar de outra pessoa; Fantasia, que indica a tendência dos respondentes para se transportar imaginativamente para os sentimentos e ações de personagens de livros e filmes; Consideração Empática, que indica a capacidade de compreender as justificativas das ações do outro; e Angústia Pessoal, que mede a capacidade de orientação do próprio sujeito sobre sentimentos relacionados à ansiedade e inquietação interpessoal. A ideia principal de Davis (1983, p. 114) é que a empatia não pode ser considerada um construto singular, mas sim um conjunto de construtos, relacionados intrinsecamente, mas claramente distinguíveis entre si. A escala original de Davis (1983, p. 113) era composta por 28 itens cuja resposta podia ser informada em escala tipo Likert de sete níveis.

A Escala de Davis foi adaptada no Brasil por Koller, Camino e Ribeiro (2001, p. 46) em estudo que buscava adaptar e validar essa escala. O nome, traduzido para o português, foi convencionado como Escala Multidimensional de Reatividade Pessoal (EMRI; $\alpha=0,75$), e utilizou apenas três, dos quatro componentes da escala original: Consideração Empática (CE; $\alpha=0,67$); Tomada de Perspectiva do Outro (CG; $\alpha=0,63$) e Angústia Pessoal (CC; $\alpha=0,54$). O componente “Fantasia” foi retirado da escala brasileira por ser considerado como uma escala baseada em aspectos culturais, não sendo considerada adequada e muito comumente não utilizada em estudos anteriores. Koller et al. (2001, p.46) também alteraram os níveis da escala de resposta para cinco níveis, variando entre “não me descreve bem” (1) e “Descreve-me muito bem” (5). Para cada componente (CE, CG e CC) foram atribuídas sete sentenças e a escala é calculada com base nos escores dos componentes, mas principalmente, no escore total.

Importante destacar que os itens 2, 3, 9, 10, 11 e 13 possuem escore reverso (“Descreve-me muito bem”=1; “Não me descreve muito bem”=5). Esse instrumento tem como objetivo avaliar um componente multidimensional, afetivo e cognitivo, da empatia. O cálculo para determinar o resultado é elaborado a partir da somatória dos pontos de cada

questão, respeitando a definição dos itens invertidos, valendo tanto para cada uma das subescalas quanto para a escala como um todo. A seguir, uma representação visual do instrumento, na Figura 4.

Figura 4 – Representação das dimensões do instrumento – Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal (EMRI)



Fonte: Desenvolvido pelo autor

O instrumento na íntegra é apresentado nos Anexos deste estudo. Com o objetivo de facilitar a compreensão do instrumento, a seguir apresentamos os números dos itens de cada uma das subescalas:

- a) Consideração Empática (CE) – itens 1, 3, 6, 10, 13, 15 e 17
- b) Tomada de Perspectiva do Outro (CG) – Itens 2, 5, 8, 11, 16, 19 e 21
- c) Angústia Pessoal (CC) – Itens 4, 7, 9, 12, 14, 18 e 20

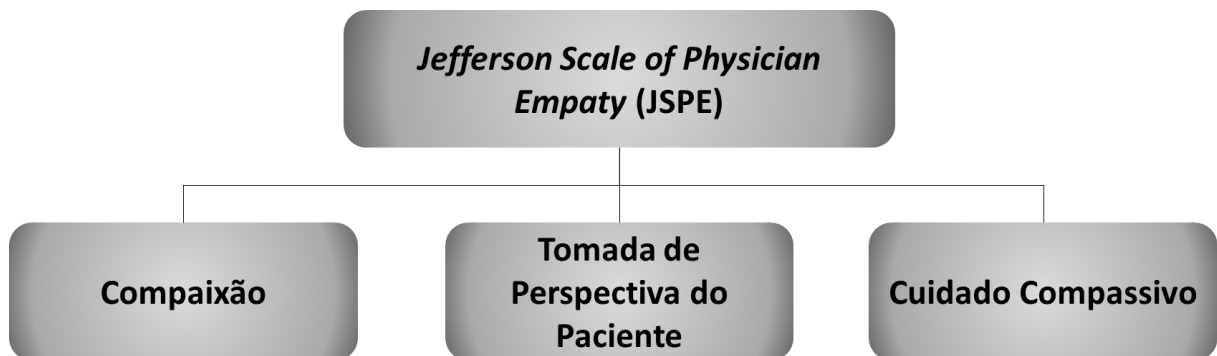
5.4.4 Escala de Jefferson para Empatia Médica – Versão para estudantes

A *Jefferson Scale of Physician Empaty (JSPE)*, conhecida no Brasil como Escala de Jefferson, cuja validação da versão para estudantes (Versão S) foi realizada por Paro, Daud-Gallotti, Pinto, Tibério e Martins (2012). A Escala de Jefferson apresenta 20 itens que recebem respostas em escala do tipo Likert de sete níveis, que variam de “Concordo fortemente” (7) a “Discordo fortemente” (1). Como na EMRI, alguns itens possuem valores reversos (1, 3, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 18 e 19), nos quais a variação de respostas é baseada em “Concordo fortemente” (1) e “Discordo fortemente” (7). Essa escala avalia três componentes cognitivos de empatia: a capacidade médica de entendimento emocional dos pacientes e das famílias (Tomada de perspectiva); Compaixão; e, Cuidado compassivo.

A Escala de Jefferson foi projetada para avaliar a empatia no contexto do atendimento médico ao paciente (PARO et al., 2012, p. 2). Essa é a escala mais utilizada em todo o mundo para avaliar a empatia na educação médica, já sendo traduzida para mais de 50 idiomas e teve suas propriedades psicométricas comprovadas em diversos países. O instrumento traduzido para o Brasil por Paro et al. (2012, p. 4) foi adaptado da versão portuguesa em sua versão para estudantes.

O JSPE é um instrumento respondido em primeira pessoa com 20 itens respondidos em uma escala tipo Likert de sete níveis ($\alpha=0,84$), sendo o nível 1 equivalente a “discordo totalmente” e o nível 7 a “concordo totalmente”. A escala possui itens de resposta positivas e negativas. Para as respostas negativas, a equivalência é invertida. Paro (2013, p. 11) apresenta os domínios de avaliação da escala, sendo: Compaixão (10 itens; $\alpha=0,73$); Cuidado Compassivo (6 itens; $\alpha=0,83$), e; Tomada de Perspectiva do paciente (4 itens; $\alpha=0,74$). O cálculo para determinar o resultado é elaborado a partir da somatória dos pontos de cada questão, respeitando a definição dos itens invertidos, valendo tanto para cada uma das subescalas quanto para a escala como um todo. Uma representação visual do que é avaliado pelo instrumento pode ser observada na Figura 5, a seguir:

Figura 5 – Representação das dimensões do instrumento – *Jefferson Scale of Physician Empaty (JSPE)*



Fonte: Desenvolvido pelo autor

O instrumento na íntegra é apresentado nos Anexos deste estudo. Com o objetivo de facilitar a compreensão do instrumento, a seguir apresentamos os números dos itens de cada um dos domínios:

- a) Compaixão (CO) – Itens 2, 4, 5, 9, 10, 13, 15, 16, 17 e 20
- b) Cuidado Compassivo (CC) – itens 1, 8, 11, 12, 14 e 19
- c) Tomada de Perspectiva do Paciente (TP) – Itens 3, 6, 7 e 18

Apesar da JSPE na versão brasileira ser direcionada a estudantes em sua orientação original, foi uma escolha metodológica deste estudo aplicar também a escala para docentes e gestores, pois esses dois outros grupos estão envolvidos com a formação do estudante de medicina. Tal escolha foi realizada buscando utilizar uma escala de empatia direcionada para a medicina, como é a JSPE.

5.4.5 Clima escolar

I) Instrumento original

A compreensão de clima escolar como um “conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar” (VINHA et al., 2017, p. 8), que são relacionados às normas, objetivos e valores vivenciados nas relações humanas dessa

comunidade escolar, e que corresponde à percepção de alunos, professores, comunidade e funcionários da escola. Tendo essa definição como elemento norteador, Moro (2018) desenvolveu um instrumento de análise do clima escolar para escolas de ensino fundamental e médio.

O instrumento de clima escolar original é dividido em três grupos diferentes (alunos, professores e gestores), com perguntas elaboradas de acordo com o perfil de quem atua na comunidade investigada. O instrumento é dividido em até oito dimensões específicas. A Tabela 2, a seguir, apresenta o número de itens para cada perfil do instrumento original por dimensão e traz os índices de fidedignidade composta calculado pelo autor (MORO, 2018):

Tabela 2 – Distribuição do número de itens por Perfil e Dimensão do Instrumento Original de Clima Escolar

Dimensão	Alunos		Professores		Gestores	
	<i>n</i>	<i>índice</i>	<i>n</i>	<i>índice</i>	<i>n</i>	<i>índice</i>
1 (componente 1)	19	0,900	28	0,962	21	0,821
2 (componente 1)	22	0,962	12	0,899	11	0,920
2 (componente 2)			8	0,917	11	0,862
2 (componente 3)			6	0,804		
3 (componente 1)	21	0,905	25	0,983	11	0,779
3 (componente 2)	10	0,952			9	0,788
3 (componente 3)					4	0,864
4 (componente 1)	15	0,922				
5 (componente 1)	3	0,881	11	0,955	12	0,868
5 (componente 2)	4	0,803				
6 (componente 1)	8	0,895	8	0,973	8	0,885
7 (componente 1)			12	0,925	16	0,827
8 (componente 1)			13	0,927	26	0,937
Total	104		123		130	

Fonte: Adaptado de Moro (2018, p. 343-344)

No Quadro 4, a seguir, apresentamos os títulos das dimensões do instrumento original, conceitos e grupos de aplicação do instrumento original (VINHA et al., 2017, p. 10):

Quadro 4 – Apresentação das dimensões do instrumento de avaliação do clima escolar

Dimensão	Conteúdo	Grupo
<i>1. As relações com o ensino e com a aprendizagem</i>	Dimensão relacionada com a percepção da escola como um ambiente de efetivação do conhecimento, que investe no êxito e bem-estar dos alunos.	Aluno Professor Gestor
<i>2. As relações sociais e os conflitos na escola</i>	Relaciona-se com os conflitos entre as diversas partes da escola, sejam essas partes do mesmo grupo ou de grupos diferentes.	Aluno Professor Gestor
<i>3. As regras, as sanções e a segurança na escola</i>	Compreensão e elaboração das regras e sanções vigentes pela comunidade escolar.	Aluno Professor Gestor
<i>4. As situações de intimidação entre alunos</i>	Relaciona-se com maus-tratos, situações de violência e intimidação entre pares.	Aluno
<i>5. Família, escola e comunidade</i>	Qualidade da relação da escola com as famílias da comunidade escolar, em especial dos alunos.	Aluno Professor Gestor
<i>6. A infraestrutura e a rede física da escola</i>	Percepção da qualidade da infraestrutura e do ambiente escolar. Abrange estruturas de ferramentas também, como livros disponíveis e materiais diversos.	Aluno Professor Gestor
<i>7. As relações com o trabalho</i>	Percepção da qualidade da relação de trabalho, qualificação e desempenho profissionais.	Professor Gestor
<i>8. A gestão e a participação</i>	Qualidade dos processos de gestão empregados na organização da escola, na articulação entre os diversos atores do ambiente e na promoção e cooperação de um ambiente adequado para ensino.	Professor Gestor

Fonte: adaptado de VINHA et al., 2017, p. 10

Para cada grupo (alunos, professores e gestores), foram elaborados itens que utilizam uma escala tipo Likert de quatro níveis em cada uma das dimensões investigadas, conforme apresentação no Quadro 4, acima. Os itens medem e avaliam a percepção do participante em cada uma das dimensões. Algumas das questões têm a pontuação invertida.

Entre os perfis existem questões de referência, que servem para comparar um mesmo questionamento entre grupos. Moro (2018, p. 346), apresenta a quantidade de itens relacionados e itens exclusivos em cada um dos perfis em um quadro, que apresentamos aqui como Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Estrutura final dos instrumentos de medida para avaliar o clima escolar nas escolas brasileiras

Natureza dos itens	Instrumentos de medida para		
	Alunos	Professores	Gestores
<i>Itens de relação</i>	69 itens (66,3%)	94 itens (76,4%)	85 itens (65,3%)
<i>Itens exclusivos</i>	35 itens (33,7%)	29 itens (23,6%)	45 itens (34,7%)
<i>Total</i>	104 itens (100%)	123 itens (100%)	130 itens (100%)

Fonte: MORO (2018, p. 346)

A mensuração do clima é realizada a partir da média aritmética obtida em cada dimensão por grupo, em seu conjunto de itens, obtendo-se, assim, um valor entre 1 e 4 para cada dimensão. Não existe uma análise individual dos itens, mas apenas as análises por perfis. É possível classificar o valor da média de forma geral em tercís, de acordo com Vinha et al. (2017, p. 12), da seguinte forma:

- a) Primeiro tercil (1 ponto à 2,25 pontos): nível negativo
- b) Segundo tercil (2,26 pontos à 2,75 pontos): nível intermediário
- c) Terceiro tercil (2,76 pontos à 4 pontos): nível positivo

Após a identificação dos níveis em cada grupo, são comparados os resultados entre os três grupos de participantes. Também é possível avaliar questões individuais entre os três grupos, pois existe uma tabela de correspondência para análise em cada um dos diferentes grupos. Dessa forma, se houver correspondência, é possível identificar um elemento comum nos três grupos e comparar o resultado com as percepções dos grupos.

II) Adaptação do Instrumento utilizada nesse estudo

A elaboração do instrumento de clima escolar utilizada nesse estudo foi realizada com a adaptação do trabalho de Moro (2018) para o ambiente escolar da instituição escolhida. A estrutura original, dividida em dimensões e grupos foi mantida. Buscou-se, nessa adaptação, elencar itens que pudessem auxiliar a análise do clima escolar em diversos

aspectos, tanto para alunos, quanto para professores e gestores da instituição. Os critérios de escolha de adaptações para os itens foram:

- i) adequação da linguagem para o ensino superior;
- ii) adequação do questionamento para o curso de medicina;
- iii) adequação/inclusão de itens específicos do processo de ensino-aprendizagem utilizado na instituição.

Após a adaptação do instrumento de clima, juízes foram convidados para avaliar e discutir os itens do instrumento adaptado e identificaram dificuldades de resposta, falhas no questionário, erros gramaticais e, principalmente, a ocorrência (ou não) de ambiguidades conceituais. A adaptação realizada respeitou o instrumento original, sua forma de mensuração e de respostas, mantendo o uso de uma escala tipo Likert de quatro níveis e o conteúdo dos itens na medida do possível. Uma representação visual do que é avaliado pelo instrumento pode ser observada na Figura 6, a seguir:

Figura 6 – Representação das dimensões do instrumento – Clima Escolar



Fonte: Desenvolvido pelo autor, baseado em MORO (2018)

O Quadro 6 apresenta a descrição dos conteúdos e os grupos aos quais cada dimensão foi aplicada.

Quadro 6 – Apresentação das dimensões do instrumento de avaliação do clima escolar modificado para a escola médica

Dimensão	Conteúdo	Grupo
<i>1. As relações com o ensino e com a aprendizagem</i>	Dimensão relacionada com a percepção da escola como um ambiente de efetivação do conhecimento, que investe no êxito e bem-estar dos alunos.	Aluno Docente Gestor
<i>2. As relações sociais e os conflitos na escola</i>	Relaciona-se com os conflitos entre as diversas partes da escola, sejam essas partes do mesmo grupo ou de grupos diferentes.	Aluno Docente Gestor
<i>3. As regras, as sanções e a segurança na escola</i>	Compreensão e elaboração das regras e sanções vigentes pela comunidade escolar.	Aluno Docente Gestor
<i>4. As situações de intimidação</i>	Relaciona-se com maus-tratos, situações de violência e intimidação entre pares.	Aluno Docente Gestor
<i>5. Família, escola e comunidade</i>	Qualidade da relação da escola médica com as famílias da comunidade escolar, em especial dos alunos.	Aluno Gestor
<i>6. A infraestrutura e a rede física da escola</i>	Percepção da qualidade da infraestrutura e do ambiente escolar. Abrange estruturas de ferramentas também, como livros disponíveis e materiais diversos.	Aluno Docente Gestor
<i>7. As relações com o trabalho</i>	Percepção da qualidade da relação de trabalho, qualificação e desempenho profissionais.	Docente Gestor
<i>8. A gestão e a participação</i>	Qualidade dos processos de gestão empregados na organização da instituição, na articulação entre os diversos atores do ambiente e na promoção e cooperação de um ambiente adequado para ensino.	Gestor

Fonte: Desenvolvido pelo autor, baseado em VINHA et al. (2017, p. 10)

A alteração mais significativa na descrição das dimensões foi a da dimensão 4, que tratava apenas das situações de intimidação entre os alunos. Na escola médica, por tratarmos de pessoas adultas, o pressuposto é que as situações de intimidação não ocorram apenas entre os alunos, mas também entre professores e gestores. Uma questão específica, na seção 3, foi ignorada por percepção tardia de duplicidade (questão 62) e não foi utilizada em nenhuma das análises do instrumento e das respostas dos participantes.

A pontuação original para cada grupo (alunos, professores e gestores), utilizando uma escala tipo Likert de quatro níveis foi mantida em todas as dimensões para a avaliação da percepção dos participantes. Da mesma forma que o documento original, existem questões com a pontuação invertida.

Entre os perfis existem questões de referência, que servem para comparar um mesmo questionamento entre grupos, como nos instrumentos originais. O Quadro 7, apresenta a quantidade de itens relacionados e itens exclusivos em cada um dos perfis em do instrumento final, que foi aplicado durante a pesquisa:

Quadro 7 – Estrutura final dos instrumentos de medida adaptados para avaliar o clima escolar na escola médica

Natureza dos itens	Instrumentos de medida para		
	Alunos	Docente	Gestores
<i>Itens de relação</i>	107 itens (82,9%)	211 itens (94,6%)	207 itens (78,1%)
<i>Itens exclusivos</i>	22 itens (17,1%)	12 itens (5,4%)	58 itens (21,9%)
<i>Total</i>	129 itens (100%)	223 itens (100%)	265 itens (100%)

Fonte: Desenvolvido pelo autor, baseado em MORO (2018, p. 346)

A mensuração do clima original, foi parcialmente mantida. Na versão adaptada para a escola médica, a mensuração foi realizada a partir da média aritmética obtida em cada dimensão por grupo, como no instrumento original. A análise, no entanto, que era realizada no conjunto do grupo, foi direcionada antes do conjunto à média individual. Dessa forma, em cada dimensão, é possível identificar a pontuação por tercis de cada um dos participantes, o que possibilitou uma análise comparativa dos resultados entre os outros instrumentos utilizados, obtendo-se, assim, um valor entre 1 e 4 para cada participante, por dimensão.

Uma das características do instrumento adaptado foi a orientação de questões por eixos pedagógicos. A composição, nesse contexto, foi elaborada para identificar modificações do clima entre as diversas experiências de ensino no curso de medicina.

O valor da média de forma geral em tercils foi mantido de acordo com Vinha et al. (2017, p. 12), da seguinte forma:

- d) Primeiro tercil (1 ponto à 2,25 pontos): nível negativo
- e) Segundo tercil (2,26 pontos à 2,75 pontos): nível intermediário
- f) Terceiro tercil (2,76 pontos à 4 pontos): nível positivo

5.5 Formatação da brochura de coleta

A utilização de cinco instrumentos de coleta determinou uma decisão estratégica para a coleta dos dados: a impressão de uma brochura de coleta. Dessa forma, todos os instrumentos utilizados foram incluídos, formatados e organizados para evitar a identificação dos participantes. Esse material foi composto e impresso em brochura tamanho A5 (14,8 x 21cm).

5.6 Procedimentos de coleta de dados

As condições do processo de coleta de dados foram determinantes para o desenvolvimento dos procedimentos de pesquisa. A instituição de ensino, em razão das ações de combate à pandemia de Covid-19, alterou o processo de ensino de diversas disciplinas para atividades síncronas entre professores e alunos, mas remotas.

No entanto, as avaliações dos alunos foram mantidas como atividade presencial. Esses momentos de avaliação tornaram-se, assim, a oportunidade de divulgação da pesquisa aos alunos. Assim, para o grupo dos alunos, a coleta de dados aconteceu em uma semana de avaliações, após as provas, ou durante aulas práticas.

O procedimento de esclarecimento para os participantes consistia em informar a sala sobre a pesquisa, sobre o instrumento, explicar que o instrumento era longo e complexo e pedir que os participantes se esforçassem em responder totalmente o instrumento.

Em seguida, eram distribuídos os instrumentos e duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, já assinadas pelo pesquisador. Os participantes então tinham tempo para ler as orientações do termo e, em seguida, para aqueles que aceitavam participar, começavam a responder. O tempo de resposta variou, entre os alunos, entre 15 e 35 minutos, os grupos de professores e gestores adicionam, em média, 5 minutos ao tempo de resposta, pois existem mais itens nesses grupos no instrumento de clima escolar.

Após o preenchimento do instrumento, os alunos entregavam o material para uma verificação. Em havendo falta de respostas de questões, o pesquisador pedia ao participante que preenchesse as questões em branco, ressaltando que era apenas um pedido, e que a liberdade para escolher se “sim” ou se “não” era totalmente do participante.

Em relação ao grupo de gestores, por ser um grupo muito pequeno, formado por apenas 12 pessoas, houve solicitação individual para participação da pesquisa, seguindo todas as orientações éticas e os mesmos procedimentos de apresentação das informações por intermédio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

5.7 Organização e tabulação dos dados

Os instrumentos respondidos foram separados por grupo. Em seguida, foram criadas tabelas para digitação das respostas. As colunas foram identificadas como perguntas. Para cada questão elaborada no instrumento, uma coluna recebia correspondência.

A tabulação dos dados foi inicialmente planejada para ser terceirizada. No entanto, conferências dos testes de terceirização não trouxeram segurança sobre o material produzido. Como a conferência da terceirização seria muito complexa, optou-se pela digitação de todos os dados, ao todo 1191 variáveis, distribuídas entre os três instrumentos. O processo de tabulação dos dados foi reorganizado durante a análise em uma única tabela, contendo as respostas de todos os participantes, independente dos grupos, o que facilitou as análises iniciais estatísticas (descritas a seguir).

5.8 Análises

A análise exploratória dos dados incluiu as estatísticas descritivas, média, mediana, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo para variáveis numéricas e número e proporção para variáveis categóricas. Para análise do comportamento das variáveis contínuas, considerou-se as estatísticas descritivas, gráficos de histograma e *boxplot* e o teste específico para o pressuposto teórico de normalidade Shapiro-Wilk (CONOVER, 1999).

Após análise descritiva de todos os dados e grupos (alunos, professores e gestores), constatou-se o pequeno número de professores e gestores participantes da pesquisa. Desta forma, em seguida, a análise inferencial foi feita sobre os 188 alunos participantes.

Análise de correlação entre duas variáveis numéricas ou ordinais (escores dos instrumentos) foi feita pela correlação de Spearman e o resultado foi demonstrando pelos coeficientes de correlação de Spearman e seus respectivos intervalos de confiança de 95%, bem como valor p (BONETT; WRIGHT, 2000; SIEGEL; CASTELLAN, 2006; BISHARA; HITTNER, 2017). Todos os testes foram bicaudais e valores de $P < 0,05$ foram considerados significantes. Análise foi feita mediante o software *IBM-SPSS Statistics* versão 28 (IBM Corporation, NY, USA).

5.9 Considerações éticas

A instituição na qual a pesquisa foi realizada consentiu formalmente a realização do estudo. Todos os participantes foram informados sobre os aspectos éticos determinantes, de acordo com a Resolução CNS nº 510/16, e a confidencialidade dos dados dos participantes foi mantida. Conforme acordado por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os dados coletados serão utilizados para análise e divulgação científica, preservando sempre a privacidade dos participantes de pesquisa, os quais têm garantido o direito de solicitar a exclusão dos seus dados a qualquer momento. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética sob o parecer nº3.657.790/2019 e CAAE nº21711319.1.0000.8083.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados foram analisados a partir de testes estatísticos, mas também a partir da análise apenas da frequência de respostas, buscando identificar e compreender a interação entre a relação de Empatia, Competência Moral e Clima Escolar. O número de respondentes entre os professores e gestores fez com que as análises para esses grupos fossem abandonadas.

Para tanto, a apresentação dos resultados e sua discussão foi elaborada em uma sequência de construção do raciocínio. Essa opção foi o mecanismo encontrado para, entre as 1191 variáveis analisadas entre os instrumentos e grupos envolvidos, buscar compreender como os elementos investigados se relacionam.

Essa análise dos resultados e sua discussão será realizada, primeiro, de acordo com cada instrumento, sobre o total de alunos participantes. Em seguida, serão apresentadas as correlações entre pares de instrumento (empatia, competência moral e clima escolar). Análise multivariada (clima, competência moral e empatia) não foi realizada, pois as bivariadas não demonstraram correlação da competência moral com clima, como será apresentado adiante.

6.1 Perfil do Participante - Alunos

O grupo de alunos foi composto de 188 respondentes, que representam o perfil típico do estudante de medicina de instituições privadas do Brasil (SCHEFFER, 2020, p. 95). A maioria dos participantes se autodenomina Branco (n=166; 88,3%), seguidos por Pardo (n=16; 8,6%), Amarelo (n=5; 2,6%) e Negro (n=1; 0,5%). Do total de alunos, 84,04% (n=158) não reprovaram nenhum semestre, 11,70% (n=22) reprovaram uma vez e 4,26% (n=8) reprovaram mais de uma vez em algum semestre do curso.

Scheffer (2020, p. 112) apresenta os dados sobre o perfil do estudante de medicina no país e explica que a maior parte dos estudantes de medicina estão matriculados em escolas privadas. Dentre os estudantes até 2019 em escolas privadas, 72,6% se declararam brancos e 20,5% se declararam pardos, o que demonstra consistência dos dados apresentados na escola investigada.

Os alunos têm uma rotina de estudos variada, na qual 18,62% (n=35) estudam até três dias por semana, 13,83% (n=26) estudam quatro dias por semana, 23,40% (n=44) estudam cinco dias por semana, 21,28% (n=40) estudam seis dias por semana e 22,87% (n=43) estudam todos os dias da semana. A quantidade de horas também varia, sendo 43,62% (n=88) estudam até oito horas por semana, 35,11% (n=66) estudam entre 9 e 16 horas por semana e o restante, 20,21% (n=38; perdidos=2) estudam mais de 16 horas por semana. Assim, mais da metade dos alunos participantes estudam mais de oito horas por semana (55,32%, n=104).

Monteiro, Oliveira, Marques e Rego (2019, p. 3002) apontam em suas aferições a quantidade média de cinco horas diárias de estudo entre os futuros médicos e apontam essa quantidade de horas, somadas às outras atividades do curso, como uma sobrecarga para o estudante, que fica suscetível a fragilidades em sua saúde mental. A pesquisa de Monteiro et al. (2019, p. 3000) foi realizada em instituição pública e participaram 154 alunos, sendo a maioria composta por homens (50,6%, n=76). A idade média foi de 21,5 anos e os alunos estavam apenas no segundo, terceiro, quarto e quinto semestres, o equivalente ao segundo e terceiro anos do curso.

De fato, o curso de medicina tem como característica a maior incidência de conteúdos devido aos avanços diários que a medicina desenvolve, o que faz só aumentar a necessidade de conteúdos no curso. Essa característica, no entanto, em algum momento se mostrará ineficaz, pois a duração do curso não aumentará proporcionalmente à quantidade de conhecimento produzido em determinado tempo. Monteiro et al. (2019, p. 3002) já apontam que 69,4% (n=107) indicam que a quantidade de conteúdo é um elemento que interfere no processo de estudos, só perdendo para o cansaço durante as aulas (91,6%, n=141). Um dado importante é que os alunos da pesquisa de Monteiro et al. (2019, p. 3002) indicam frequentar as aulas de maneira assídua (59,7%, n=92) e apenas 16,9% (n=26) conseguem compreender os assuntos ministrados durante a aula.

Deggerone, Kramel, Feier, Morais, Pereira e Ladeira (2021, p. 80) apontam que o curso de medicina é causador da síndrome de *Burnout* entre os estudantes, dada a intensidade de conteúdos e de horas de estudos que o curso demanda, principalmente entre as mulheres, em um estudo de mensuração de prevalência de *Burnout* entre os estudantes

de medicina. Apesar de indicarem a quantidade de horas de estudo como um fator que, se diminuído, impactaria positivamente o acometimento de *Burnout* entre os estudantes, não houve uma indicação exata das horas de estudo adequadas.

Porém, a percepção sobre o próprio estudo tem 53,19% (n=100) dos alunos acreditando estarem bem; 35,11% (n=66) acreditarem que não estão mal, mas também não estão bem, e apenas 4,78% (n=9) acreditam irem mal nos estudos. O restante, 6,92% (n=13) pensam estar muito bem nos estudos. Essa autopercepção é um indicador sobre a maneira como o aluno tem se desenvolvido durante a própria formação. Rego, Marques, Monteiro, Oliveira, Lins e Caldas (2018, p. 25) traçaram o perfil do estudante de medicina em uma escola na região norte do Brasil, também questionaram a sua autopercepção em relação ao curso de medicina. Do total de alunos, 47,4% indicaram estarem bem nos estudos. Rego et al. (2018, p. 29) destacam ainda a importância do sono para o estudante, buscando demonstrar os perigos da fragilidade da saúde mental do estudante que cursa medicina.

Ceratti, Fucuta, Quessada, Pacca e Cury (2020) também encontraram resultados semelhantes, demonstrando que a autopercepção dos alunos foi superestimada em uma pesquisa que investigou 203 estudantes entre o primeiro e quarto ano do curso de medicina sobre a qualidade de vida na escola médica. Ceratti et al. (2020) destacaram as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos alunos para lidarem com o estresse e vivenciarem melhor saúde mental, focando, principalmente, esforços nas relações sociais e interpessoais, além de equilíbrio entre lazer e estudo e tempo dedicado a atividades físicas. Essa pesquisa aponta para a necessidade de busca de ajuda pelo outro, e nessa relação o aluno precisará utilizar empatia e competência moral para que a relação interpessoal aconteça, estimulando um clima escolar positivo.

Moreto (2015, p. 9) apresenta uma investigação sobre o que é considerado profissionalismo entre os estudantes de medicina, destacando a empatia como um dos fatores de percepção. Outros fatores indicam a capacidade de reflexão, a competência de relações e a autorreflexão sobre as próprias ações. Além de servir de base para o desenvolvimento do profissionalismo, a reflexão é também fundamento para o desenvolvimento da competência moral. Feitosa et al. (2012, p. 10) explicam que o estresse, angústias e quantidade de informações que precisam ser administradas pelo estudante de

medicina consomem tempo de reflexão do aluno e, assim, sua competência moral fica prejudicada. Compreender a própria reflexão sobre o estudo é, dessa maneira, uma maneira de estimular a reflexão do aluno respondente.

Os alunos indicaram a quantidade de amigos que têm, na instituição. A maioria dos participantes (53,19%; n=100) têm três amigos ou mais. Outros 39,89% informam ter dois bons amigos na instituição. O restante (6,92%, n= 13) indicam não terem amigos na instituição. Monteiro et al. (2019, p. 3006) apontam que é muito comum que o estudante de medicina sacrifique horas de lazer, de sono ou de exercícios para se dedicar a atividades do curso. Nesse contexto, o apoio de amigos verdadeiros é um importante mecanismo de manutenção da saúde mental.

A Tabela 3, a seguir, apresenta os resultados das análises descritivas do grupo Alunos.

Tabela 3 – Análise descritiva do Grupo Alunos – Dados Descritivos – Por variável

Variável	n	Média	Conf -*	Conf +*	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Desvio
Idade	184	22,407	21,797	23,018	22	19	17	40	4,1975
Etapa	188	4,446	4,107	4,785	4	1	1	8	2,3565
Dias de Estudo	188	5,079	4,852	5,307	5	5	0	7	1,5816

* limites inferior e superior do intervalo de confiança; Fonte: Desenvolvido pelo autor

6.2 Moral Competence Test (MCT)

Os resultados das análises das respostas do Teste de Competência Moral apresentam competência entre os alunos muito variadas. A Tabela 4 apresenta os resultados para o instrumento na sua totalidade, os resultados por dilema (DO = Dilema do Operário; DM = Dilema do Médico; DJ = Dilema do Juiz) e os resultados por duplas de dilemas (DO/DM; DO/DJ; DM/DJ). O valor máximo do MCT, a partir dos três dilemas, foi 41,127 (n=188). A média (10,727; n=188), no entanto, apresenta uma indicação de baixa Competência Moral entre os estudantes.

Importante destacar que houve segmentação entre os resultados. De acordo com as análises do instrumento, é esperado que a média dos três instrumentos seja menor do que a média individual de cada instrumento. A média dos instrumentos em pares é sempre menor

do que a dos instrumentos individuais e maior do que a média dos três instrumentos juntos. Isso demonstra que as respostas estão de acordo com o padrão esperado. Hegazi e Wilson (2013, p. 1023) explicam que o teste de competência moral leva em consideração o padrão de respostas do participante do teste, indicando a porcentagem da variação total da resposta que indica a qualidade moral dos argumentos escolhidos. Friedrich, Hemmerling, Kuehlmeier, Nörtemann, Fischer e Marckmann (2017, p. 2) discutem a diferença de resultados no MCT como um fator de interesse na medicina, pois indicam que existe regressão da competência moral dos alunos, também apontada por Feitosa et al. (2012) e por Serodio (2013), o que pode ser uma oportunidade de orientar a tomada de perspectiva e a reflexão guiada dos alunos, mesmo em ambiente pedagógico desfavorável.

Tabela 4 – Análise descritiva do Grupo Alunos – Teste de Competência Moral - Por variável

<i>Variável</i>	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>Conf -*</i>	<i>Conf +*</i>	<i>Mediana</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Desvio</i>
MCT total	188	10,727	9,530	11,923	9,014	0,00	41,127	8,317
<i>MCT DO</i>	188	36,015	32,863	39,166	36,423	0,00	94,082	21,903
<i>MCT DM</i>	181	26,113	22,752	29,475	19,767	0,00	93,258	22,918
<i>MCT DJ</i>	182	30,523	27,327	33,718	27,038	0,00	92,307	21,849
<i>MCT DO/DM</i>	188	15,434	13,732	17,136	12,295	0,00	59,046	11,832
<i>MCT DO/DJ</i>	188	17,441	15,580	19,303	13,299	0,00	52,336	12,937
<i>MCT DM/DJ</i>	184	12,680	11,227	14,132	10,385	0,00	48,340	9,985

* limites inferior e superior do intervalo de confiança; Fonte: Desenvolvido pelo autor

Feitosa et al. (2013, p. 8), obtiveram com a aplicação do instrumento original, sem a adição do Dilema do Juiz, o escore médio de 26,2 entre os alunos do primeiro semestre e de 20,5 entre os alunos do oitavo semestre, pontando uma perda considerável da competência moral entre os estudantes de medicina durante o decorrer do curso. Varela (2013, p. 48) explica que a integralidade do curso é uma das características que influencia, inclusive, professores no desenvolvimento da competência moral dos alunos, pois valoriza a construção das relações entre as pessoas, o que estimula escuta diferenciada, empatia e espaço de convivência democrática.

Analisando a jornada de formação de um médico, é compreensível que, ao final do curso de medicina, a competência moral do aluno seja menor. Ao terminar a faculdade, o novo médico sofre pressão da insegurança de quem inicia uma nova profissão, à qual é

somado o medo de errar e machucar (ou até mesmo matar) algum paciente pela responsabilidade que lhe é atribuída, e o medo de processos civil e criminal, além do risco de perda do direito de exercer a medicina, pelo controle que o conselho profissional tem. Neste contexto, a reflexão crítica fica prejudicada e, como desdobramento desta possibilidade, só vai se estabilizar e voltar a crescer após o término de sua especialização, chamada de residência médica. Essa residência tem a duração média de dois a quatro anos, nos quais o residente atua sob supervisão e pode ser orientado de perto sobre eventuais correções. Isso garante prática profissional, organização interna de expectativas e conhecimento da profissão, que, como consequência, devem possibilitar maior competência moral. Dessa maneira, a autonomia do indivíduo médico se constrói não durante a graduação apenas, mas também em alguns momentos após a graduação.

Outro fator que pode ser determinante para que esses resultados possam ser discutidos é a facilidade de acesso à faculdade de medicina. Com o aumento de vagas, houve uma diminuição da idade média dos alunos que entram no curso. Talvez a idade possa ser um fator de diminuição da competência moral dos alunos. Todas essas características buscadas por Varela (2013) podem ser encontradas na instituição investigada nessa tese e, mesmo assim, o resultado da média do escore de competência moral ainda foi menor do que o investigado por Feitosa et al. (2013).

Moraes (2016, p. 156) investigou a construção da competência moral entre estudantes universitários de humanidades, especificamente de filosofia em dois momentos, com intervenção entre eles. Os resultados iniciais dos alunos de filosofia foram 13,5 (média total MCT), 37,8 (média Dilema do Operário), 15,7 (média Dilema do Médico) e 32,4 (média Dilema do Juiz). A média do pós-teste entre os alunos de filosofia foi menor do que a inicial, atingindo os escores 10,1 (média total MCT), 33,8 (média Dilema do Operário), 14,5 (média Dilema do Médico) e 29,1 (média Dilema do Juiz), demonstrando, assim, que a diminuição na capacidade de julgamento da competência moral não é exclusividade da medicina. Os dados possibilitam a análise de que o fundamento dessa diminuição talvez seja uma questão cultural mais complexa que envolve a formação básica dos alunos na escola.

Castro (2019, p. 50) obteve em pesquisa sobre a competência moral de estudantes de medicina, utilizando o mesmo instrumento (MCT), o escore médio de 15,7 pontos. As

médias dos dilemas do Operário, Médico e Juiz, respectivamente, foram 39,4, 22,9 e 38,7 pontos. A média de idade dos respondentes da pesquisa de Castro (2019, p. 48) foi de 22 anos. Como forma de comparação, a média dos alunos que responderam o instrumento desta tese, conforme apresentado no item 6.1 foi de 19 anos. Assim, a idade também é relativamente menor do que em Castro (2019, p. 48), o que pode suscitar o impacto deste perfil na diferença encontrada na competência moral. Hegazi e Wilson (2013, p. 1024) exploraram essa possibilidade, demonstrando melhoria dos resultados no teste de competência moral, conforme o aumento da idade dos respondentes.

Tabela 5 – Análise por categoria - Teste de Competência Moral (MCT) – Grupo Alunos

Categoria	MCT Total		MCT DO*		MCT DM**		MCT DJ***	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Sem competência moral</i>	55	29,26	14	7,45	38	20,21	24	12,76
<i>Alguma, mas muito baixa competência moral</i>	57	30,32	15	7,98	16	8,51	13	6,94
<i>Baixa competência moral</i>	52	27,66	23	12,23	37	19,68	26	13,82
<i>Competência moral suficiente</i>	16	8,51	33	17,55	25	13,30	35	18,61
<i>Competência moral alta e muito alta</i>	8	4,25	103	54,79	65	34,58	84	44,68
Perdidos	0	0	0	0	7	3,72	6	3,19
Total	188	100	188	100	188	100	188	100

*Dilema do Operário; **Dilema do Médico; *** Dilema do Juiz; Fonte: Desenvolvido pelo autor

Bataglia (2010, p.89) apresenta uma orientação sobre a possibilidade do autor original do instrumento, Georg Lind, indicar categorias para analisar os resultados. As Tabelas 5 e 6 apresentam os resultados dessa análise por categoria e pode-se perceber que uma parcela muito pequena dos alunos possui competência moral suficiente ou alta. A ocorrência mais comum a partir da totalidade do instrumento é a de competência moral nula até competência moral baixa (87,24%; n=164).

Tabela 6 – Análise por categoria - Teste de Competência Moral (MCT) – Comparativo de Dilemas em Pares – Grupo Alunos

Categoria	MCT DO e DM		MCT DO e DJ		MCT DJ e DM	
	n	%	n	%	n	%
<i>Sem competência moral</i>	30	15,96	31	16,49	53	28,19
<i>Alguma, mas muito baixa competência moral</i>	40	21,28	38	20,21	34	18,08
<i>Baixa competência moral</i>	66	35,11	48	25,53	61	32,45
<i>Competência moral suficiente</i>	29	15,42	39	20,75	23	12,23
<i>Competência moral alta e muito alta</i>	23	12,23	32	17,02	13	6,92
Perdidos	0	0	0	0	4	2,13
Total	188	100	188	100	188	100

DO=Dilema do Operário; DM=Dilema do Médico; DJ=Dilema do Juiz; Fonte: Desenvolvido pelo autor

A análise por categorias apresenta dados bastante complexos, pois a maior ocorrência na média geral do instrumento foi da categoria “competência moral muito baixa” (Tabela 5). No entanto, quando analisados os Dilemas individualmente, os resultados apontam maior ocorrência da categoria “competência moral alta e muito alta” (Tabela 5). Bataglia (2010, p. 89) explica que a análise do instrumento brasileiro é mais complexa, pois um dos dilemas, o do Juiz (DJ) foi incluído na versão brasileira, dados os resultados do dilema do Médico (DM) no país. Dessa maneira, a média total é uma média diferente da média internacional. Para identificar a média internacional, é preciso analisar as respostas dos dilemas em pares. Nessa situação, a categoria reflete a análise dos escores médios, apontando maior ocorrência de respostas na categoria Baixa competência moral. Castro (2019, p. 53) apresenta resultados de categoria semelhantes, corroborando o argumento utilizado para explicar as diferenças de ocorrências nas categorias investigadas.

6.3 Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal (EMRI)

A Tabela 7 apresenta os resultados coletados pela Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal (EMRI), demonstrando que a média total do instrumento foi de 74,813 pontos, com um desvio de pouco mais de 8 pontos em uma escala que varia entre 21 e 105 pontos. A Moda foi de 76 pontos e o valor máximo foi de 96. O instrumento analisa

também três diferentes dimensões internas, compostas por sete itens cada, que variam entre 7 e 35.

Tabela 7 – Análise descritiva do Grupo Alunos – EMRI - Por variável

<i>Variável</i>	<i>n</i>	<i>Média</i>	<i>Conf -*</i>	<i>Conf +*</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Desvio</i>
EMRI total	188	74,813	73,614	76,012	75	76	50	96	8,334
<i>EMRI CE</i>	188	27,569	26,964	28,173	28	26	16	35	4,202
<i>EMRI CG</i>	188	26,755	26,135	27,374	27	27	16	35	4,305
<i>EMRI CC</i>	188	20,489	19,848	21,130	21	21	11	32	4,454

* limites inferior e superior do intervalo de confiança; Fonte: Desenvolvido pelo autor

As dimensões têm como objetivo indicar comportamento específicos dos respondentes. Na primeira dimensão aponta (EMRI CE), denominada Consideração Empática, a pontuação média foi de 27,569, sendo a Moda 26 e o máximo 35. A segunda dimensão (EMRI CG), denominada Tomada de Perspectiva, teve pontuação média de 26,755, sendo a Moda 27 e o máximo também 35. Por fim, a terceira dimensão (EMRI CC), aqui denominada Angústia Pessoal, obteve pontuação média de 20,489 pontos, sendo a Moda 21 e o máximo 32 pontos. Essas pontuações médias encontradas revelam resultados acima dos encontrados na literatura.

Moreto (2016, p. 41) obteve média de 70 pontos entre os estudantes de medicina no instrumento total. Moreto não realizou a avaliação por dimensões. Outro estudo que não apresenta os resultados por dimensão é o de Irfan, Saleem, Sethi e Abdullah (2019, p. 77), que investigou estudantes de medicina e ortodontia e obteve, entre os estudantes de medicina, a média de 63,24 pontos.

Tempiski (2018, p. 15) também utilizou a escala de Davis (EMRI) para compor a sua investigação sobre a qualidade de vida do estudante de medicina. Os resultados também foram menores do que os identificados nessa tese. Tempiski (2018, p. 15) apresenta a média total e por dimensão dos homens e mulheres respondentes, obtendo 60,8 pontos para mulheres e 57,1 pontos para homens no instrumento total.

Em relação à Consideração Empática (EMRI CE), Tempiski (2018, p. 15) obteve 26,1 pontos para mulheres e 23,6 pontos para homens. Na dimensão Tomada de Perspectiva (EMRI CG), Tempiski (2018, p. 15) obteve 18,1 (mulheres) pontos e 17,2 (homens) pontos em

média. A terceira dimensão, Angústia Pessoal, obteve 16,6 pontos para mulheres e 16,0 pontos para homens (TEMPSKI, 2018, p. 15). Não houve diferença estatística relevante, apenas uma pequena diferença na dimensão Consideração Empática. Todos os resultados de Moreto (2016) e Tempiski (2018) apresentados são menores do que os obtidos na investigação proposta por essa tese.

Uma das possibilidades de explicação é a proximidade que a instituição tem com os alunos. Por ser uma faculdade exclusiva de medicina, a compreensão das angústias pessoais, a consideração com o outro e a tomada de perspectiva são dimensões que se desenvolvem com naturalidade, daí a diferença entre os dados. Outra possibilidade é a de que os modelos de profissionais, nas figuras dos professores e preceptores, seja um fator determinante para o aumento ou diminuição da empatia do aluno. Nunes, Guimarães, Pargeon, Bastos, Silva e Almeida (2020, p. 5) apresentam os resultados da aplicação da escala de Davis completa, incluindo uma das dimensões descartadas pela validação da versão brasileira. Por ter um escore diferente da versão brasileira, é opção apenas apresentar os resultados por dimensão apresentados por Nunes et al. (2020, p.5). Em relação à Consideração Empática (CE), a média obtida foi de 31,1 pontos para mulheres e 29,1 pontos para homens. Para Tomada de Perspectiva (CG), a média foi de 26,3 para mulheres e 25,5 para homens. Por fim, Angústia Pessoal (CC) apresentou 15,7 pontos em média para as mulheres e 13,4 pontos para os homens. Os resultados são reflexo da pesquisa com professores e preceptores e apresentam menores resultados do que os apresentados pelos alunos, o que faz emergir a questão sobre o porquê que os professores e preceptores tem menos empatia do que os alunos. Obviamente que a resposta demanda mais investigações, mas uma das hipóteses pode ser relacionar com o distanciamento entre o que os professores e preceptores vivenciam da relação com os alunos. Para eles, uma possível explicação é muito menos relacionada à empatia com o aluno do que com a justificativa pedagógica que eles desenvolvem para explicar que, em certas situações, é importante que o aluno tenha algum tipo de frustração para conseguir aprender mais com o processo. É uma questão de ignorar o que o aluno sente e justificar essa ignorância com uma justificativa de necessidade, com uma explicação do que o aluno precisa. Assim, o professor e o preceptor entendem o que o aluno sente, mas ignoram esse sentimento. No lugar da empatia, incluem uma justificativa pedagógica.

O estudo de Paro, Silveira, Perotta, Gannam, Enns, Giaxa, Bonito, Martins e Tempski (2014, p. 4) aponta que, dentre as dimensões da EMRI, a Consideração Empática obteve 17,54 pontos entre homens e 20,45 pontos entre mulheres em um estudo multicêntrico. A Tomada de Perspectiva resultou em 17,47 pontos entre homens e 17,83 pontos entre mulheres. Por fim, Angústia Pessoal obteve 11,46 pontos entre homens e 12,91 pontos entre mulheres. É importante que se destaque que, em todos os estudos, os menores valores são sempre aqueles relacionados à dimensão Angústia Pessoal.

6.4 Jefferson Scale of Physician Empaty (JSPE)

A média de respostas da *Jefferson Scale of Medical Empathy* – JSPE (Escala Jefferson de Empatia Médica) foi 114,984, com um desvio de pouco mais de 16,5 pontos em uma escala que varia entre 20 e 140 pontos. A Moda foi de 128 pontos e o valor máximo foi de 140, como pode ser observado na Tabela 8. O instrumento analisa também três diferentes dimensões internas, compostas por um número variado de itens.

Tabela 8 – Análise descritiva do Grupo Alunos – JSPE - Por variável

Variável	n	Média	Conf -*	Conf +*	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Desvio
JSPE Tot	187	114,984	112,601	117,366	120	128	71	140	16,517
JSPE CC	187	35,780	34,688	36,873	39	42	6	42	7,574
JSPE TP	187	18,989	18,333	19,645	19	20	6	28	4,547
JSPE CO	187	60,213	58,978	61,449	62	70	31	70	8,566

* limites inferior e superior do intervalo de confiança; Fonte: Desenvolvido pelo autor

A primeira dimensão (JSPE CC), denominada Cuidado Compassivo, teve média de 35,780 pontos, com moda a pontuação média foi de 27,569, sendo a Moda 42 e o máximo também 42 em uma escala que variava entre 6 e 42. A segunda dimensão (JSPE TP), denominada Tomada de Perspectiva do Paciente, teve pontuação média de 18,989, sendo a Moda 20 e o máximo 28, em uma escala que varia entre 4 e 28. A terceira dimensão (JSPE CO), denominada Compaixão, obteve pontuação média de 60,213 pontos, sendo a Moda 70 e o máximo 70 pontos, em uma escala que varia entre 10 e 70 pontos. Essa pontuação reflete resultado semelhante à maioria dos resultados encontrados na literatura sobre o tema.

É preciso destacar que a CO e CC foram maiores que TP. Isso pode indicar que a tomada de perspectiva do paciente talvez não seja um aspecto tão determinante na empatia dos alunos nos primeiros quatro anos do curso quanto a compaixão e o cuidado compassivo.

O JSPE é um dos instrumentos de mensuração da empatia mais utilizados no mundo todo. Em um estudo que relacionava inteligência emocional, empatia e personalidade em estudantes japoneses, a média obtida no JSPE total foi de 83,89 pontos (ABE; NIWA; FUJISAKI; SUZUKI, 2018, p. 4). Talvez na cultura brasileira seja mais provável desenvolver empatia do que na japonesa. Na Espanha, um estudo de validação da JSPE para o espanhol obteve, em média 122,42 pontos para mulheres e 116,42 pontos para homens no instrumento como um todo (BLANCO; CABALLERO; GARCÍA; LORENZO; MONGE, 2018, p. 5). Nesse caso, a média de respostas foi maior do que a analisada nesta tese. A mesma premissa dos japoneses talvez seja válida para os espanhóis, de maneira inversa.

Já em Portugal, um estudo comparando a empatia de estudantes em duas escolas médicas foi proposto e teve como resultados a média de 89,2 e 90,6 pontos em cada uma delas no instrumento total (SANTIAGO; ROSENDO; COUTINHO; MAURÍCIO; NETO; SIMÕES, 2020, p. 3). O estudo de Santiago et al. (2020, p. 3) ainda apresenta as médias para cada uma das dimensões do instrumento, sendo: Cuidado Compassivo (JSPE CC) = 15,2 e 15,1; Tomada de Perspectiva do Paciente (JSPE TP) = 7,4 e 7,3, e; Compaixão (JSPE CO) = 59,4 e 60,7. Papageorgiou, Miles e Fromage (2022, p. 145) apresentam os resultados da mensuração de cada um dos anos do curso básico de medicina do Chipre. Os resultados obtidos foram, em média: Ano 1 = 114,24; Ano 2 = 108,95; Ano 3 = 108,29; Ano 4 = 111,47 e; Ano 5 = 112,41.

Esses são apenas algumas das aplicações que o JSPE mensurou ao redor do mundo. Em diversas delas, a média do instrumento, como um todo, não alcança os resultados obtidos nessa tese, demonstrando um nível de empatia acima do usual. No Brasil, Moreto (2015, p. 41) apresenta a média do resultado da aplicação do JSPE = 114 pontos. Nascimento, Junior, Silva, Carvalho, Bastos e Nascimento (2018, p. 154) apresentam a média = 117 pontos, e cada uma das dimensões com média equivalente a: CO = 69,1; CC = 39,4; TP = 8,5. Em comparação com a média obtida nesta pesquisa no JSPE Total (114,984), os estudos apresentados demonstram que os alunos investigados possuem resultados semelhantes aos dos demais estudos. Uma possibilidade de análise é o desenvolvimento da empatia como

estudante de medicina se dá de maneira independente ao ambiente de estudo do aluno, incluindo tipo de escola ou país.

6.5 Clima Escolar

O instrumento de avaliação do clima escolar, adaptado para a escola médica, tem seu resultado apresentado em uma média entre os respondentes que varia de zero a quatro pontos. Foram avaliadas seis diferentes seções de clima escolar entre os alunos. Além disso, buscou-se também identificar diferenças entre os eixos pedagógicos que são utilizados na escola investigada. Os resultados da pesquisa são apresentados, em um primeiro momento, nas análises descritivas do Clima total, incluindo as análises por eixo pedagógico por seção. Em seguida, serão apresentados os resultados apurados por categoria, incluindo as análises por eixo pedagógico e seção.

A Tabela 9 apresenta a análise descritiva do resultado geral do Clima Escolar, que teve como média o valor de 3,319 com Desvio Padrão de 0,305. De maneira geral, o clima é muito bom, independentemente do eixo pedagógico aferido. Todos os eixos tiveram média maior do que três pontos. Inclusive o Desvio é bastante próximo, variando entre 0,305 e 0,323.

É preciso lembrar que a instituição pesquisada tem apenas um curso, o de medicina, e foca todas as suas atividades e esforços para esse curso. Isso garante maior integração entre os alunos e a instituição, que tem proximidade estreita com Centro Acadêmico, Ligas de Especialidades, Coletivos de Alunos e Associações Desportivas. A cada bimestre, a coordenação pedagógica realiza reuniões com os representantes de todas as turmas ativas.

Tabela 9 – Análise descritiva do Grupo Alunos – Clima Escolar Geral – Por eixo

Variável	n	Média	Conf -*	Conf +*	Mediana	Mínimo	Máximo	Desvio
Total por Eixo – Tutoria	188	3,291	3,246	3,336	3,327	2,504	3,844	0,315
Total por Eixo – Morfo	188	3,284	3,238	3,330	3,318	2,461	3,861	0,317
Total por Eixo – Habilidades	188	3,278	3,232	3,325	3,310	2,316	3,844	0,323
Total por Eixo – PIC	188	3,255	3,209	3,302	3,284	2,476	3,841	0,323
Total por Eixo – Ética	188	3,270	3,224	3,316	3,285	2,509	3,849	0,318
Total Geral	188	3,319	3,275	3,363	3,363	2,499	3,862	0,305

* limites inferior e superior do intervalo de confiança; Fonte: Desenvolvido pelo autor

A Seção 1 – As relações com o ensino e a aprendizagem, discute aspectos pedagógicos de ensino e aprendizagem percebidos pelos alunos. A média da seção 1 foi de 3,163 pontos, com desvio padrão de 0,338. Da mesma forma que o resultado total do instrumento, os resultados por eixos pedagógicos não apresentaram mudanças significativas, como pode ser observado na Tabela 10.

Tabela 10 – Análise descritiva do Grupo Alunos – Clima Escolar Seção 1 (Relações com o ensino e com a aprendizagem) – Por Eixo

Variável	n	Média	Conf -*	Conf +*	Mediana	Mínimo	Máximo	Desvio
Total por Eixo – Tutoria	188	3,256	3,203	3,310	3,333	1,952	3,904	0,370
Total por Eixo – Morfo	188	3,203	3,149	3,258	3,244	1,952	3,842	0,378
Total por Eixo – Habilidades	188	3,200	3,141	3,259	3,267	1,809	3,857	0,408
Total por Eixo – PIC	188	3,049	2,982	3,116	3,095	1,571	3,857	0,464
Total por Eixo – Ética	188	3,105	3,046	3,165	3,142	1,619	3,857	0,414
Total Seção 1	188	3,163	3,114	3,212	3,209	1,942	3,847	0,338

* limites inferior e superior do intervalo de confiança; Fonte: Desenvolvido pelo autor

Em relação à Seção 2 – As relações sociais e os conflitos na escola, a média foi 3,201 e o desvio foi 0,400. Essa seção investiga a percepção dos alunos sobre momentos de conflito e relação entre os atores envolvidos no processo. Não houve alteração significativa entre os eixos e o resultado final da seção.

Tabela 11 – Análise descritiva do Grupo Alunos – Clima Escolar Seção 2 (As relações sociais e os conflitos na escola) – Por Eixo

Variável	n	Média	Conf -*	Conf +*	Mediana	Mínimo	Máximo	Desvio
Total por Eixo – Tutoria	187	3,086	3,021	3,152	3,093	1,857	3,935	0,455
Total por Eixo – Morfo	187	3,093	3,028	3,158	3,093	1,857	3,935	0,450
Total por Eixo – Habilidades	187	3,082	3,015	3,149	3,093	1,857	3,968	0,463
Total por Eixo – PIC	187	3,091	3,025	3,157	3,093	1,857	3,935	0,457
Total por Eixo – Ética	187	3,121	3,057	3,185	3,125	1,857	3,968	0,443
Total Seção 2	187	3,201	3,143	3,259	3,216	1,857	3,966	0,400

* limites inferior e superior do intervalo de confiança; Fonte: Desenvolvido pelo autor

E a última seção que avaliou os eixos pedagógicos também obteve resultados muito semelhantes às seções anteriores. A Seção 3 – As regras, as sanções e a segurança na faculdade, tem como objetivo verificar se os processos de resolução de conflitos e violência são tratados de maneira democrática e pedagógica. A média dessa seção foi 3,332 com desvio de 0,384, conforme pode ser observado na Tabela 12.

Tabela 12 – Análise descritiva do Grupo Alunos – Clima Escolar Seção 3 (As regras, as sanções e a segurança na escola) – Por Eixo

Variável	n	Média	Conf -*	Conf +*	Mediana	Mínimo	Máximo	Desvio
Total por Eixo – Tutoria	185	3,180	3,122	3,239	3,210	2,263	4,000	0,403
Total por Eixo – Morfo	185	3,184	3,125	3,243	3,210	2,289	4,000	0,404
Total por Eixo – Habilidades	185	3,180	3,121	3,239	3,210	2,315	4,000	0,407
Total por Eixo – PIC	185	3,180	3,121	3,239	3,210	2,315	4,000	0,404
Total por Eixo – Ética	185	3,182	3,123	3,240	3,210	2,315	4,000	0,402
Total Seção 3	185	3,332	3,277	3,388	3,371	1,985	4,000	0,384

* limites inferior e superior do intervalo de confiança; Fonte: Desenvolvido pelo autor

Os resultados das outras três seções podem ser observados na Tabela 13. A média da Seção 4 – As situações de intimidação entre os alunos foi 3,761, a maior média entre todas as seções, com desvio de 0,444. A Seção 5 – A família, a faculdade e a comunidade tiveram média 3,060, a menor média entre todas as seções, com desvio de 0,466. E a Seção 6 – A infraestrutura e a rede física da escola, obteve média 3,423 com desvio de 0,662.

Tabela 13 – Análise descritiva do Grupo Alunos – Clima Escolar Seções Finais – Por variável

Variável	n	Média	Conf -*	Conf +*	Mediana	Mínimo	Máximo	Desvio
Total Seção 4	180	3,761	3,696	3,826	3,944	1,000	4,000	0,444
Total Seção 5	181	3,060	2,991	3,128	3,100	1,700	4,000	0,466
Total Seção 6	181	3,423	3,326	3,520	3,636	1,000	6,272	0,662

* limites inferior e superior do intervalo de confiança; Fonte: Desenvolvido pelo autor

Houve diferença entre o número de respondentes devido à falta de respostas em algumas seções do instrumento por alguns participantes. A análise da média das respostas, no entanto, não é suficiente para compreender se o clima é positivo, negativo ou intermediário. Nesse contexto, o instrumento original (VINHA et al., 2017) apresenta uma

categorização das médias que mantivemos na adaptação para a escola médica. Um clima escolar positivo é todo aquele que tiver média acima ou igual a 2,76 pontos. Um clima intermediário varia entre 2,26 e 2,75. Média abaixo de 2,26 é considerada clima escolar negativo. A análise por categorias indica um Clima Escolar total positivo (95,212%; n=179) e o restante do clima como intermediário (4,787%; n=9). O clima escolar, nesse contexto, não varia. É um clima muito positivo.

As Tabelas 14 e 15 apresentam os resultados, além dos valores finais, por categoria em cada seção do instrumento de alunos. Apenas a seção 5, que discute a relação entre a escola, a família e a comunidade possui clima escolar positivo menor do que 80% (69,680%; n=131). A seção que apresenta maior número de respondentes que considera o clima como negativo por seção é a que trata da infraestrutura física da instituição (5,319%; n=10).

Tabela 14 – Análise por categoria – Clima Escolar (Geral e Seções 1 a 3) – Grupo Alunos

Categoria	Total Geral		Total Seção 1		Total Seção 2		Total Seção 3	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Nível negativo	0	0,000	2	1,063	2	1,063	3	1,595
Nível intermediário	9	4,787	20	10,638	26	13,829	12	6,382
Nível positivo	179	95,212	166	88,297	159	84,574	170	90,425
Perdidos	0	0,000	0	0,000	1	0,531	3	1,595
Total	188	100	188	100	188	100	188	100

Fonte: Desenvolvido pelo autor

Tabela 15 – Análise por categoria – Clima Escolar (Geral e Seções 4 a 6) – Grupo Alunos

Categoria	Total Seção 4		Total Seção 5		Total Seção 6	
	n	%	n	%	n	%
Nível negativo	2	1,063	9	4,787	10	5,319
Nível intermediário	8	4,255	41	21,808	17	9,042
Nível positivo	170	90,425	131	69,680	153	81,382
Perdidos	8	4,255	7	3,723	8	4,255
Total	188	100	188	100	188	100

Fonte: Desenvolvido pelo autor

Tabela 16 – Análise por categoria – Clima Escolar (Geral e Seções 1 a 3) – Tutoria, Morfo, Habilidades, PIC/Atividades Práticas e Ética/Humanidades – Grupo Alunos

Tutoria								
Categoria	Total Geral		Total Seção 1		Total Seção 2		Total Seção 3	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Nível negativo	0	0,000	2	1,063	9	4,787	3	1,595
Nível intermediário	9	4,787	14	7,446	38	20,212	31	16,489
Nível positivo	179	95,212	172	91,489	140	74,468	154	81,914
Perdidos	0	0,000	0	0,000	1	0,531	3	1,595
Total	188	100	188	100	188	100	188	100

Morfo								
Categoria	Total Geral		Total Seção 1		Total Seção 2		Total Seção 3	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Nível negativo	0	0,000	3	1,595	7	3,723	0	0,000
Nível intermediário	11	5,851	21	11,170	37	19,680	28	14,893
Nível positivo	177	94,148	164	87,234	143	76,063	157	83,510
Perdidos	0	0,000	0	0,000	1	0,531	3	1,595
Total	188	100	188	100	188	100	188	100

Habilidades								
Categoria	Total Geral		Total Seção 1		Total Seção 2		Total Seção 3	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Nível negativo	0	0,000	6	3,191	11	5,851	0	0,000
Nível intermediário	16	8,510	18	9,574	35	18,617	32	17,021
Nível positivo	172	91,489	164	87,234	141	75,000	153	81,382
Perdidos	0	0,000	0	0,000	1	0,531	3	1,595
Total	188	100	188	100	188	100	188	100

PIC e Atividades Práticas								
Categoria	Total Geral		Total Seção 1		Total Seção 2		Total Seção 3	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Nível negativo	0	0,000	14	7,446	11	5,851	0	0,000
Nível intermediário	14	7,446	27	14,361	35	18,617	29	15,4255
Nível positivo	174	92,553	147	78,191	141	75,000	156	82,978
Perdidos	0	0,000	0	0,00	1	0,53191	3	1,595
Total	188	100	188	100	188	100	188	100

Ética e Humanidades								
Categoria	Total Geral		Total Seção 1		Total Seção 2		Total Seção 3	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Nível negativo	0	0,000	6	3,191	7	3,723	0	0,000
Nível intermediário	15	7,978	29	15,425	31	16,489	31	16,489
Nível positivo	173	92,021	153	81,382	149	79,255	154	81,914
Perdidos	0	0,000	0	0,000	1	0,531	3	1,595
Total	188	100	188	100	188	100	188	100

Fonte: Desenvolvido pelo autor

Os resultados apresentados na Tabela 16 comparam a categoria de clima escolar de todo o instrumento com o resultado de cada um dos eixos pedagógicos nas três seções em que são avaliados tais eixos. A seção 1, sobre as relações ensino e aprendizagem, apontam

maior quantidade de clima positivo no eixo Tutoria (91,489%; n=172), que é o eixo de maior carga horária distribuída durante o decorrer dos quatros anos iniciais do curso. O professor, chamado de tutor nesse eixo, tem mais tempo e oportunidade para discutir, orientar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, que percebem o clima como mais positivo. Essa seção também apresenta a maior quantidade de indicações de clima negativo (7,746%; n=14), no eixo PIC/Atividades Práticas.

Uma possível explicação para a ocorrência de dados negativos no eixo PIC é a realidade dos alunos nas unidades de saúde durante os primeiros dois anos de atividade estudantil, sempre orientados pela mesma preceptora. O tempo de avaliação, as atividades e a falta de informações e conhecimentos clínicos podem estimular a falta de interesse dos alunos e a avaliação diferenciada do eixo.

A seção 2, sobre relações sociais e conflitos, apresenta maior quantidade de ocorrências de clima positivo no eixo Ética e Humanidades (79,255%; n=149), o que demonstra possibilidade de consistência com o que é discutido dentro do próprio eixo. Na seção 2, o eixo PIC/Atividades Práticas também obteve o maior número de ocorrências de clima negativo (5,851%; n=11). Por fim, a seção 3, sobre as regras, sanções e segurança, apresenta maior quantidade de ocorrências de clima positivo no eixo Morfo, que tem como característica em seus processos de avaliação a rigidez com regras e cronogramas. A tutoria, nesse quesito, foi o único eixo que apresentou ocorrência de clima negativo (1,595%; n=3).

Apesar das diferenças mínimas apontadas na análise por eixo e seção, é possível observar semelhanças com os processos de empatia e competência moral entre os eixos e, por isso, é preciso investigar a correlação entre esses fatores. No entanto, esse tipo de investigação de clima escolar é diferente do que a literatura apresenta para o ensino médico. Piton e Machado (2019, p. 51) buscaram identificar os artigos sobre clima escolar realizados no contexto brasileiro. Os resultados indicam um aumento de artigos sobre o tema nos últimos anos. Porém, a realidade é a escassez de pesquisas relevantes sobre o tema no Brasil, que indicaram apenas 17% (n=13) dos artigos encontrados pela pesquisa (PITON e MACHADO, 2019, p. 55).

Wrege (2017, p. 57) explica que um grupo de pesquisadores brasileiros é que foi o responsável pela elaboração da matriz proposta por Moro (2018), que é um dos integrantes

do grupo, conforme apontado por Wrege (2017, p. 166). Dessa forma, é possível compreender a falta de material de referência específica dessa abordagem de avaliação do clima na escola médica, dado o ineditismo da proposta na área de educação médica. No entanto, Vinha et al. (2017, p. 9) apresenta o instrumento de avaliação de clima e explica que é um instrumento que busca analisar múltiplos fatores, o que é reflexo da complexidade do tema.

Na escola médica, as dimensões apontadas pelo instrumento de Vinha et al. (2017), propostos por Moro (2018), foram considerados adequados para a investigação dessa tese, pois aborda diversas situações que precisaram de pouca adaptação. Isso porque existe dificuldade em mensurar múltiplos fatores na avaliação do clima. Phelan et al. (2016) apontam para a dificuldade de estabelecer critérios para a avaliação de vieses de investigação. No caso de Phelan et al. (2016), a investigação utilizou o peso dos alunos como viés. Mas os próprios autores concluem que existe multiplicidade de fatores analisados que não estão relacionados ao peso e que não foram avaliados.

Hardeman, Przedworski, Burke, Burgess, Perry, Phelan, Dovidio e Ryn (2016, p. 226) explicam que o ambiente das escolas médicas pode contribuir para uma saúde mental debilitada dos estudantes, mas que a investigação do clima escolar pode indicar as fragilidades deste processo, em especial para os casos de discriminação racial, foco da pesquisa de Hardeman et al. (2016). Coulter, Birkett, Corliss, Hatzenbuehler, Mustanski e Stall (2016, p. 341) utilizam a mesma premissa para avaliar a autoafirmação de alunos homossexuais na escola, demonstrando como o ambiente impacta no consumo de álcool desses alunos. Ceratti et al. (2020) apontam que muitos estudantes utilizam métodos disfuncionais e ineficazes para enfrentar as angústias que sofrem durante a formação em medicina, tais como o uso excessivo de álcool e Drogas e a maior ingestão de alimentos e diminuição dos momentos de atividade física.

Dessa forma, a análise de múltiplos fatores é uma opção para poder avaliar diversos aspectos do ambiente, sejam eles de orientação sexual, de autopercepção estética, de dificuldades raciais ou peso. É preciso uma ferramenta múltipla para avaliar uma situação complexa como a escola de medicina, o que foi possível perceber com a análise dos resultados. O clima é positivo e esse resultado reflete inúmeras possibilidades de

interpretação que não se limitam a um ou outro fator, mas a múltiplas dimensões em múltiplos eixos.

6.6 Correlações

A análise de correlação é adequada quando se estuda a relação entre duas variáveis que tenham natureza numérica ou ordinal (BISHARA et al., 2017). O coeficiente de correlação é mensurado por meio da escala de valores +1 a -1; quando o valor está próximo de +1, assume-se a correlação linear positiva perfeita (ou seja, quanto maior o valor de uma variável, maior também será o valor da outra variável), e quando o valor do coeficiente está próximo de -1, assume-se a correlação linear negativa perfeita (ou seja, quanto maior o valor de uma variável, menor será o valor da outra); os valores próximos de zero indicam a ausência de correlação. A força da correlação entre duas variáveis pode ser interpretada da seguinte forma, segundo a literatura: $r \leq 0,25$ = ausência de correlação; $|0,26 - 0,50|$ = correlação fraca; $|0,51 - 0,75|$ = correlação moderada e $|>0,75|$ = correlação forte. Os resultados são mostrados pelo valor do coeficiente e o valor p.

Tabela 17 – Correlação entre o Clima Escolar e demais instrumentos

Correlações	Coeficiente r_s	valor p	Intervalo de confiança 95% de r_s	
			Limite inferior*	Limite superior*
<i>Clima x Idade</i>	0,072	0,329	-0,073	0,215
<i>Clima x Etapa do curso</i>	-0,091	0,215	-0,231	0,053
<i>Clima x Horas de estudo</i>	0,055	0,453	-0,089	0,198
<i>Clima x Quantidade de amigos</i>	0,008	0,917	-0,136	0,151
<i>Clima x Competência moral</i>	-0,118	0,105	-0,258	0,026
<i>Clima x Empatia - escala EMRI</i>	0,159	0,031	0,014	0,298
<i>Clima x Empatia - escala Jefferson</i>	0,199	0,006	0,056	0,334

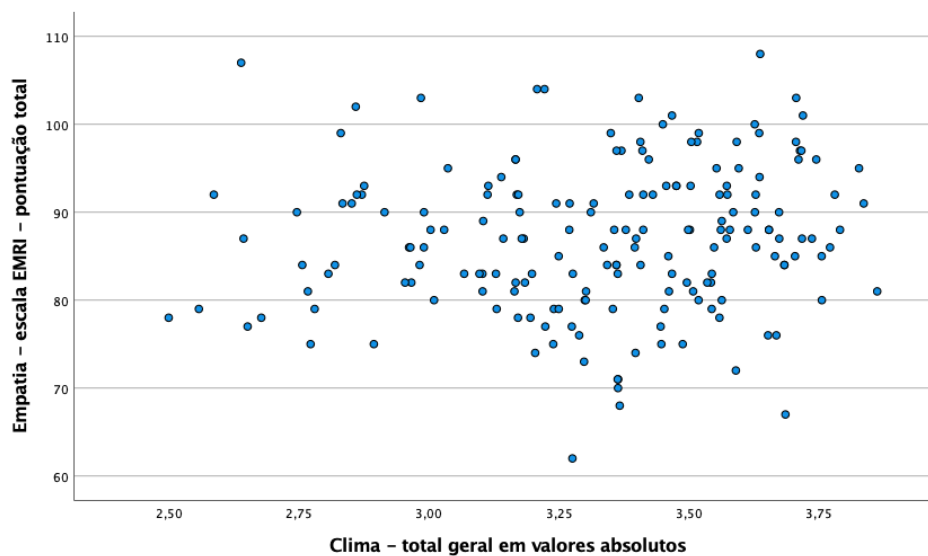
r_s - coeficiente de correlação de Spearman.

* limites inferior e superior do intervalo de confiança; Fonte: Desenvolvido pelo autor

Tendo o clima escolar como variável resposta, iniciou-se a análise buscando correlações com as possíveis variáveis explicativas, a saber: idade, etapa do curso, horas de estudo, quantidade de amigos, competência moral e empatia. Como pode ser observado na Tabela 17, algumas correlações foram encontradas (ao observar o intervalo de confiança e valor p), ainda que fracas, com a empatia. Isso quer dizer que, apesar dos valores de

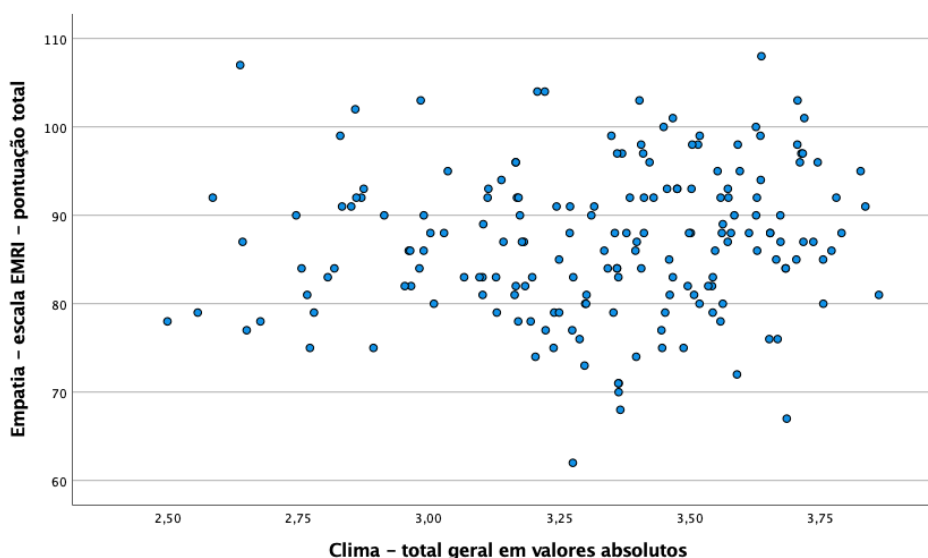
correlação estarem abaixo do esperado, dentro do intervalo de confiança entre o menor e o maior valor, existe uma indicação numérica que é maior do que o valor mínimo para indicar correlação (0,25). Nesse sentido, o valor $p < 0,05$ indica um caminho a ser investigado, e os valores dos limites, qual a direção sobre a qual essa investigação pode se debruçar (correlação positiva ou negativa).

Figura 7 – Gráfico de dispersão entre clima escolar e empatia, segundo a escala EMRI



Fonte: Desenvolvido pelo autor

Figura 8 – Gráfico de dispersão entre clima escolar e empatia, segundo a escala JSPE



Fonte: Desenvolvido pelo autor

Vale ressaltar, como já mencionado, de acordo com a literatura especializada (BISHARA et al., 2017), essa correlação é limítrofe entre ausência de correlação e correlação fraca. Estas correlações foram representadas pelos gráficos de dispersão apresentados. Não houve correlação do clima escolar com competência moral (escore total). Além da correlação investigada entre os instrumentos, foram investigadas as relações entre clima e sexo do estudante. A análise de associação entre clima escolar e sexo foi feita pelo teste qui-quadrado de Pearson e não houve associação (Tabela 18).

Tabela 18 – Análise comparativa do clima escolar entre os sexos dos estudantes

<i>Sexo</i>	<i>Clima escolar Mediana (mínimo; máximo)</i>	<i>Valor p</i>
<i>Feminino (n = 135)</i>	3,36 (2,50; 3,86)	0,885
<i>Masculino (n = 53)</i>	3,36 (2,68; 3,76)	

Fonte: Desenvolvido pelo autor

A seguir, são mostrados os resultados das correlações entre o clima escolar e as dimensões dos instrumentos de competência moral e empatia.

Tabela 19 – Correlação entre o Clima Escolar e competência moral

<i>Correlações</i>	<i>Coefficiente r_s</i>	<i>valor p</i>	<i>Intervalo de confiança 95% de r_s</i>	
			<i>Limite inferior*</i>	<i>Limite superior*</i>
<i>Clima x Competência Moral (MCT)</i>	-0,118	0,105	-0,258	0,026
<i>Clima x Dilema do Operário (DO)</i>	-0,100	0,173	-0,240	0,044
<i>Clima x Dilema do Médico (DM)</i>	-0,151	0,043	-0,291	-0,004
<i>Clima x Dilema do Juiz (DJ)</i>	-0,084	0,262	-0,226	0,063
<i>Clima x MCT DO/DM</i>	-0,174	0,017	-0,311	-0,031
<i>Clima x MCT DO/DJ</i>	-0,029	0,691	-0,172	0,114
<i>Clima x MCT DM/DJ</i>	-0,141	0,057	-0,284	0,008

r_s - coeficiente de correlação de Spearman.

* limites inferior e superior do intervalo de confiança; Fonte: Desenvolvido pelo autor

Apesar dos valores de coeficiente de correlação de Spearman não demonstrarem significância, o valor p indica que existe uma informação que precisa ser considerada. Um dos aspectos de destaque é que os dois valores p que são <0,05 são os que envolvem o

Dilema do Médico, justamente aquele que tem relação direta com a população investigada. Essa relação entre competência moral e clima escolar pode indicar que a relação existe, mas que não pode ser avaliada apenas pela correlação de clima e competência moral. A correlação do clima com os instrumentos de empatia também apresentou cenário semelhante ao da correlação entre clima escolar e competência moral, com ausência de coeficiente de correlação de Spearman sem significância, mas com valor $p < 0,05$ em algumas análises.

Tabela 20 – Correlação entre o Clima Escolar e empatia – escala EMRI

Correlações	Coeficiente r_s	valor p	Intervalo de confiança 95% de r_s	
			Limite inferior*	Limite superior*
Clima x empatia (EMRI)	0,159	0,031	0,010	0,301
Clima x EMRI (CE)	0,237	0,001	0,091	0,373
Clima x EMRI (CG)	0,106	0,148	-0,042	0,249
Clima x EMRI (CC)	-0,046	0,529	-0,192	0,102

r_s - coeficiente de correlação de Spearman.

* limites inferior e superior do intervalo de confiança; Fonte: Desenvolvido pelo autor

Tabela 21 – Correlação entre o Clima Escolar e empatia – escala JSPE

Correlações	Coeficiente r_s	valor p	Intervalo de confiança 95% de r_s	
			Limite inferior*	Limite superior*
Clima x empatia (JSPE)	0,199	0,006	0,053	0,336
Clima x JSPE (CC)	0,199	0,006	0,053	0,336
Clima x JSPE (TP)	-0,008	0,909	-0,155	0,139
Clima x JSPE (CO)	0,236	0,001	0,092	0,370

r_s - coeficiente de correlação de Spearman.

* limites inferior e superior do intervalo de confiança; Fonte: Desenvolvido pelo autor

No EMRI, a dimensão Consideração Empática (CE) pode ser compreendida como a relação entre o que a pessoa experiencia de empatia em relação ao outro. Para o clima escolar ser positivo, é preciso que haja consideração entre os diversos atores envolvidos. Dessa forma, é uma possibilidade compreender que o valor p dessa correlação seja um indicador de algo que realmente pode acontecer.

No JSPE, por sua vez, é possível identificar valores $p < 0,05$ tanto na dimensão de Cuidado Compassivo (CC), quanto na de Compaixão (CO).

Tabela 22 – Correlação entre empatia (escala JSPE) e competência moral

Correlações	Coeficiente r_s	valor p	Intervalo de confiança 95% de r_s	
			Limite inferior*	Limite superior*
Empatia (JSPE) x Competência Moral (MCT)	-0,004	0,953	-0,152	0,143
JSPE (CC) x Competência Moral (MCT)	0,017	0,816	-0,131	0,164
JSPE (TP) x Competência Moral (MCT)	-0,030	0,678	-0,177	0,117
JSPE (CO) x Competência Moral (MCT)	0,018	0,811	-0,130	0,164
Empatia (JSPE) x Dilema do Operário (DO)	-0,133	0,070	-0,274	0,015
JSPE (CC) x Dilema do Operário (DO)	-0,061	0,407	-0,206	0,087
JSPE (TP) x Dilema do Operário (DO)	-0,098	0,183	-0,241	0,050
JSPE (CO) x Dilema do Operário (DO)	-0,136	0,063	-0,278	0,012
Empatia (JSPE) x Dilema do Médico (DM)	-0,110	0,141	-0,256	0,041
JSPE (CC) x Dilema do Médico (DM)	-0,110	0,141	-0,256	0,041
JSPE (TP) x Dilema do Médico (DM)	-0,005	0,946	-0,155	0,145
JSPE (CO) x Dilema do Médico (DM)	-0,079	0,289	-0,227	0,072
Empatia (JSPE) x Dilema do Juiz (DJ)	-0,087	0,244	-0,233	0,064
JSPE (CC) x Dilema do Juiz (DJ)	-0,053	0,477	-0,201	0,097
JSPE (TP) x Dilema do Juiz (DJ)	-0,149	0,045	-0,292	0,001
JSPE (CO) x Dilema do Juiz (DJ)	-0,059	0,430	-0,207	0,092
Empatia (JSPE) x MCT DO/DM	-0,087	0,236	-0,231	0,061
JSPE (CC) x MCT DO/DM	-0,059	0,423	-0,204	0,089
JSPE (TP) x MCT DO/DM	-0,026	0,725	-0,172	0,122
JSPE (CO) x MCT DO/DM	-0,062	0,397	-0,207	0,086
Empatia (JSPE) x MCT DO/DJ	-0,037	0,614	-0,183	0,111
JSPE (CC) x MCT DO/DJ	0,003	0,969	-0,144	0,150
JSPE (TP) x MCT DO/DJ	-0,091	0,215	-0,235	0,057
JSPE (CO) x MCT DO/DJ	-0,015	0,839	-0,162	0,133
Empatia (JSPE) x MCT DM/DJ	-0,048	0,521	-0,195	0,102
JSPE (CC) x MCT DM/DJ	-0,042	0,573	-0,190	0,108
JSPE (TP) x MCT DM/DJ	-0,035	0,640	-0,183	0,115
JSPE (CO) x MCT DM/DJ	-0,050	0,497	-0,198	0,099

r_s - coeficiente de correlação de Spearman.

* limites inferior e superior do intervalo de confiança; Fonte: Desenvolvido pelo autor

A proposta de interpretação desse indicador é a de que, dada a característica do curso investigado, o cuidado com o outro é uma preocupação que pode afetar o clima positivamente. Da mesma forma, um bom clima estimula o cuidado compassivo e a

compaixão. Foram encontrados alguns resultados limítrofes entre ausência de correlação e correlação fraca, como demonstrado nas tabelas abaixo, levando em consideração o coeficiente de correlação e seu intervalo de confiança de 95%.

Tabela 23 – Correlação entre empatia (escala EMRI) e competência moral

Correlações	Coeficiente r_s	valor p	Intervalo de confiança 95% de r_s	
			Limite inferior*	Limite superior*
Empatia (EMRI) x Competência Moral (MCT)	-0,157	0,034	-0,299	-0,008
EMRI (CE) x Competência Moral (MCT)	-0,080	0,280	-0,227	0,070
EMRI (CG) x Competência Moral (MCT)	-0,141	0,053	-0,283	0,006
EMRI (CC) x Competência Moral (MCT)	-0,046	0,530	-0,192	0,102
Empatia (EMRI) x Dilema do Operário (DO)	-0,106	0,154	-0,251	0,044
EMRI (CE) x Dilema do Operário (DO)	-0,110	0,139	-0,255	0,040
EMRI (CG) x Dilema do Operário (DO)	-0,176	0,016	-0,315	-0,030
EMRI (CC) x Dilema do Operário (DO)	0,079	0,280	-0,069	0,224
Empatia (EMRI) x Dilema do Médico (DM)	-0,106	0,163	-0,254	0,047
EMRI (CE) x Dilema do Médico (DM)	-0,059	0,436	-0,209	0,094
EMRI (CG) x Dilema do Médico (DM)	-0,085	0,255	-0,232	0,066
EMRI (CC) x Dilema do Médico (DM)	-0,022	0,773	-0,171	0,129
Empatia (EMRI) x Dilema do Juiz (DJ)	-0,159	0,034	-0,303	-0,007
EMRI (CE) x Dilema do Juiz (DJ)	-0,082	0,278	-0,231	0,071
EMRI (CG) x Dilema do Juiz (DJ)	-0,232	0,002	-0,368	-0,085
EMRI (CC) x Dilema do Juiz (DJ)	0,033	0,66-	-0,117	0,182
Empatia (EMRI) x MCT DO/DM	-0,160	0,030	-0,302	-0,011
EMRI (CE) x MCT DO/DM	-0,114	0,123	-0,259	0,036
EMRI (CG) x MCT DO/DM	-0,179	0,014	-0,318	-0,033
EMRI (CC) x MCT DO/DM	0,016	0,826	-0,131	0,163
Empatia (EMRI) x MCT DO/DJ	-0,150	0,042	-0,293	-0,001
EMRI (CE) x MCT DO/DJ	-0,136	0,067	-0,279	0,014
EMRI (CG) x MCT DO/DJ	-0,156	0,033	-0,296	-0,009
EMRI (CC) x MCT DO/DJ	0,023	0,753	-0,125	0,170
Empatia (EMRI) x MCT DM/DJ	-0,104	0,165	-0,251	0,047
EMRI (CE) x MCT DM/DJ	0,001	0,991	-0,150	0,152
EMRI (CG) x MCT DM/DJ	-0,102	0,168	-0,247	0,047
EMRI (CC) x MCT DM/DJ	-0,065	0,382	-0,212	0,085

r_s - coeficiente de correlação de Spearman.

* limites inferior e superior do intervalo de confiança; Fonte: Desenvolvido pelo autor

A correlação entre empatia e competência moral com o JSPE não apresentou nenhum indicador relevante, nem mesmo nos valores p . No entanto, entre a competência moral e a EMRI houve alguns indicadores com valor $p < 0,05$. Aqui a relação se deu com os dilemas do Operário e do Juiz, mas não com o do Médico. Bataglia (2010, p. 90) explica que no Brasil, a validação do dilema do Médico, devido às características religiosas que envolve, não correspondeu às mensurações internacionais. Dessa forma, o Dilema do Juiz foi incorporado ao instrumento. Os resultados da correlação apresentados parecem indicar que o impacto da religiosidade sugerido por Bataglia (2010, p. 90) é relevante.

6.7 Competência Moral e Empatia com efeito no Clima Escolar

Verificada a ausência de correlação entre o clima e a empatia, entre a empatia e a competência moral e entre o clima e a competência moral no cenário investigado, buscando responder ao objetivo central dessa tese, foi realizada uma correlação entre a competência moral e empatia, tendo como resposta a melhoria do clima escolar.

Para realizar essa análise, no entanto, foi preciso transformar os escores dos resultados em normal e, para isso, uma técnica de regressão linear foi aplicada. O modelo, no entanto, não teve bom desempenho em mostrar a relação das variáveis com o clima. Os escores não conseguiram prever o clima, o que foi também verificado pela fraca correlação entre estas variáveis. Muitos cenários foram testados e, os resultados, foram inconclusivos por apresentarem um R quadrado (indicador que explica a interação entre as variáveis) muito baixo.

Os resultados encontrados estimulam-se ainda mais questionamentos, como a possibilidade de alteração de clima em uma escola de medicina diferente, ou entre a comparação de escolas públicas e privadas, ou talvez em comparação entre escolas de diferentes regiões geográficas. A premissa de que a empatia e a competência moral são correlacionadas ainda suscita questionamentos sobre a melhor metodologia para a realização dessa investigação.

O desenvolvimento desta tese teve, em alguns momentos, seu andamento prejudicado por conta de diversos obstáculos. Em primeiro lugar, houve mudança nos objetivos e na metodologia, dadas as dificuldades impostas pela Pandemia. A Pandemia também impactou a participação de professores e de gestores, que teve adesão menor que o esperado, o que dificultou a análise dos resultados desses dois grupos, ainda mais com a complexidade de informações tabuladas. A ideia original era a aplicação de mais duas avaliações, que buscariam mensurar, no decorrer de um período determinado, as mudanças de empatia, competência moral e clima escolar no decorrer do curso. Algumas perguntas ficaram sem respostas, como, por exemplo: será que há mudança positiva ou negativa nas demonstrações de empatia, na competência moral e no próprio clima escolar com o passar do tempo? Apesar de não respondidas nesta tese, não há impedimentos para que sejam respondidas posteriormente.

CONCLUSÃO

Em ciência, a ausência de resultados por si é também um resultado. Assim, apesar da impossibilidade de verificar a hipótese principal dessa tese, os resultados possibilitam inferências sobre o ambiente, sobre a população de alunos e sobre o processo de formação do futuro médico.

Dessa maneira, destacamos como conclusão dessa tese que não foi possível correlacionar o impacto da relação entre a empatia e a competência moral no clima escolar entre estudantes, professores e gestores do curso de medicina investigado. O número de respondentes entre professores e gestores fez com que as análises de resultados fossem abandonadas. Porém, entre os resultados investigados, não houve variação nos resultados analisados no clima escolar. Sem variação, não houve possibilidade de investigar uma correlação que tivesse como resposta o clima escolar. Enfim, o clima escolar na instituição investigada é tão positivo que não é possível verificar se isso é fruto da interação entre a empatia e a competência moral.

A utilização de tantos instrumentos, apesar de inicialmente insinuar respostas automáticas entre os participantes, não foi um problema, pois as questões de valor invertido apontaram atenção entre os respondentes, principalmente no instrumento de clima escolar, o mais extenso de todos os instrumentos utilizados. No entanto, não há como não discutir a possibilidade de comprometimento do processo de coleta com instrumentos numerosos, densos e complexos, de maneira simultânea. Outra possibilidade é a realização de grupos de discussão e vivência em empatia, ideia metodológica original dessa pesquisa, que foi descartada em razão da Pandemia de Covid-19, buscando investigar o impacto da relação de um pequeno grupo na comunidade escolar.

Embora os resultados obtidos não tenham corroborado as hipóteses levantadas, a ótima percepção dos alunos em relação ao clima escolar é excelente na escola investigada, algo muito gratificante como professor e gestor, o que pode indicar que os alunos sentiam segurança e familiaridade com a instituição. Os resultados relativos aos diferentes eixos de disciplinas, embora sem significância estatística, seguiram um perfil esperado pelas características intrínsecas da instituição investigada, confirmando a validade das respostas do instrumento de clima escolar.

Em um ambiente hospitalar, no mesmo período, provavelmente os resultados seriam diferentes, dadas as condições e pressões externas.

A relação entre a competência moral e a empatia, por sua vez, aponta para uma aproximação entre as angústias pessoais, cuidado compassivo e compaixão entre os alunos que se destaca na reflexão crítica. A relação é um indicador de que a cultura pode sim influenciar a relação do indivíduo com a maneira de perceber o outro. Assim, a reflexão crítica impacta a empatia e a empatia impacta a reflexão crítica. Essa relação mútua provavelmente se traduz em clima escolar positivo.

Pesquisas que relacionem os elementos investigados nesta tese podem indicar caminhos para aproximar a realidade do aluno de medicina com as competências que ele precisa adquirir no decorrer de sua formação. Dessa forma, é intenção deste pesquisador estimular pesquisas sobre o tema entre os próprios alunos, promovendo a discussão científica entre o corpo discente. A publicação dos dados em artigos sobre os resultados dessa tese é um compromisso científico assumido. A busca por dados qualitativos, advindos de grupos focais sobre o tema, também é uma possibilidade. Os capítulos de fundamentação teórica serão editados em formato de livro. Por fim, a busca pelas respostas das questões suscitadas será o foco das investigações deste pesquisador no futuro.

REFERÊNCIAS

ABE, Keiko; NIWA, Masayuki; FUJISAKI, Kazuhiko; SUZUKI, Yasuyuki. **Associations between emotional intelligence, empathy and personality in Japanese medical students**. BMC Medical Education, v. 18, n. 47, p. 1-9, 2018.

AKERMAN, Marco. Estresse, ansiedade e depressão em estudantes de medicina: problema de saúde pública? In: BALDASSIN, Sérgio (coord.) **Atendimento psicológico aos estudantes de medicina: Técnica e ética**. Cap. 2. São Paulo: Edipro, 2012, p. 25-29.

ANDRADE, Fernando C. B. de. **Clima escolar e resiliência: a escola como lugar de paz em tempo integral**. Em Aberto, v. 25, n. 88, p. 175-189, jul/dez 2012.

ANDRADE, Walna Patrícia de Oliveira; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **Práticas educacionais em instituições de Educação Especial no estado de Sergipe (1962-1987)**. Cadernos do CEOM, Chapecó (SC), v. 34, n. 54, p. 290-302, Jun/2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. São Paulo: ABEP, 2020. **Critério de Classificação Econômica Brasil**. Disponível em: <<http://www.abep.com.br>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BARON-COHEN, Simon. **The science of evil: on empathy and the origins of cruelty**. New York: Basic Books, 2011.

BATAGLIA, Patrícia U. R. **A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 83-91, jan./abr. 2010.

BATAGLIA, Patrícia U. R.; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Rita M. **A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil**. Estudos de Psicologia, v. 15, n. 1, p. 25-32, jan./abr. 2010.

BISHARA, A. J; HITTNER J.B. **Confidence intervals for correlations when data are not normal**. Behav Res, v. 49, p. 294–309, 2017.

BLANCO, José M.; CABALLERO, Fernando; GARCÍA, Fernando J.; LORENZO, Fernando; MONGE, Diana. **Validation of the Jefferson Scale of Physician Empathy in Spanish medical students who participated in an early clerkship immersion programme**. BMC Medical Education, v. 18, n. 209, p. 1-11, 2018.

BLOOM, Paul. **Against empathy: the case for rational compassion**. New York: HarperCollins Publishers, 2019.

BONETT, D. G; WRIGHT, T. A. **Sample size requirements for estimating Pearson, Kendall and Spearman correlations**. *Psychometrika*, v. 65, p. 23–28, 2000.

BORGES, Letícia; BATAGLIA, Patrícia U. R.; PACCA, Felipe C. **O hábito de cola e a percepção de fraude do estudante de medicina**. *Anais do ENEPE*, 2021, p. 1021-1027.

BORGES, Marcos C.; CHACHÁ, Silvana G. F.; QUINTANA, Silvana M.; FREITAS, Luiz Carlos C.; RODRIGUES, Maria Lourdes V. **Aprendizado baseado em problemas**. *Medicina (Ribeirão)*, v. 47, n. 3, 2014, p. 301-307.

BRAGA, Maria Cecília B.; MARTINS, Raul A. **Valores morais em adolescentes: A força dos afetos na contemporaneidade**. *Nuances: Estudos sobre educação*, v. 31, p. 325-344, jan/dez 2020.

BRASIL. [Constituição (1988), Artigos 196 a 198]. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. **Diretriz brasileira para o cuidado e a utilização de animais para fins científicos e didáticos (DBCA)**. CONSELHO NACIONAL DE CONTROLE DE EXPERIMENTAÇÃO ANIMAL (CONCEA), 2013.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 3, DE 20 DE JUNHO DE 2014. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina**. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014.

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

CASTELLINI, Thais S. J. **Clima escolar e desempenho em avaliação externa: Adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em prova externa municipal**. 2019, 103. Dissertação [Mestrado em Educação], Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências – Programa de Pós-Graduação em Educação.

CASTRO, Márcio R. **Avaliação da competência moral de estudantes de medicina**. 2019, 92. Dissertação [Mestrado em Ensino em Saúde], Universidade José do Rosário Vellano – Mestrado Profissional em Ensino em Saúde.

CERATTI Mariana N.; FUCUTA Patrícia da S.; QUESSADA, Fernanda N. P.; PACCA, Felipe C.; CURY, Patricia M. **Students' self-perception about their Quality of Life is overestimated: is this the base of their mental troubles?** [version 2]. MedEdPublish, v. 9, n. 4, 2020.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CLARK POWER, F.; HIGGINS, Ann; KOHLBERG, Lawrence. **Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education**. New York: Columbia University Press, 1989.

CLARO, Lenita Barreto Lorena; MENDES, Anna Alice Amorim. **Uma experiência do uso de narrativas na formação do estudante de medicina**. Revista Interface: Comunicação, saúde, educação; v.65, n.22, p. 621-630, 2018.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. 3 ed. São Paulo: Editora WMP Martins Fontes, 2016.

CONOVER, W.J. **Practical nonparametric statistics**. New York: John Wiley & Sons, 1998.

COOKE, Molly; IRBY, David M.; O'BRIEN, Bridget C. **Educating Physicians: A call for reform of medical school and residency**. San Francisco: Carnegie Foundation/The Jossey-Bass, 2010.

CORTELLA, Mario Sérgio.; LA TAILLE, Yves de. **Nos labirintos da moral**. Campinas: Papirus, 2005.

COULTER, Robert W. S.; BIRKETT, Michelle; CORLISS, Heather L. ; HATZENBUEHLER, Mark L.; MUSTANSKI, Brian; STALL, Ron. **Associations between LGBTQ-Affirmative School Climate and Adolescent Drinking Behaviors**. Drug Alcohol Depend., v. 161, p. 340-347, 2016.

COZBY, Paul C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

DAVIS, Mark H. **Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach**. Journal of personality and Social Psychology, v. 44, n. 1, p. 113-126, 1983.

DEGGERONE, Indiamara; KRAMEL, Amanda; FEIER, Gustavo; MORAIS, Fábio A.; PEREIRA, Larissa; MADEIRA, Kristian. **Síndrome de *burnout* em estudantes de medicina**. Revista Científica da Escola de Saúde Pública do Ceará Paulo Macedo Martins Rodrigues, v. 15, p. 77-86, 2021.

DEWITT, Peter M. **School Climate: Leading with collective efficacy**. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2018.

FALCONE, Eliane Mary de Oliveira et al. **Inventário de Empatia (I.E.): desenvolvimento e validação de uma medida brasileira**. Aval. psicol., Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 321-334, dez. 2008.

FEAGIN, Susan L. Empathizing as Simulating. In: COPLAN, Amy; GOLDIE, Peter. **Empathy: Philosophical and Psychological perspectives**. Capítulo 10. Oxford: Oxford University Press, 2011.

FEITOSA, Helvécio N.; REGO, S.; BATAGLIA, Patrícia U. R.; REGO, G.; NUNES, R. **Competência de juízo moral dos estudantes de medicina: um estudo piloto**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 37, n. 1, p. 5-14, 2012.

FLEXNER, A. **Medical Education in the United States and Canada**. New York: Carnegie Foundation for The Advancement of Teaching; 1910.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática**. São Paulo: Paz e Terra, 1994/2017.

FRIEDRICH, Orsolya; HEMMERLING, Kay; KUEHLMAYER, Katja; NÖRTEMANN, Stefanie; FISCHER, Martin; MARCKMANN, Georg. **Principle-based structured case discussions: do they foster moral competence in medical students? - A pilot study**. BMC Medical Ethics, v. 18, n. 21, p. 1-8, 2017.

GERRING, John. **Pesquisa de estudo de caso: Princípios e práticas**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GIANNETTI, Eduardo. **O anel de Gíges: Uma fantasia ética**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2020. E-Book Kindle.

HADIE, Siti N. H.; YUSOFF, Muhamad S. B.; ARIFIN, Wan N.; KASIM, Fazlina; ISMAIL, Zul I. M.; ASARI, Mohd A.; SULONG, Husnaida A. M.; HASSAN, Asma; MUDA, Fatimah M.; BAKAR, Yasrul I. A.; ZAMIN, Rasheeda M.; RAMLI, Elvy S. M.; HOD, Rafidah; TALIP, Saiful B.; NOOR, Ku M. K. M.; MERICAN, Yusoff S. Y. A.; AZMI, Muhammad F.; LATIFF, Atikah A.; RUSHAIDHI, Madihah. **Anatomy Education Environment Measurement Inventory (AEEMI): a**

crossvalidation study in Malaysian medical schools. *BMC Medical Education*, v. 21, n. 50, p. 1-12, 2021.

HARDEMAN, Rachel R.; PRZEDWORSKI, Julia; BURKE, Sara; BURGESS, Diana J.; PERRY, Sylvia; PHELAN, Sean; DOVIDIO, John F.; RYN, Michelle van. **Association between perceived medical school diversity climate and change in depressive symptoms among medical students: A Report from the Medical Student CHANGE Study.** *J Natl Med Assoc.*, v. 108, n. 4, p. 225-235, 2016.

HARDEN, Ronald M.; LILLEY, Pat. **The eight roles of the medical teacher: the purpose and function of a teacher in healthcare professions.** Oxford: Elsevier, 2018.

HEGAZI, Iman; WILSON, Ian. **Medical education and moral segmentation in medical students.** *Medical Education*, v. 47, p. 1022-1028, 2013.

HOFFMAN, Martin L. **Empathy and Moral Development: Implications for caring and justice.** New York: Cambridge University Press, 2000.

HOUAISS, Antônio. **Pqueno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

IRFAN, Muhammad; SALEEM, Urooj; SETHI, Mifrah R.; ABDULLAH, Ayesha S. **Do we need to care: Emotional intelligence and empathy of medical and dental students.** *J Ayub Med Coll Abbotabad*, v. 31, n. 1, p. 76-81, 2019.

JONAS, Hans. **Técnica, Medicina e Ética: Sobre a prática do princípio responsabilidade.** São Paulo, SP: Paulus, 2013. E-Book Kindle.

KANT, Immanuel. **Metafísica dos costumes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1797/2013. Tradução de Clélia Aparecida Martins e Bruno Nadai.

KENNEDY, Michael T. **A Brief history of disease, science and medicine: From the ice age to the genome project.** Mission Viejo, California: Asklepiad Press, 2004.

KIOSSES, Vasileios, et al. **How medical students experience empathy training? An Interpretative Phenomenological Analysis. Results from the “Empathize with me, doctor!” Project.** Medpublish, 2017.

KOHLBERG, Lawrence. **The philosophy of moral development.** New York: Harper & Row, 1981.

KOLLER, Silvia H.; CAMINO, Cleonice; RIBEIRO, J'aims. **Adaptação e validação de duas escalas de empatia para uso no Brasil**. Estudos de psicologia (Campinas), v. 18, n. 3, p. 43-53, 2001.

KREMER, Telma; MAMEDE, Silvia; MARTINS, Milton A.; TEMPSKI, Patricia; BROEK, Walter W. van den. **Investigating the Impact of Emotions on Medical Students' Learning**. Health Professions Education, v. 5, p. 111-119, 2019.

KRISTOFFERSSON, Emelie; RÖNNQVIST, Hanna; ANDERSSON, Jenny; BENGSSON, Carita; HAMBERG, Katarina. **"It was as if I wasn't there" – Experiences of everyday racism in a Swedish medical school**. Social Science & Medicine, v. 270, p. 1-9, 2021.

KRZYNARIC, Roman. **O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, Alcimar A. S.; ROVAI, Esméria. **Escola como desejo e movimento: novos paradigmas, novos olhares para educação**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIND, Georg. **How to Teach Moral Competence**. Berlin: Logos Verlag, 2019.

LIND, Georg. **O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000.

MARTÍ, Ausiás Cebolla I; GARCÍA-CAMPAYO, Javier; DEMARZO, Marcelo M. P. **A ciência da compaixão**. São Paulo: Palas Athena, 2018.

MICHAELIS. **Dicionário Escolar de Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

MILGRAM, Stanley. **Obedience to Authority: An Experimental View**. New York: Harper Perennial, 1974/2009. E-Book Kindle.

MONTEIRO, Perla C.; OLIVEIRA, Céres L. B.; MARQUES, Natália A.; REGO, Rhyann M.; LINS, Nara A. A.; CALDAS, César A. M. **A sobrecarga do curso de medicina e como os alunos lidam com ela**. Brazilian Journal of Health Review, v. 2, n. 4, p. 2998-3010, 2019.

MORAES, Antônio D. **Intervenção pedagógica e construção da competência moral em universitários**. 2016. 221 (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MORETO, Graziela. **Avaliação da empatia de estudantes de medicina em uma universidade na cidade de São Paulo utilizando dois instrumentos**. 2015. 120 (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas, Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina, São Paulo.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

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

NASCIMENTO, Hugo César F.; JUNIOR, Wander A.; SILVA, Antonio M.; CARVALHO, Iracema G.; BASTOS, Gabriela C.; ALMEIDA, Rogério J. **Análise dos Níveis de Empatia de Estudantes de Medicina**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 42, n. 1, p. 152-160, 2018.

NUNES, Georgia F.; GUIMARÃES, Thays F.; PARGEON, Julia P.; BASTOS, Gabriela C.; SILVA, Antonio Márcio T.; ALMEIDA, Rogério J. **Análise dos níveis de empatia de professores e preceptores médicos de um curso de medicina**. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 44, n. 1, p. 152-160, 2020.

O PODER da empatia – Animação legendado (Full HD) - RSA Short Clip. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal IDEIA NA TELA. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ay846oJ8tfY>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

PAGLIOSA, Fernando Luiz; DA ROS, Marco Aurélio. **O relatório Flexner: para o bem e para o mal**. Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, p. 492-499, Dez. 2008.

PALÉS, Jorge; GUAL, Arcadi; ESCANERO, Jesús; TOMÁS, Immaculada; CASTRO, Felipe R.; ELORDUY, Marta; VIRUMBRALES, Montserrat; RODRIGUÉZ, Gerardo; ARCE, Víctor. **Educational climate perception by preclinical and clinical medical students in five Spanish medical schools**. International Journal of Medical Education, v. 6, p. 65-75, 2015.

PAPAGEORGIOU, Alexia; MILES, Susan; FROMAGE, Michele. **Does Medical Students' empathy changes during their 5-year MBBS degree?** Education for Health, v. 31, n. 3, p. 142-147, 2022.

PARO, Helena B.; SILVEIRA, Paulo S.; PEROTTA, Bruno; GANNAM, Silmar; ENNS, Sylvia C.; GIAXA, Renata R.; BONITO, Rosuita F.; MARTINS, Milton A.; TEMPSKI, Patrícia Z. **Empathy among medical students: Is there a relation with Quality of Life and Burnout?** PLOS ONE, v. 9, n. 4, p. 1-10, 2014.

PARO, Helena Borges Martins da Silva. **Empatia em estudantes de medicina no Brasil: Um estudo multicêntrico.** 2013, 201. Tese [Doutorado em Educação em Saúde], Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

PARO, Helena B.; DAUD-GALLOTTI, Renata M.; TIBERIO, Iolanda C.; PINTO, Rogério M.; MARTINS, Milton A. **Brazilian version of Jefferson Scale of Empathy: psychometric properties and factor analysis.** BMC Medical Education. v.12, n.1, p. 73-84, 2012.

PHELAN, Sean M.; BURKE, Sara E.; HARDEMAN, Rachel R.; WHITE, Richard O.; PIZEDWORSKI, Julia; DOVIDIO, John F.; PERRY, Sylvia P.; PLANKEY, Michael; CUNNINGHAM, Broke A.; FINSTAD, Deborah; YEAZEL, Mark W.; RYN, Michelle van. **Medical School Factors Associated with Changes in Implicit and Explicit Bias Against Gay and Lesbian People among 3492 Graduating Medical Students.** J Gen Intern Med, v. 32, n. 11, p. 1193-1201, 2017.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** 4. ed. São Paulo: Summus, 1932/1994.

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

PLATÃO. **República.** 3 ed. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 380ac/2019.

PUIG, Josep M. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Editora Ática, 1998.

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing.** R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2015. URL <https://www.R-project.org/>

REGO, Rhyan M.; MARQUES, Natália A.; MONTEIRO, Perla da C.; OLIVEIRA, Céres L. B.; LINS, Nara A. A.; CALDAS, Cezar A. M. **O perfil do estudante de medicina e sua repercussão na vivência do curso.** Pará Research Medical Journal, v. 2, n. 1-4, p. 22-30, 2018.

REGO, Sergio. **A formação ética dos médicos: saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

REGO, Sergio.; PALÁCIOS, Marisa.; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo. **Bioética para profissionais da saúde.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2014.

REZENDE, Alan Marcos Silva de; BARAUSSE, Alberto. **Maria Montessori e a formação de professores: O que dizem as fontes italianas?** HISTEMAT, SBHMat, v. 6, n. 3, p. 42-56, 2020.

RIESS, Helen. **The empathy effect: 7 neuroscience-based Keys for transforming the way we live, love, work and conect across diferences.** Boulder: Sounds True, 2018.

ROBBINS, Stephen P.; JUDGE, Timothy A.; SOBRAL, Filipe. **Comportamento organizacional: teoria e prática no conceito brasileiro.** 14 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

SANCHES, Maria Aparecida. **Competitividade Organizacional e subordinação ética: A cultura moral dos principais responsáveis pelas clínicas oftalmológicas avaliadas por instrument fundamentado em Kohlberg.** 2004. 158 (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, São Paulo.

SANTIAGO, Luiz Miguel; ROSENDO, Inês; COUTINHO, Mona-Lisa; MAURÍCIO, Katia S.; NETO, Isabel; SIMÕES, José A. **Comparing empathy in medical students of two Portuguese medicine schools.** BMC Medical Education, v. 20, n. 153, p. 1-6, 2020.

SAVIAN-FILHO, Juvenal (org.). **Empatia, Edmund Hesserl e Edith Stein: Apresentações didáticas.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SCHEFFER, Mario (coord.). **Demografia Médica no Brasil 2020.** São Paulo: Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da USP, Conselho Federal de Medicina, 2020.

SCHWELLER, Marcelo; WANDERLEI, Jamiro; STRAZZACAPPA, Márcia; SÁ, Flavio Cesar; CELERI, Eloisa Helena Rubello Valler; CARVALHO-FILHO, Marco Antonio de. **Metodologias Ativas para o Ensino de Empatia na Graduação em Medicina – Uma Experiência da Unicamp.** Cadernos ABEM, v. 10, s/n, p. 36-46, Dez. 2014.

SERODIO, Aluísio; KOPELMAN, Benjamin I.; BATAGLIA, Patrícia R. U. **A promoção das competências moral e democrática: Por uma virada educacional da Bioética.** Revista Bioética, v. 24, n. 2, p. 235-242, 2016.

SERODIO, Aluísio M. D. B. **Avaliação da competência do juízo moral de estudantes de medicina: comparação entre um curso de bioética tradicional e um curso de bioética complementado com o método Konstanz de Discussão de Dilemas: a educação em bioética na promoção das competências moral e democrática de adultos jovens.** 2013. 137 Tese (Doutor em Ciências da Saúde). Programa de Pós-Graduação em Pediatria, Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina

SERODIO, Aluísio M. D. B. **The promotion of medical students' moral development: a comparison between a traditional course on bioethics and a course complemented with the Konstanz method of dilemma discussion.** *International Journal of Ethics Education*, v. 1, p. 81-89, 2016.

SIEGEL S.; CASTELLAN Jr NJ. **Estatística Não Paramétrica para Ciências do Comportamento.** Bookman, 2ª edição, São Paulo, 2006.

SISTEMA DE ACREDITAÇÃO DE ESCOLAS MÉDICAS (SAEME). **Cursos de Medicina acreditados pelo SAEME-CFM.** Publicado pelo site do Sistema de Acreditação de Escolas Médicas (SAEME), 2022. Disponível em: <<https://www.saeme.org.br/portugues/escolas-acreditadas-pelo-saeme>>. Acesso em 30 de janeiro de 2022.

SLOTE, Michael A. **The ethics of care and empathy.** New York: Routledge, 2007.

SMITH, Adam. **The theory of moral sentiments.** London: A. Millar, 1759/2015.

STEWART, Moira; WESTON, W. Wayne; MCWILLIAM, Carol L. **Medicina centrada na pessoa: Transformando o método clínico.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2017.

TEMPSKI, Patrícia Z. **Qualidade de vida e resiliência do estudante de medicina e da escola médica: Projeto VERAS – Vida do Estudante e Residente da Área da Saúde.** 2018, 204. Tese [Livre Docência em Educação em Saúde], Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

TEMPSKI, Patrícia Z.; MARTINS, Milton de A. A responsabilidade da escola médica na manutenção da saúde e da qualidade de vida do estudante. In: BALDASSIN, Sérgio (coord.) **Atendimento psicológico aos estudantes de medicina: Técnica e ética.** Cap. 5. São Paulo: Edipro, 2012, p. 51-58.

VARELA, Maria Angélica B. **Competência moral e formação médica: Percepção dos docentes sobre a influência do ambiente universitário.** 2013, 110. Dissertação [Mestrado em Ciências], Fundação Oswaldo Cruz, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

VILLABLANCA, Amparo C.; LI, Yueju; BECKETT, Laurel A.; HOWELL, Lydia P. **Evaluating a Medical School's Climate for Women's Success: Outcomes for Faculty Recruitment, Retention, and Promotion.** *Journal of Women's Health*, v. 26, n. 5, p. 530-539, 2017.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriano. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017.

WAAL, Frans de. **A era da empatia: Lições da natureza para uma sociedade mais gentil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WREGGE, Mariana G. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação: contribuições da psicologia moral**. 2017, 390. Tese [Doutorado em Educação], Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

ZAHAVI, Dan. **Self & Other: exploring subjectivity, empathy, and shame**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

ANEXOS

ANEXO 1 Escala Multidimensional de Reatividade Interpessoal (EMRI)

ESCALA MULTIDIMENSIONAL DE REATIVIDADE INTERPESSOAL (EMRI)

Para cada item, classifique quanto o seu pensamento ou o seu sentimento corresponde a cada afirmação escolhendo sua posição na escala abaixo

ITENS	Não me descreve muito bem					Descreve-me muito bem				
	1	2	3	4	5	POSIÇÃO				
						1				5
1. Eu frequentemente tenho sentimentos de ternura e preocupação por pessoas menos afortunadas que eu.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Às vezes, eu tenho dificuldade de ver as coisas do ponto de vista dos outros.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Às vezes, eu não me lamento muito por outras pessoas que estão tendo problemas.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Em situações de emergência, eu me sinto ansioso e desconfortável.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Eu tento considerar os argumentos de todas as pessoas em uma discussão antes de tomar uma decisão.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Quando eu vejo alguém sendo logrado (enganado) eu sinto vontade de protegê-lo.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Às vezes, eu me sinto desconfortável quando estou no meio de uma situação muito emotiva.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Às vezes, eu tento entender melhor meus amigos, imaginando como as coisas são vistas da perspectiva deles.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Quando eu vejo alguém se ferir, eu tento permanecer calmo.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. As desgraças e os problemas dos outros em geral não me perturbam muito.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Se eu tenho certeza de que estou correto sobre alguma coisa, eu não desperdiço muito tempo ouvindo os argumentos das outras pessoas.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Estar em uma situação emocional tensa assusta-me.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Quando eu vejo alguém sendo injustiçado, eu às vezes não sinto muita pena dele.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Geralmente eu sou muito efetivo para lidar com emergências.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Frequentemente eu fico emocionado com coisas que eu vejo acontecer.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Eu acredito que existem dois lados para cada questão e tento olhar para ambos.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Eu descreveria a mim mesmo como uma pessoa de coração mole.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Eu tendo a perder o controle durante as emergências.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Quando eu estou incomodado com alguém, geralmente eu tento me colocar em seu lugar por um momento.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Quando eu vejo alguém que tem grande necessidade de ajuda em uma emergência, eu fico desesperado.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Antes de criticar alguém, eu tento imaginar como eu me sentiria, se eu estivesse em seu lugar.						<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO 2 Escala de Jefferson para Empatia Médica – Versão para estudantes

APÊNDICES

APÊNDICE 1 Perfil Demográfico do participante – Grupo Alunos

Perfil do participante - Aluno

Sua idade é:

Data de Nascimento:

QUAL A ETAPA (SEMESTRE/ANO) QUE VOCÊ ESTÁ CURSANDO?

<input type="radio"/> Etapa 1	<input type="radio"/> Etapa 2	<input type="radio"/> Etapa 3	<input type="radio"/> Etapa 4	<input type="radio"/> Etapa 5	<input type="radio"/> Etapa 6
<input type="radio"/> Etapa 7	<input type="radio"/> Etapa 8	<input type="radio"/> Etapa 9	<input type="radio"/> Etapa 10	<input type="radio"/> Etapa 11	<input type="radio"/> Etapa 12

Sexo: Masculino
 Feminino

Você se considera: Branco(a)
 Pardo(a)
 Amarelo(a)
(de origem oriental)
 Preto(a)
 Indígena
 Não sei

Você já foi reprovado em alguma disciplina na faculdade?
 Nunca
 Uma vez
 Duas vezes ou mais

Em média, quantas horas você estuda por semana (além das aulas)?
 Menos de 4 horas
 4 – 8 horas
 9 – 16 horas
 Mais de 16 horas

Quantos dias por semana você estuda (em média, além das aulas)?
 1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 Nenhum

Caiu de turma em algum momento?
 Sim
 Não
 Não, mas já peguei DP

Em relação aos seus estudos, como você acredita estar?
 Muito bem
 Bem
 Nem tão bem, mas nem tão mal
 Mal

Quantos bons amigos ou amigas você tem na faculdade?
 Nenhum
 1
 2 ou 3
 4 ou mais

ITENS DE CONFORTO	QUANTIDADE				
	0	1	2	3	4 ou +
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de banheiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DVD de automóvel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de geladeiras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de freezers independentes ou parte da geladeira duplex	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, <i>laptops</i> , <i>notebooks</i> e <i>netbooks</i> e desconsiderando <i>tablets</i> , <i>palms</i> ou <i>smartphones</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de lavadora de louças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de fornos de micro-ondas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A água utilizada em seu domicílio é proveniente de:

<input type="radio"/> Rede geral de distribuição
<input type="radio"/> Poço ou nascente
<input type="radio"/> Outro meio

Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:

<input type="radio"/> Asfaltada/Pavimentada
<input type="radio"/> Terra/Cascalho

**QUAL É O GRAU DE INSTRUÇÃO DO CHEFE DA FAMÍLIA?
CONSIDERE COMO CHEFE DA FAMÍLIA A PESSOA QUE CONTRIBUI COM A
MAIOR PARTE DA RENDA DO DOMICÍLIO**

Analfabeto / Fundamental I Incompleto	<input type="radio"/>
Fundamental I Completo / Fundamental II Incompleto	<input type="radio"/>
Fundamental II Completo / Médio Incompleto	<input type="radio"/>
Médio Completo / Superior Incompleto	<input type="radio"/>
Superior Completo	<input type="radio"/>

APÊNDICE 2 Perfil Demográfico do participante – Grupo Professores

Perfil do participante - Docente

Sua idade é:

Data de Nascimento:

QUAL A ETAPA (SEMESTRE/ANO) QUE VOCÊ ESTÁ MINISTRANDO?

<input type="radio"/> Etapa 1	<input type="radio"/> Etapa 2	<input type="radio"/> Etapa 3	<input type="radio"/> Etapa 4	<input type="radio"/> Etapa 5	<input type="radio"/> Etapa 6
<input type="radio"/> Etapa 7	<input type="radio"/> Etapa 8	<input type="radio"/> Etapa 9	<input type="radio"/> Etapa 10	<input type="radio"/> Etapa 11	<input type="radio"/> Etapa 12

Sexo: Masculino
 Feminino

Você se considera: Branco(a)
 Pardo(a)
 Amarelo(a)
(de origem oriental)
 Preto(a)
 Indígena
 Não sei

Você trabalha como docente há quanto tempo?

Você é funcionário dessa faculdade há quanto tempo?

Sua formação foi em: Medicina
 Outra área (Biológicas)
 Outra área (Exatas)
 Outra área (Humanidades)

Sua última formação foi: Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

Em relação ao preparo de suas aulas, como você acredita estar: Muito bem
 Bem
 Nem tão bem, mas nem tão mal
 Mal

Quantos bons amigos ou amigas você tem na faculdade? Nenhum
 1
 2 ou 3
 4 ou mais

ITENS DE CONFORTO	QUANTIDADE				
	0	1	2	3	4 ou +
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de banheiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DVD de automóvel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de geladeiras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de freezers independentes ou parte da geladeira duplex	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, <i>laptops</i> , <i>notebooks</i> e <i>netbooks</i> e desconsiderando <i>tablets</i> , <i>palms</i> ou <i>smartphones</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de lavadora de louças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de fornos de micro-ondas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A água utilizada em seu domicílio é proveniente de:

- Rede geral de distribuição
- Poço ou nascente
- Outro meio

Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:

- Asfaltada/Pavimentada
- Terra/Cascalho

**QUAL É O GRAU DE INSTRUÇÃO DO CHEFE DA FAMÍLIA?
CONSIDERE COMO CHEFE DA FAMÍLIA A PESSOA QUE CONTRIBUI COM A
MAIOR PARTE DA RENDA DO DOMICÍLIO**

Analfabeto / Fundamental I Incompleto	<input type="radio"/>
Fundamental I Completo / Fundamental II Incompleto	<input type="radio"/>
Fundamental II Completo / Médio Incompleto	<input type="radio"/>
Médio Completo / Superior Incompleto	<input type="radio"/>
Superior Completo	<input type="radio"/>

APÊNDICE 3 Perfil Demográfico do participante – Grupo Gestores

Perfil do participante - Gestor

Sua idade é:

Data de Nascimento:

EM QUAL ÁREA/EIXO VOCÊ ATUA NA GESTÃO DO CURSO?

<input type="radio"/> Tutoria	<input type="radio"/> Morfo	<input type="radio"/> Hab. Médicas	<input type="radio"/> Hab. Diagnóst.	<input type="radio"/> Hab. Pesquisa	<input type="radio"/> PIC
	<input type="radio"/> Ética e Human.	<input type="radio"/> Internato		<input type="radio"/> Gestão Adm.	

Sexo: Masculino
 Feminino

Você se considera: Branco(a)
 Pardo(a)
 Amarelo(a)
(de origem oriental)
 Preto(a)
 Indígena
 Não sei

Você trabalha na gestão há quanto tempo?

Você é funcionário dessa faculdade há quanto tempo?

Sua formação foi em: Medicina
 Outra área (Biológicas)
 Outra área (Exatas)
 Outra área (Humanidades)

Sua última formação foi: Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

Em relação ao desenvolvimento de suas atividades de gestão, como você acredita estar: Muito bem
 Bem
 Nem tão bem, mas nem tão mal
 Mal

Quantos bons amigos ou amigas você tem na faculdade? Nenhum
 1
 2 ou 3
 4 ou mais

ITENS DE CONFORTO	QUANTIDADE				
	0	1	2	3	4 ou +
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de banheiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DVD de automóvel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de geladeiras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de freezers independentes ou parte da geladeira duplex	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, <i>laptops</i> , <i>notebooks</i> e <i>netbooks</i> e desconsiderando <i>tablets</i> , <i>palms</i> ou <i>smartphones</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de lavadora de louças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de fornos de micro-ondas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A água utilizada em seu domicílio é proveniente de:

- Rede geral de distribuição
- Poço ou nascente
- Outro meio

Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:

- Asfaltada/Pavimentada
- Terra/Cascalho

**QUAL É O GRAU DE INSTRUÇÃO DO CHEFE DA FAMÍLIA?
CONSIDERE COMO CHEFE DA FAMÍLIA A PESSOA QUE CONTRIBUI COM A
MAIOR PARTE DA RENDA DO DOMICÍLIO**

Analfabeto / Fundamental I Incompleto	<input type="radio"/>
Fundamental I Completo / Fundamental II Incompleto	<input type="radio"/>
Fundamental II Completo / Médio Incompleto	<input type="radio"/>
Médio Completo / Superior Incompleto	<input type="radio"/>
Superior Completo	<input type="radio"/>

APÊNDICE 4 Clima Escolar – Alunos (Adaptado do trabalho de MORO, 2018)

CLIMA ESCOLAR - ALUNOS

Instrumento baseado no instrumento elaborado e validado por equipe de pesquisadores de diversas universidades e do GEPEM UNICAMP/UNESP com apoio da Fapesp e da Fundação Lemann

Nosso objetivo é saber o que você pensa sobre a sua faculdade. As informações coletadas por meio deste questionário vão nos ajudar a melhorar as relações interpessoais, as condições de aprendizagem e o ambiente geral da escola. Este é um questionário direcionado aos alunos desta instituição educacional. Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente CONFIDENCIAL. Este questionário é secreto e individual, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao que tem vivenciado NOS ÚLTIMOS 3 MESES. Respondê-lo é importante porque possibilitará conhecer o que está indo bem e o que necessita ser melhorado quanto à convivência escolar. Por favor, leia cada pergunta atentamente e assinale a(s) alternativa(s) respondendo o que tem acontecido em sua faculdade. Suas respostas serão agrupadas com as dos demais alunos para podermos conhecer como todos percebem o clima da escola.

Seção 1 – As relações com o ensino e a aprendizagem

Marque o quanto **VOCÊ** concorda com as afirmações abaixo:

(1- Não Concordo; 2 - Concordo Pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo Muito)

		Tutoria				Morfo				Habilidades				PIC/Ativ.Prát.				Ética/Human.			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.	O que aprendo na disciplina é útil para a minha vida profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	A maioria dos estudantes de minha faculdade será capaz de ter êxito na especialidade que escolherem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Na disciplina os professores utilizam a nota como uma forma de controlar o comportamento dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	A quantidade de atividades para estudo é bem distribuída na disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Os professores da disciplina chegam atrasados com frequência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Os professores da disciplina costumam faltar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Considero justo o jeito que os professores dão as notas na disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Eu gosto dessa disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência as situações abaixo acontecem com **OS ESTUDANTES DE SUA TURMA:**

(1- Não Concordo; 2 - Concordo Pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo Muito)

		Tutoria				Morfo				Habilidades				PIC/Ativ.Prát.				Ética/Human.			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9.	Parecem desinteressados e entediados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Chegam atrasados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Atrapalham as atividades semanais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Estudam adequadamente as matérias da disciplina semanalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Quando não entendem algo, perguntam para professores e colegas várias vezes até entenderem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Se mostram acessíveis para auxiliar você ou outros colegas sobre dúvidas da disciplina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os **PROFESSORES** da sua turma:

(1- Não Concordo; 2 - Concordo Pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo Muito)

		Tutoria				Morfo				Habilidades				PIC/Ativ.Prát.				Ética/Human.			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
15.	Apoiam e incentivam os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Explicam bem as atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	Parecem estar desmotivados com as atividades da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	Incentivam os alunos a usarem novas tecnologias durante as aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.	Incentivam os alunos a usarem a biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.	Estão preocupados com a evolução dos alunos durante a disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.	Gostam de ser professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seção 2 – As relações sociais e os conflitos na escola médica

O quanto **VOCÊ** está satisfeito com a relação que tem com:

(1 - Nada satisfeito; 2 - Pouco Satisfeito; 3 - Satisfeito; 4 - Muito satisfeito)

		1	2	3	4
22.	O diretor da Instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.	O Coordenador(a) do Curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.	O professor orientador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.	Os funcionários da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O quanto você concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre sua faculdade:

(1 - Não concordo; 2 - Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo muito)

		1	2	3	4
26.	Há muitas situações de conflitos entre alunos e professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27.	Estou satisfeito com a relação que tenho com os colegas da minha turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.	Estou satisfeito com a relação que tenho com alunos de turmas mais antigas (veteranos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.	Estou satisfeito com a relação que tenho com os alunos de turmas mais novas (calouros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.	Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.	Há muitas situações de conflitos entre os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32.	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam para participar das atividades, atividades, disciplinas, por parte dos colegas da turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos alunos veteranos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34.	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos alunos calouros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35.	As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nessa escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36.	Se eu pudesse, eu mudaria de faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem na faculdade:

(1 - Nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
37.	Os alunos desrespeitam os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38.	Os funcionários da secretaria tratam todos os alunos com respeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39.	Os demais funcionários da faculdade (fora os da secretaria) tratam todos os alunos com respeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40.	Os alunos ofendem ou ameaçam alguns professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41.	Os alunos respeitam os demais funcionários da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42.	Os alunos sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43.	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem incluídos ao grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44.	A coordenação do curso demonstra preocupação com a vida dos alunos fora da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45.	A direção do curso demonstra preocupação com a vida dos alunos fora da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46.	Os coordenadores de área demonstram preocupação com a vida dos alunos fora da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os **PROFESSORES** da sua turma:
(1 - nunca; 2 - alguma vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		Tutoria				Morfo				Habilidades				PIC/Ativ.Prát.				Ética/Human.			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
47.	Demonstram interesse pela vida dos alunos fora da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48.	Escutam o que temos a dizer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49.	Implicam com alguns alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50.	Gritam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51.	Ameaçam alguns estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52.	Tiram sarro ou humilham alguns estudantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53.	Usam as avaliações como instrumento de poder para controlar a sala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seção 3 – As regras, as sanções e a segurança na faculdade

Com que frequência **OS PROFESSORES** tomam as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:
(1 - nunca; 2 - alguma vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		Tutoria				Morfo				Habilidades				PIC/Ativ.Prát.				Ética/Human.			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
54.	Fingem que não perceberam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55.	Os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56.	Colocam os alunos para fora da sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57.	Mudam os alunos de lugar na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58.	Retiram um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59.	Não sabem o que fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60.	Encaminham os alunos para a direção ou coordenação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61.	Encaminham os alunos para orientação especializada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62.	Fingem que não perceberam (item excluído na análise – repetido 54)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem na sua faculdade:
(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
63.	Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64.	Em geral, os professores cumprem as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65.	Em geral, a direção cumpre as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66.	Em geral, a coordenação cumpre as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67.	Em geral, os demais funcionários cumprem as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68.	Em geral, os estudantes da sua turma cumprem as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69.	Em geral, os estudantes veteranos cumprem as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70.	Em geral, os estudantes calouros cumprem as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71.	Os alunos da sua turma conhecem e compreendem as regras da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72.	Os alunos veteranos conhecem e compreendem as regras da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73.	Os alunos calouros conhecem e compreendem as regras da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74.	As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, direção, coordenação e funcionários)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75.	Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76.	Alguns alunos vem para a faculdade drogados ou embriagados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77.	Alguns alunos traficam drogas dentro da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78.	Os professores favorecem alguns alunos mais que a outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79.	Na maior parte das vezes, a faculdade pune ou repreende a turma toda e não apenas os envolvidos em alguma ocorrência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80.	As punições são impostas sem o aluno ser ouvido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81.	A faculdade pune com mais intensidade alguns alunos do que outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82.	Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com os professores para ajudar a resolvê-los	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83.	Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com a direção para ajudar a resolvê-los	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84.	Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com a coordenação para ajudar a resolvê-los	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85.	Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com algum funcionário para ajudar a resolvê-los	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência a **FACULDADE** toma as atitudes abaixo quando os alunos se agriem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras
(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
86.	Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87.	Os alunos são humilhados na frente dos colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88.	Os alunos envolvidos são suspensos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89.	Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90.	Os alunos são transferidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91.	A faculdade registra um boletim de ocorrência na polícia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seção 4 – As situações de intimidação entre alunos

Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com você nos **ÚLTIMOS 3 MESES**

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
92.	Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93.	Eu fui provocado, zoado, apelidado ou irritado por algum colega da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94.	Eu tenho medo de alguns alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95.	Eu sofri assédio sexual por parte de algum colega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96.	Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum colega da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97.	Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
98.	Eu cometi assédio sexual em algum colega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
99.	Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
100.	Eu vi alguém sendo provocado, zoado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
101.	Eu vi algum colega sofrer assédio sexual por outro colega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nos **ÚLTIMOS 3 MESES** com que frequência essas **AGRESSÕES ACONTECERAM NOS DIFERENTES AMBIENTES**

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
102.	Na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103.	Nos laboratórios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104.	Nos corredores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
105.	No restaurante/cantina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
106.	Nos banheiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
107.	No estacionamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
108.	Em locais próximos à faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
109.	Através de internet/celular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seção 5 – A família, a faculdade e a comunidade

Marque o quanto as seguintes situações ocorrem

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
110.	Sua família está contente com a faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
111.	Sua família acompanha as suas atividades estudantis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
112.	Existe boa comunicação entre você e sua família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
113.	Sua família tenta intervir nas suas atividades da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
114.	Sua família tenta contatar a faculdade para saber de você sem consentimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

115.	Sua família é orientada sobre os procedimentos que a faculdade realiza	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
116.	Sua faculdade realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidades carentes	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
117.	Existem atividades propostas fora do horário de aula pela faculdade (esportes, ligas, grupos de estudo, etc.)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
118.	Sua família pressiona você para que tenha boas notas durante o curso	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
119.	Sua família diz que você não pode reprovar durante o curso	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Seção 6 – A infraestrutura e a rede física da escola

Assinale com que frequência você está de acordo com as seguintes afirmações. Em sua faculdade:

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
120.	Os banheiros que os alunos usam estão em bom estado, limpos e com papel higiênico e sabonete à disposição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
121.	As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
122.	O refeitório/cantina é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
123.	Há uma biblioteca com livros variados e interessantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
124.	Há salas de estudo individuais na biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
125.	Há salas de estudo em grupo na biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
126.	Os laboratórios específicos possuem todos os equipamentos necessários para o desenvolvimento da disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
127.	Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços (banheiros, salas de aula...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
128.	Os alunos têm livre acesso aos espaços da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
129.	Os espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência são adequados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
130.	O estacionamento é amplo e bem sinalizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

APÊNDICE 5 Clima Escolar – Professores (Adaptado do trabalho de MORO, 2018)

CLIMA ESCOLAR - PROFESSORES

Instrumento baseado no instrumento elaborado e validado por equipe de pesquisadores de diversas universidades e do GEPEM UNICAMP/UNESP com apoio da Fapesp e da Fundação Lemann

Nosso objetivo é saber o que você pensa sobre a sua faculdade. As informações coletadas por meio deste questionário vão nos ajudar a melhorar as relações interpessoais, as condições de aprendizagem e o ambiente geral da escola. Este é um questionário direcionado à equipe docente desta instituição educacional. Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente CONFIDENCIAL. Este questionário é secreto e individual, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao que tem vivenciado NOS ÚLTIMOS 3 MESES. Respondê-lo é importante porque possibilitará conhecer o que está indo bem e o que necessita ser melhorado quanto à convivência escolar. Por favor, leia cada pergunta atentamente e assinale a(s) alternativa(s) respondendo o que tem acontecido em sua faculdade. Suas respostas serão agrupadas com as dos demais profissionais para podermos conhecer como todos percebem o clima da escola.

Seção 1 – As relações com o ensino e a aprendizagem

Marque o quanto **VOCÊ** concorda com as afirmações abaixo:
(1- Não Concordo; 2 - Concordo Pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo Muito)

		Tutoria				Morfo				Habilidades				PIC/Ativ.Prát.				Ética/Human.			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1.	O que eu ensino aos meus alunos é importante para a vida deles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	A maioria dos estudantes de minha faculdade será capaz de ter êxito na especialidade que escolherem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	A maioria dos estudantes de minha faculdade é capaz de ter ótimo desempenho em avaliações externas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Os procedimentos de recuperação desta escola visam a superação das dificuldades de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Os procedimentos de recuperação desta escola visam apenas o alcance das médias (notas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Os professores se preocupam em diminuir as diferenças de aprendizagem entre os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	A maioria dos alunos valoriza a faculdade de medicina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	A quantidade de horas necessárias de estudo individual é bem distribuída durante a semana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	O nível de exigência da faculdade no que se refere ao aprendizado do aluno é alto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Na minha faculdade os professores utilizam a nota como forma de controlar o comportamento dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Os professores desta faculdade costumam faltar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Os professores chegam atrasados com frequência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Eu gosto do que faço na faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque a ocorrência das seguintes situações. os **SEUS ALUNOS**:

(1 - Não concordo; 2 - Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo muito)

		1	2	3	4
14.	Parecem desinteressados e entediados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Chegam atrasados com frequência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Atrapalham as atividades semanais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	Estudam adequadamente as matérias da disciplina semanalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	Entendem os objetivos, o processo, os critérios e os resultados das avaliações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.	Expressam livremente suas opiniões mesmo que muito diferentes das ideias dos demais durante as aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.	Quando não entendem algo, perguntam para mim ou para os colegas várias vezes até entenderem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.	Se mostram acessíveis para me auxiliar ou à outros colegas sobre dúvidas da disciplina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os **COLEGAS PROFESSORES** da sua faculdade:

(1 - Não concordo; 2 - Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo muito)

		1	2	3	4
22.	Apoiam e incentivam os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.	Explicam bem as atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.	Parecem estar desmotivados com as atividades da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.	Incentivam os alunos a usarem novas tecnologias durante as aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.	Incentivam os alunos a usarem a biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27.	Estão preocupados com a evolução dos alunos durante a disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.	Gostam de ser professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque a ocorrência das seguintes situações. **VOCÊ**:

(1 - Não concordo; 2 - Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo muito)

		1	2	3	4
29.	Incentiva que, durante as atividades de sala, os alunos utilizem materiais diversos de maneira autônoma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.	Sente-se satisfeito com os objetivos pedagógicos que tem alcançado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.	Propõe atividades em grupo que promovem a troca de ideias e a cooperação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32.	Direciona esforços para todos os alunos, mesmo aqueles que não demonstram interesse em aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.	Prepara atividades diversificadas para os mais diferentes ritmos de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34.	Consegue manter, de forma respeitosa, a ordem durante a aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35.	Incentiva a colaboração dos alunos na elaboração das atividades de classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36.	Participa de cursos de aperfeiçoamento fora da faculdade que repercutem na sua prática pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37.	Ajusta a programação de um tema a partir dos conhecimentos prévios dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38.	Ao concluir um tema, conteúdo ou unidade, faz uma revisão para futuras modificações de sua prática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39.	Quando identifica alunos com dificuldades de aprendizagem, reúne-se com os demais professores da turma, com o coordenador, orientador pedagógico e/ou núcleo de apoio discente para traçar um plano eficaz para esses alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40.	Participa das reuniões pedagógicas da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41.	Participa de outras atividades da faculdade (ligas, mentoring, organização de eventos, pesquisas, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seção 2 – As relações sociais e os conflitos na escola médica

O quanto **VOCÊ** está satisfeito com a relação que tem com:

(1 - Nada satisfeito; 2 - Pouco Satisfeito; 3 - Satisfeito; 4 - Muito satisfeito)

		1	2	3	4
42.	O diretor da Instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43.	O Coordenador(a) do Curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44.	O professor orientador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45.	Os funcionários da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O quanto você concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre a faculdade:

(1 - Não concordo; 2 - Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo muito)

		1	2	3	4
46.	As pessoas que convivem na faculdade (alunos, funcionários, professores e equipe gestora) se relacionam bem num ambiente amistoso e de confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47.	Quando eu tenho um conflito com um colega de trabalho busco alguém que possa me ajudar a resolvê-lo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48.	Acredito que não vale a pena colocar minhas ideias e propostas, pois não serão consideradas nesta faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49.	Os professores desrespeitam os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50.	Há muitas situações de conflitos entre alunos e professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51.	Estou satisfeito com a relação que tenho com os colegas professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52.	Estou satisfeito com a relação que tenho com alunos de turmas mais antigas (veteranos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53.	Estou satisfeito com a relação que tenho com os alunos de turmas mais novas (calouros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54.	Os professores se ajudam mesmo que não sejam amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55.	Os alunos se ajudam mesmo que não sejam amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56.	Há muitas situações de conflitos entre os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57.	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos colegas da turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58.	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos alunos veteranos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59.	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos alunos calouros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60.	As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nessa faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61.	Os alunos usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar outras pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62.	Os alunos agridem, maltratam, intimidam, ameaçam, excluem ou humilham algum colega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63.	Os alunos provocam, zoam, apelidam ou irritam algum colega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64.	Se eu pudesse, eu mudaria de emprego e deixaria essa faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem na faculdade:

(1 - Nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
65.	Os alunos desrespeitam os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66.	Os professores gritam com os alunos ou com a turma toda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67.	Os professores ignoram os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68.	Os professores ameaçam os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69.	Os professores tiram sarro ou humilham os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70.	Os funcionários da secretaria tratam todos os alunos com respeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71.	Os demais funcionários da faculdade (fora os da secretaria) tratam todos os alunos com respeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72.	Há muitas situações de conflito entre alunos e professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73.	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem incluídos ao grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74.	A coordenação do curso demonstra preocupação com a vida dos professores fora da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75.	A direção do curso demonstra preocupação com a vida dos professores fora da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76.	Os coordenadores de área demonstram preocupação com a vida dos professores fora da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os **COORDENADORES** (geral e de área):

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		Tutoria				Morfo				Habilidades				PIC/Ativ.Prát.				Ética/Human.			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
77.	Demonstram interesse pela vida dos alunos fora da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78.	Escutam o que temos a dizer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79.	Implicam com alguns colegas professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80.	Gritam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81.	Ameaçam alguns professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82.	Tiram sarro ou humilham os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83.	Usam de sua posição administrativa como instrumento de poder para controlar o comportamento dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84.	Me permitem realizar meu trabalho com liberdade, de acordo com as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85.	São presentes e posso contar com eles sempre que preciso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86.	Apoiam os docentes em atividades administrativas e burocráticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seção 3 – As regras, as sanções e a segurança na faculdade

Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem na sua faculdade:
(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
87.	São realizadas assembleias ou encontros com os alunos para discutir as regras, a disciplina e os problemas de convivência da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88.	Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89.	Em geral, os professores cumprem as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90.	Em geral, a direção cumpre as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91.	Em geral, a coordenação cumpre as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92.	Em geral, os demais funcionários cumprem as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93.	Em geral, os estudantes veteranos cumprem as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94.	Em geral, os estudantes calouros cumprem as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95.	Os professores conhecem e compreendem as regras da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96.	Os alunos veteranos conhecem e compreendem as regras da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97.	Os alunos calouros conhecem e compreendem as regras da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
98.	As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, direção, coordenação e funcionários)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
99.	Alguns alunos vêm para a faculdade drogados ou embriagados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
100.	Alguns alunos traficam drogas dentro da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
101.	Os professores favorecem alguns alunos mais que a outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
102.	Na maior parte das vezes, a faculdade pune ou repreende a turma toda e não apenas os envolvidos em alguma ocorrência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103.	As punições são impostas sem os envolvidos serem ouvidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104.	A faculdade pune com mais intensidade os alunos do que os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
105.	Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com os professores para ajudar a resolvê-los	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
106.	Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com a direção para ajudar a resolvê-los	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
107.	Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com a coordenação para ajudar a resolvê-los	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
108.	Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com algum funcionário para ajudar a resolvê-los	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
109.	Os conflitos serão resolvidos de forma justa para os envolvidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência **OS COLEGAS PROFESSORES** tomam as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras

(responda nas áreas em que os colegas atuam):

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		Tutoria				Morfo				Habilidades				PIC/Ativ.Prát.				Ética/Human.			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
110.	Fingem que não perceberam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
111.	Os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
112.	Colocam os alunos para fora da sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
113.	Mudam os alunos de lugar na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
114.	Retiram um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
115.	Não sabem o que fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
116.	Encaminham os alunos para a direção ou coordenação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
117.	Encaminham os alunos para orientação especializada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência **VOCÊ** toma as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras (responda nas áreas em que atua):

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		Tutoria				Morfo				Habilidades				PIC/Ativ.Prát.				Ética/Human.			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
118.	Não sei ao certo o que fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
119.	Encaminho para a coordenação de área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
120.	Encaminho para a coordenação geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
121.	Encaminho para a direção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
122.	Entro em contato com a família do aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
123.	Entro em contato com o Núcleo de apoio ao discente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
124.	Se for o caso, retiro um objeto (celular, fone, cola...) que pertence ao aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
125.	Mudo os alunos de lugar na sala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
126.	Os alunos envolvidos são incentivados a buscar soluções para o problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência a **FACULDADE** toma as atitudes abaixo quando **OS ALUNOS** se agredem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:
(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
127.	Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
128.	Os alunos são humilhados na frente dos colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
129.	Os alunos envolvidos são suspensos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
130.	Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
131.	Os alunos são transferidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
132.	A faculdade registra um boletim de ocorrência na polícia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência a **FACULDADE** toma as atitudes abaixo quando há algum problema, conflito ou desobediência às regras pelos **PROFESSORES**:
(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
133.	Os professores envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
134.	Os professores envolvidos são repreendidos na frente dos colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
135.	Os professores envolvidos são suspensos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
136.	Os professores envolvidos são ouvidos e orientados sobre a melhor forma de solucionar a situação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
137.	Os professores são demitidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
138.	A faculdade registra um boletim de ocorrência na polícia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seção 4 – As situações de intimidação

Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com **VOCÊ** nos **ÚLTIMOS 3 MESES**
(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
139.	Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum aluno da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
140.	Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum professor da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
141.	Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum coordenador da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
142.	Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado pela direção da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
143.	Eu fui provocado, zoado, apelidado ou irritado por algum aluno da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
144.	Eu fui provocado, zoado, apelidado ou irritado por algum professor da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
145.	Eu fui provocado, zoado, apelidado ou irritado por algum coordenador da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
146.	Eu fui provocado, zoado, apelidado ou irritado pela direção da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
147.	Eu tenho medo de alguns alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
148.	Eu tenho medo de alguns professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
149.	Eu tenho medo de algum coordenador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
150.	Eu tenho medo do diretor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
151.	Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, exclui ou humilhei algum aluno da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
152.	Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, exclui ou humilhei algum professor da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
153.	Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, exclui ou humilhei algum coordenador da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
154.	Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, exclui ou humilhei a direção da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
155.	Eu provoqueei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum aluno da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
156.	Eu provoqueei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum professor da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
157.	Eu provoqueei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum coordenador da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
158.	Eu provoqueei, zoei, coloquei apelidos ou irritei a direção da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
159.	Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum aluno da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
160.	Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum professor da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
161.	Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum coordenador da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
162.	Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado pela direção da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
163.	Eu vi alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum aluno da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
164.	Eu vi alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum professor da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
165.	Eu vi alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum coordenador da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
166.	Eu vi alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado pela direção da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nos ÚLTIMOS 3 MESES com que frequência essas AGRESSÕES ACONTECERAM NOS DIFERENTES AMBIENTES

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
167.	Na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
168.	Nos laboratórios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
169.	Nos corredores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
170.	No restaurante/cantina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
171.	Nos banheiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
172.	No estacionamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
173.	Em locais próximos à faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
174.	Através de internet/celular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seção 6 – A infraestrutura e a rede física da escola

Assinale com que frequência você está de acordo com as seguintes afirmações.

Em sua faculdade:

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
175.	Os banheiros que os alunos usam estão em bom estado, limpos e com papel higiênico e sabonete à disposição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
176.	As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
177.	O refeitório/cantina é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
178.	Há uma biblioteca com livros variados e interessantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
179.	Há salas de estudo individuais na biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
180.	Há salas de estudo em grupo na biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
181.	Os laboratórios específicos possuem todos os equipamentos necessários para o desenvolvimento da disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
182.	Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços (banheiros, salas de aula...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
183.	Os professores sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços (banheiros, salas de aula...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
184.	Os alunos têm livre acesso aos espaços da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
185.	Os professores têm livre acesso aos espaços da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
186.	Os espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência são adequados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
187.	O estacionamento é amplo e bem sinalizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seção 7 – As relações de trabalho

Assinale o quanto **VOCÊ** está satisfeito com o **DESEMPENHO PROFISSIONAL** do(s):

(1 - Nada satisfeito; 2 - Pouco Satisfeito; 3 - Satisfeito; 4 - Muito satisfeito)

		1	2	3	4
188.	Os colegas professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
189.	Direção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
190.	Coordenador Geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
191.	Coordenador de área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
192.	Demais funcionários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O quanto **VOCÊ** concorda com cada uma das afirmações abaixo:

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
193.	Eu me sinto orgulhoso por trabalhar nesta instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
194.	Eu me sinto motivado e com vontade de dar aulas nesta faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
195.	Eu me sinto reconhecido pelo trabalho que realizo nesta faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
196.	Se pudesse, eu deixaria de ser professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
197.	Eu me sinto apoiado e orientado pela direção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
198.	Eu me sinto apoiado e orientado pela coordenação geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
199.	Eu me sinto apoiado e orientado pela coordenação de área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
200.	Sinto-me exausto pelo grande volume de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
201.	Todos os professores participam das reuniões de trabalho coletivo realizadas na faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
202.	As oportunidades de estudo e as reuniões pedagógicas realizadas na faculdade têm contribuído para o aperfeiçoamento do meu trabalho em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
203.	Existe um processo de capacitação docente periódica na faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
204.	A periodicidade das reuniões pedagógicas é semanal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
205.	A direção incentiva a participação dos professores nas decisões relacionadas à vida escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
206.	A coordenação geral incentiva a participação dos professores nas decisões relacionadas à vida escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
207.	A coordenação de área incentiva a participação dos professores nas decisões relacionadas à vida escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
208.	As informações circulam adequadamente, facilitando a participação de todos os profissionais da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
209.	A equipe gestora conhece claramente os problemas e as necessidades da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
210.	Os professores iniciantes são orientados e acompanhados pela gestão quando começam a dar aulas na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
211.	O diretor está sempre presente na faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
212.	O estilo da gestão da direção é autoritário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
213.	A coordenação geral está sempre na faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
214.	O estilo da gestão da coordenação geral é autoritário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
215.	A coordenação de área está sempre na faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
216.	O estilo da gestão da coordenação de área é autoritário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
217.	A maioria dos professores respeita as opiniões e as decisões da equipe gestora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
218.	Os professores encontram apoio da equipe gestora para viabilizar seus projetos e atividades (materiais, espaços, recursos...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
219.	A quantidade de professores e funcionários é suficiente para que tudo funcione bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
220.	A jornada de trabalho dos professores contempla um tempo para a participação em reuniões, planejamento de aulas e correção de atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
221.	O responsável pela coordenação pedagógica orienta o professor em como melhorar suas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
222.	A minha faculdade oferece oportunidades de estudo, de qualificação e de formação aos seus profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
223.	Existe um processo de capacitação docente periódica na faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

APÊNDICE 6 Clima Escolar – Gestores (Adaptado do trabalho de MORO, 2018)

CLIMA ESCOLAR - PROFESSORES

Instrumento baseado no instrumento elaborado e validado por equipe de pesquisadores de diversas universidades e do GEPEM UNICAMP/UNESP com apoio da Fapesp e da Fundação Lemann

Nosso objetivo é saber o que você pensa sobre a sua faculdade. As informações coletadas por meio deste questionário vão nos ajudar a melhorar as relações interpessoais, as condições de aprendizagem e o ambiente geral da escola.

Este é um questionário direcionado à equipe gestora desta instituição educacional. Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente **CONFIDENCIAL**.

Este questionário é secreto e individual, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao que tem vivenciado NOS ÚLTIMOS 3 MESES.

Respondê-lo é importante porque possibilitará conhecer o que está indo bem e o que necessita ser melhorado quanto à convivência escolar. Por favor, leia cada pergunta atentamente e assinale a(s) alternativa(s) respondendo o que tem acontecido em sua faculdade. Suas respostas serão agrupadas com as dos demais profissionais para podermos conhecer como todos percebem o clima da escola.

Seção 1 – As relações com o ensino e a aprendizagem

Marque o quanto **VOCE** concorda com as afirmações abaixo
(1 - Não concordo; 2 - Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo muito)

		1	2	3	4
1.	A maioria dos estudantes de minha faculdade será capaz de ter êxito na especialidade que escolherem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	A maioria dos estudantes de minha faculdade é capaz de ter ótimo desempenho em avaliações externas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Os procedimentos de recuperação desta escola visam a superação das dificuldades de aprendizagem e não apenas ao alcance das médias (notas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Os professores se preocupam em diminuir as diferenças de aprendizagem entre os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	A maioria dos alunos valoriza a escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	A quantidade de horas necessárias de estudo individual é bem distribuída durante a semana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	O nível de exigência da faculdade no que se refere ao aprendizado do aluno é alto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Na minha faculdade os professores utilizam a nota como forma de controlar o comportamento dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	É comum não ter aula por falta de profissionais que assumam a função de professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Os professores chegam atrasados com frequência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Há muita rotatividade de professores na faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Eu gosto do que faço na faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque a ocorrência das seguintes situações. os **SEUS ALUNOS**:
(1 - Não concordo; 2 - Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo muito)

		1	2	3	4
13.	Parecem desinteressados e entediados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Chegam atrasados com frequência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Atrapalham as atividades semanais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Estudam adequadamente as matérias da disciplina semanalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	Entendem os objetivos, o processo, os critérios e os resultados das avaliações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	Expressam livremente suas opiniões mesmo que muito diferentes das ideias dos demais durante as aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.	Quando não entendem algo, perguntam para mim ou para os colegas várias vezes até entenderem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.	Se mostram acessíveis para me auxiliar ou à outros colegas sobre dúvidas da disciplina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os **PROFESSORES** da sua faculdade:

(1 - Não concordo; 2 - Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo muito)

		1	2	3	4
21.	Apoiam e incentivam os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.	Estão preocupados com a evolução dos alunos durante a disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.	São capazes de fazer adaptações e diferenciações no ensino (de acordo com as necessidades dos alunos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.	Incentivam os alunos a usarem novas tecnologias durante as aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.	Incentivam os alunos a usarem a biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.	Têm coesão nas práticas entre professores da mesma área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27.	Elaboram atividades extras para auxiliar, principalmente, os alunos com maior dificuldade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.	Gostam de ser professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque a ocorrência das seguintes situações. **VOCÊ**:

(1 - Não concordo; 2 - Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo muito)

		1	2	3	4
29.	Incentiva que, durante as atividades de sala, os professores permitam aos alunos que utilizem materiais diversos de maneira autônoma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.	Sente-se satisfeito com os objetivos pedagógicos que tem alcançado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.	Propõe atividades em grupo que promovem a troca de ideias e a cooperação entre os docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32.	Consegue manter, de forma respeitosa, a convivência entre os docentes durante o semestre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.	Incentiva a colaboração dos alunos na elaboração das atividades de classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34.	Participa de cursos de aperfeiçoamento fora da faculdade que repercutem na sua prática pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35.	Quando identifica alunos com dificuldades de aprendizagem, reúne-se com os professores da turma, com o coordenador, orientador pedagógico e/ou núcleo de apoio discente para traçar um plano eficaz para esses alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36.	Participa das reuniões pedagógicas da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37.	Participa de outras atividades da faculdade (ligas, mentoring, organização de eventos, pesquisas, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seção 2 – As relações sociais e os conflitos na escola médica

O quanto **VOCÊ** está satisfeito com a relação que tem com:
(1 - Nada satisfeito; 2 - Pouco Satisfeito; 3 - Satisfeito; 4 - Muito satisfeito)

		1	2	3	4
38.	O diretor da Instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39.	O Coordenador(a) do Curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40.	Os Professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41.	Os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42.	Os funcionários da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O quanto você concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre a faculdade:
(1 - Não concordo; 2 - Concordo pouco; 3 - Concordo; 4 - Concordo muito)

		1	2	3	4
43.	As pessoas que convivem na faculdade (alunos, funcionários, professores e equipe gestora) se relacionam bem num ambiente amistoso e de confiança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44.	Quando eu tenho um conflito com um colega da escola busco alguém que possa me ajudar a resolvê-lo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45.	Acredito que não vale a pena colocar minhas ideias e propostas, pois não serão consideradas nesta faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46.	Os professores desrespeitam os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47.	Há muitas situações de conflitos entre alunos e professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48.	Estou satisfeito com a relação que tenho com os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49.	Estou satisfeito com a relação que tenho com alunos de turmas mais antigas (veteranos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50.	Estou satisfeito com a relação que tenho com os alunos de turmas mais novas (calouros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51.	Existe um clima de competição entre os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52.	Os professores se ajudam mesmo que não sejam amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53.	Os alunos se ajudam mesmo que não sejam amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54.	Há muitas situações de conflitos entre os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55.	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos colegas da turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56.	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos alunos veteranos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57.	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos alunos calouros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58.	As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nessa faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59.	Os alunos usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar outras pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60.	Os alunos agridem, maltratam, intimidam, ameaçam, excluem ou humilham algum colega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61.	Os alunos provocam, zoam, apelidam ou irritam algum colega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62.	Se eu pudesse, eu mudaria de emprego e deixaria essa faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem na faculdade:

(1 - Nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
63.	Os alunos desrespeitam os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64.	É comum um professor gritar com os alunos ou com a turma toda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65.	Os professores ignoram os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66.	Os professores ameaçam os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67.	Os professores tiram sarro ou humilham os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68.	Os funcionários da secretaria tratam todos os alunos com respeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69.	Os demais funcionários da faculdade (fora os da secretaria) tratam todos os alunos com respeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70.	Há muitas situações de conflito entre alunos e professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71.	Os professores sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72.	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem incluídos ao grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73.	A coordenação do curso demonstra preocupação com a vida dos professores fora da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74.	A direção do curso demonstra preocupação com a vida dos professores fora da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75.	Os coordenadores de área demonstram preocupação com a vida dos professores fora da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os **COORDENADORES** (geral e de área):

(1 - Nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
76.	Demonstram interesse pela vida dos alunos fora da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77.	Escutam o que os professores têm a dizer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78.	Implicam com alguns professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79.	Gritam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80.	Ameaçam os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81.	Tiram sarro ou humilham os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82.	Usam de sua posição administrativa como instrumento de poder para controlar o comportamento dos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83.	Permitem ao professor que realize seu trabalho com liberdade, de acordo com as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84.	São presentes e posso contar com eles sempre que preciso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seção 3 – As regras, as sanções e a segurança na faculdade

Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem na faculdade:

(1 - Nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
85.	São realizadas assembleias ou encontros com os alunos para discutir as regras, a disciplina e os problemas de convivência da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86.	Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87.	Em geral, os professores cumprem as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88.	Em geral, a direção cumpre as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89.	Em geral, a coordenação cumpre as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90.	Em geral, os demais funcionários cumprem as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91.	Em geral, os estudantes veteranos cumprem as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92.	Em geral, os estudantes calouros cumprem as regras da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93.	Os professores conhecem e compreendem as regras da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94.	Os alunos veteranos conhecem e compreendem as regras da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95.	Os alunos calouros conhecem e compreendem as regras da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96.	As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, direção, coordenação e funcionários)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97.	Alguns alunos vem para a faculdade drogados ou embriagados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
98.	Alguns alunos traficam drogas dentro da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
99.	Os professores favorecem alguns alunos mais que a outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
100.	Na maior parte das vezes, a faculdade pune ou repreende a turma toda e não apenas os envolvidos em alguma ocorrência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
101.	As punições são impostas sem os envolvidos serem ouvidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
102.	A faculdade pune com mais intensidade os alunos do que os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103.	Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com os professores para ajudar a resolvê-los	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104.	Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com a direção para ajudar a resolvê-los	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
105.	Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com a coordenação para ajudar a resolvê-los	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
106.	Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com algum funcionário para ajudar a resolvê-los	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
107.	Os conflitos serão resolvidos de forma justa para os envolvidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência os **PROFESSORES** tomam as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:
(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		Tutoria				Morfo				Habilidades				PIC/Ativ.Prát.				Ética/Human.			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
108.	Fingem que não perceberam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
109.	Os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
110.	Colocam os alunos para fora da sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
111.	Têm diferenças acentuadas com relação ao que consideram um comportamento inadequado por parte dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
112.	Apresentam diferenças acentuadas com relação às sanções que utilizam em suas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
113.	Têm diferenças acentuadas em relação às regras que impõem em suas aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
114.	Quando acontece algum conflito, eles podem contar com a direção para resolver a situação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
115.	Quando acontece algum conflito, eles podem contar com a coordenação geral para resolver a situação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
116.	Quando acontece algum conflito, eles podem contar com a coordenação de área para resolver a situação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
117.	Quando acontece algum conflito, eles podem contar com o núcleo de apoio discente para resolver a situação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
118.	Pensam que as regras são criadas principalmente pela equipe gestora da faculdade (Direção, Coordenação, Orientador(a), Mantenedora)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
119.	Os professores demonstram habilidade para lidarem com a indisciplina e os conflitos na classe de forma construtiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência **VOCÊ** toma as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
120.	Não sei ao certo o que fazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
121.	Encaminho para a coordenação de área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
122.	Encaminho para a coordenação geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
123.	Encaminho para a direção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
124.	Entro em contato com a família do aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
125.	Entro em contato com o Núcleo de apoio ao discente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
126.	Se for o caso, retiro um objeto (celular, fone, cola...) que pertence ao aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
127.	Solicito que o professor resolva a questão em sala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
128.	Os alunos envolvidos são incentivados a buscar soluções para o problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência a **FACULDADE** toma as atitudes abaixo quando **OS ALUNOS** se agrirem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
129.	Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
130.	Os alunos são humilhados na frente dos colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
131.	Os alunos envolvidos são suspensos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
132.	Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
133.	Os alunos são transferidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
134.	A faculdade registra um boletim de ocorrência na polícia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência a **FACULDADE** toma as atitudes abaixo quando há algum problema, conflito ou desobediência às regras pelos **PROFESSORES**:

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
135.	Os professores envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
136.	Os professores envolvidos são repreendidos na frente dos colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
137.	Os professores envolvidos são suspensos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
138.	Os professores envolvidos são ouvidos e orientados sobre a melhor forma de solucionar a situação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
139.	Os professores são demitidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
140.	A faculdade registra um boletim de ocorrência na polícia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seção 4 – As situações de intimidação

Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com **VOCÊ** nos **ÚLTIMOS 3 MESES**

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
141.	Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum aluno da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
142.	Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum professor da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
143.	Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum coordenador da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
144.	Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado pela direção da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
145.	Eu fui provocado, zoado, apelidado ou irritado por algum aluno da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
146.	Eu fui provocado, zoado, apelidado ou irritado por algum professor da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
147.	Eu fui provocado, zoado, apelidado ou irritado por algum coordenador da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
148.	Eu fui provocado, zoado, apelidado ou irritado pela direção da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
149.	Eu tenho medo de alguns alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
150.	Eu tenho medo de alguns professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
151.	Eu tenho medo de algum coordenador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
152.	Eu tenho medo do diretor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
153.	Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum aluno da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
154.	Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum professor da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
155.	Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum coordenador da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
156.	Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei a direção da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
157.	Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum aluno da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
158.	Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum professor da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
159.	Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum coordenador da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
160.	Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei a direção da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
161.	Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum aluno da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
162.	Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum professor da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
163.	Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum coordenador da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
164.	Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado pela direção da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
165.	Eu vi alguém sendo provocado, zoado, recebendo apelidos ou irritado por algum aluno da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
166.	Eu vi alguém sendo provocado, zoado, recebendo apelidos ou irritado por algum professor da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
167.	Eu vi alguém sendo provocado, zoado, recebendo apelidos ou irritado por algum coordenador da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
168.	Eu vi alguém sendo provocado, zoado, recebendo apelidos ou irritado pela direção da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nos **ÚLTIMOS 3 MESES** com que frequência essas **AGRESSÕES ACONTECERAM**
NOS DIFERENTES AMBIENTES

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
169.	Na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
170.	Nos laboratórios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
171.	Nos corredores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
172.	No restaurante/cantina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
173.	Nos banheiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
174.	No estacionamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
175.	Em locais próximos à faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
176.	Através de internet/celular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seção 5 – A família, a faculdade e a comunidade

Marque o quanto as seguintes situações ocorrem:

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
177.	As famílias dos alunos estão contentes com a faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
178.	As famílias dos alunos acompanham as atividades estudantis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
179.	Existe boa comunicação entre faculdade e a família do aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
180.	Os pais participam ativamente dos canais de comunicação e decisão estabelecidos com a faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
181.	Eu conheço grande parte dos pais dos meus alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
182.	As relações entre os professores e as famílias dos alunos são harmoniosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
183.	Eu sinto que as famílias valorizam o meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
184.	Sua faculdade realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidades carentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
185.	Existem atividades propostas fora do horário de aula pela faculdade (esportes, ligas, grupos de estudo, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
186.	As famílias pressionam os alunos para que eles tenham boas notas durante o curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
187.	As famílias dos alunos dizem a eles que eles não podem reprovar durante o curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seção 6 – A infraestrutura e a rede física da escola

Assinale com que frequência você está de acordo com as seguintes afirmações.

Em sua faculdade:

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
188.	Os banheiros que os alunos usam estão em bom estado, limpos e com papel higiênico e sabonete à disposição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
189.	As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
190.	O refeitório/cantina é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
191.	Há uma biblioteca com livros variados e interessantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
192.	Há salas de estudo individuais na biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
193.	Há salas de estudo em grupo na biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
194.	Os laboratórios específicos possuem todos os equipamentos necessários para o desenvolvimento da disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
195.	Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços (banheiros, salas de aula...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
196.	Os professores sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços (banheiros, salas de aula...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
197.	Os alunos têm livre acesso aos espaços da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
198.	Os professores têm livre acesso aos espaços da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
199.	Os espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência são adequados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
200.	O estacionamento é amplo e bem sinalizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seção 7 – As relações de trabalho

Assinale o quanto **VOCÊ** está satisfeito com o **DESEMPENHO PROFISSIONAL**

do(s):

(1 - Nada satisfeito; 2 - Pouco Satisfeito; 3 - Satisfeito; 4 - Muito satisfeito)

		1	2	3	4
201.	Os colegas professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
202.	Direção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
203.	Coordenador Geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
204.	Coordenador de área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
205.	Demais funcionários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O quanto **VOCÊ** concorda com cada uma das afirmações abaixo:

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
206.	Eu me sinto orgulhoso por trabalhar nesta instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
207.	Eu me sinto motivado e com vontade de realizar minha função nessa faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
208.	Eu me sinto reconhecido pelo trabalho que realizo nesta faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
209.	Se pudesse, eu deixaria de ser gestor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
210.	Eu me sinto apoiado e orientado pela direção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
211.	Eu me sinto apoiado e orientado pela coordenação geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
212.	Eu me sinto apoiado e orientado pela coordenação de área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
213.	Eu me sinto apoiado pelos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
214.	Sinto-me exausto pelo grande volume de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(1 - nunca; 2 - algumas vezes; 3 - muitas vezes; 4 - sempre)

		1	2	3	4
215.	Todos os professores participam das reuniões de trabalho coletivo realizadas na faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
216.	As oportunidades de estudo e as reuniões pedagógicas realizadas na faculdade têm contribuído para o aperfeiçoamento do meu trabalho na gestão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
217.	Todos agem como se realmente se sentissem responsáveis pela escola e fazem a sua parte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
218.	Existe um processo de capacitação profissional gestora periódica na faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
219.	A periodicidade das reuniões pedagógicas é semanal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
220.	A direção incentiva a participação dos professores nas decisões relacionadas à vida escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
221.	A coordenação geral incentiva a participação dos professores nas decisões relacionadas à vida escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
222.	A coordenação de área incentiva a participação dos professores nas decisões relacionadas à vida escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
223.	As informações circulam adequadamente, facilitando a participação de todos os profissionais da faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
224.	A equipe gestora conhece claramente os problemas e as necessidades da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
225.	Os professores iniciantes são orientados e acompanhados pela gestão quando começam a dar aulas na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
226.	O diretor está sempre presente na faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
227.	O estilo da gestão da direção é autoritário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
228.	A coordenação geral está sempre na faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
229.	O estilo da gestão da coordenação geral é autoritário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
230.	A coordenação de área está sempre na faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
231.	O estilo da gestão da coordenação de área é autoritário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
232.	A maioria dos professores respeita as opiniões e as decisões da equipe gestora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
233.	Os professores encontram apoio da equipe gestora para viabilizar seus projetos e atividades (materiais, espaços, recursos...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
234.	A quantidade de professores e funcionários é suficiente para que tudo funcione bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
235.	Sinto-me também responsável pelo desempenho dos alunos e pela qualidade da educação que ocorrem nessa escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
236.	Sinto-me preparado para exercer a função de gestor escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
237.	Utilizo grande parte do meu tempo lidando com questões burocráticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
238.	A minha faculdade oferece oportunidades de estudo, de qualificação e de formação aos seus profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seção 8 – A gestão e a participação

Assinale o quanto **VOCÊ** está de acordo com as seguintes afirmações:
(1 - Não concordo; 2 - concordo pouco; 3 - concordo; 4 - concordo muito)

		1	2	3	4
239.	Nesta faculdade as informações de diferentes tipos são socializadas e circulam de forma rápida entre todos os segmentos (pais, alunos, professores e funcionários)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
240.	Envolve a comunidade pedagógica na identificação dos problemas e na busca por soluções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
241.	Esta faculdade é aberta a receber e reconhecer críticas, sugestões, opiniões e contribuições dos docentes e funcionários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
242.	Quando ocorrem problemas escolares são organizadas pequenas comissões para resolvê-los	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
243.	A minha instituição oferece oportunidades de estudo, de qualificação e de formação aos seus profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
244.	A direção orienta o professor em como melhorar suas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
245.	A coordenação geral orienta o professor em como melhorar suas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
246.	A coordenação de área orienta o professor em como melhorar suas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em relação aos **DIFERENTES TIPOS DE AVALIAÇÃO**, indique o quanto concorda com as afirmações abaixo:

(1 - Não concordo; 2 - concordo pouco; 3 - concordo; 4 - concordo muito)

		1	2	3	4
247.	Esta faculdade possui instrumentos para a avaliação institucional (desempenho dos profissionais da escola, relações, funcionamento e estrutura)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
248.	Representantes de diferentes segmentos participam do processo de avaliação institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
249.	Existe uma preocupação com relação aos resultados das avaliações externas no sentido de contribuir para identificar as dificuldades e buscar formas para enfrentá-las	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
250.	Existe uma preocupação com relação aos resultados das avaliações institucionais no sentido de contribuir para identificar as dificuldades e buscar formas para enfrentá-las	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
251.	Essa instituição tem Comissão Própria de Avaliação (CPA) ativa e funcional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
252.	Essa instituição usa mais formas de avaliação externa (teste de progresso, enade, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Assinale o quanto **VOCÊ** está de acordo com as seguintes afirmações:
(1 - Não concordo; 2 - concordo pouco; 3 - concordo; 4 - concordo muito)

		1	2	3	4
253.	O Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi elaborado com a participação dos diversos setores da comunidade pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
254.	O PPP foi elaborado a partir de um diagnóstico sistematizado da realidade pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
255.	O PPP é revisto periodicamente pela comunidade pedagógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
256.	Há um descompasso entre o que é proposto no PPP e o que é praticado na faculdade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
257.	As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso são conhecidas pela equipe gestora e de docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
258.	O Regimento Escolar é atualizado periodicamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
259.	Eu sinto que, quando preciso, posso contar com a ajuda da direção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
260.	Eu sinto que, quando preciso, posso contar com a ajuda dos outros membros da equipe gestora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
261.	Os professores confiam em mim como gestor(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
262.	A maioria dos professores respeita as opiniões e as decisões da direção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
263.	A maioria dos professores respeita as opiniões e as decisões da coordenação geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
264.	A maioria dos professores respeita as opiniões e as decisões da coordenação de área	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
265.	A equipe gestora conhece claramente os problemas e as necessidades da escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

APÊNDICE 7 Tabela de Correspondência para análise cruzada dos itens do instrumento de mensuração do Clima Escolar – Grupo Alunos

Seção	tipo	Alunos	Docentes	Gestores	Direção
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	1	1		
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	2	2	1	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Específico	3			INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	4	8	6	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	5	12	10	INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	6	11	9	INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	7	10	8	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	8	13	12	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	9	14	13	INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	10	15	14	INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	11	16	15	INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	12	17	16	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	13	20	19	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	14	21	20	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	15	22	21	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	16	23		
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	17	24		INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	18	25	24	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	19	26	25	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	20	27	22	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	21	28	28	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	22	42	38	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	23	43	39	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	24	44		
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	25	45	42	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	26	50	47	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	27	51	48	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	28	52	49	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	29	53	50	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	30	55	53	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	31	56	54	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	32	57	55	

Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	33	58	56	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	34	59	57	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	35	60	58	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	36	64	62	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	37	65	63	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	38	70	68	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	39	71	69	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Específico	40			INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Específico	41			
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Específico	42			
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	43	73	72	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	44	74	73	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	45	75	74	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	46	76	75	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	47	77	76	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	48	78	77	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	49	79	78	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	50	80	79	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	51	81	80	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	52	82	81	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Específico	53			INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	54	110	108	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	55	111	109	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	56	112	110	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	57	113		INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	58	114		INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	59	115		INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	60	116		INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	61	117		INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola		62 ***			INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	63	88	86	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	64	89	87	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	65	90	88	

Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	66	91	89	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	67	92	90	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Específico	68			
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	69	93	91	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	70	94	92	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Específico	71			
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Específico	72			
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Específico	73			
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	74	98	96	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Específico	75			
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	76	99	97	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	77	100	98	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	78	101	99	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	79	102	100	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	80	103	101	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	81	104	102	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	82	105	103	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	83	106	104	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	84	107	105	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	85	108	106	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	86	127	129	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	87	128	130	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	88	129	131	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	89	130	132	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	90	131	133	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	91	132	134	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Específico	92			INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Específico	93			INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	94	147	149	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Específico	95			INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Específico	96			INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	E	97			INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	E	98			INVERTIDO

Seção 4. As situações de intimidação	E	99			INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	E	100			INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	E	101			INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	R	102	167	169	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	R	103	168	170	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	R	104	169	171	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	R	105	170	172	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	R	106	171	173	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	R	107	172	174	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	R	108	173	175	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	R	109	174	176	INVERTIDO
Seção 5. Família, escola e comunidade	R	110		177	
Seção 5. Família, escola e comunidade	R	111		178	
Seção 5. Família, escola e comunidade	R	112		179	
Seção 5. Família, escola e comunidade	E	113			INVERTIDO
Seção 5. Família, escola e comunidade	E	114			INVERTIDO
Seção 5. Família, escola e comunidade	E	115			
Seção 5. Família, escola e comunidade	R	116		184	
Seção 5. Família, escola e comunidade	R	117		185	
Seção 5. Família, escola e comunidade	R	118		186	INVERTIDO
Seção 5. Família, escola e comunidade	R	119		187	INVERTIDO
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	R	120	175	188	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	R	121	176	189	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	R	122	177	190	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	R	123	178	191	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	R	124	179	192	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	R	125	180	193	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	R	126	181	194	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	R	127	182	195	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	R	128	184	197	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	R	129	186	199	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	R	130	187	200	

*** Item excluído da análise (repetido – igual ao item 54)

APÊNDICE 8 Tabela de Correspondência para análise cruzada dos itens do instrumento de mensuração do Clima Escolar – Grupo Docentes

Seção	Tipo	Docentes	Alunos	Gestores	Direção
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	1	1		
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	2	2	1	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	3		2	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Específico	4			
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	5		3	INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	6		4	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	7		5	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	8	4	6	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	9		7	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	10	7	8	INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	11	6	9	INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	12	5	10	INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	13	8	12	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	14	9	13	INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	15	10	14	INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	16	11	15	INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	17	12	16	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	18		17	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	19		18	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	20	13	19	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	21	14	20	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	22	15	21	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	23	16		
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	24	17		INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	25	18	24	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	26	19	25	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	27	20	22	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	28	21	28	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	29		29	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	30		30	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	31		31	

Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Específico	32			
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Específico	33			
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Específico	34			
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	35		33	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	36		34	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Específico	37			
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Específico	38			
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	39		35	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	40		36	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	41		37	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	42	22	38	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	43	23	39	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	44	24		
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	45	25	42	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	46		43	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	47		44	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	48		45	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	49		46	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	50	26	47	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	51	27	48	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	52	28	49	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	53	29	50	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	54		52	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	55	30	53	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	56	31	54	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	57	32	55	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	58	33	56	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	59	34	57	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	60	35	58	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	61		59	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	62		60	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	63		61	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	64	36	62	INVERTIDO

Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	65	37	63	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	66		64	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	67		65	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	68		66	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	69		67	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	70	38	68	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	71	39	69	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	72		70	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	73	43	72	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	74	44	73	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	75	45	74	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	76	46	75	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	77	47	76	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	78	48	77	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	79	49	78	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	80	50	79	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	81	51	80	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	82	52	81	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	83		82	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	84		83	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	85		84	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Específico	86			
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	87		85	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	88	63	86	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	89	64	87	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	90	65	88	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	91	66	89	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	92	67	90	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	93	69	91	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	94	70	92	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	95		93	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	96		94	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	97		95	

Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	98	74	96	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	99	76	97	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	100	77	98	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	101	78	99	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	102	79	100	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	103	80	101	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	104	81	102	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	105	82	103	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	106	83	104	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	107	84	105	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	108	85	106	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	109			
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	110	54	108	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	111	55	109	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	112	56	110	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	113	57		INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	114	58		INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	115	59		INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	116	60		INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	117	61		INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	118		120	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	119		121	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	120		122	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	121		123	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	122		124	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	123		125	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	124		126	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Específico	125			INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	126		128	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	127	86	129	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	128	87	130	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	129	88	131	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	130	89	132	

Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	131	90	133	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	132	91	134	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	133		135	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	134		136	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	135		137	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	136		138	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	137		139	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	138		140	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	139		141	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	140		142	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	141		143	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	142		144	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	143		145	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	144		146	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	145		147	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	146		148	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	147	94	149	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	148		150	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	149		151	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	150		152	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	151		153	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	152		154	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	153		155	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	154		156	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	155		157	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	156		158	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	157		159	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	158		160	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	159		161	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	160		162	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	161		163	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	162		164	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	163		165	INVERTIDO

Seção 4. As situações de intimidação	Referência	164		166	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	165		167	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	166		168	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	167	102	169	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	168	103	170	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	169	104	171	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	170	105	172	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	171	106	173	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	172	107	174	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	173	108	175	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	174	109	176	INVERTIDO
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	175	120	188	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	176	121	189	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	177	122	190	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	178	123	191	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	179	124	192	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	180	125	193	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	181	126	194	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	182	127	195	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	183		196	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	184	128	197	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	185		198	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	186	129	199	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	187	130	200	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	188		201	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	189		202	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	190		203	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	191		204	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	192		205	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	193		206	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	194		207	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	195		208	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	196		209	INVERTIDO

Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	197		210	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	198		211	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	199		212	
Seção 7. As relações com o trabalho	Específico	200			INVERTIDO
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	201		215	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	202		216	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	203		218	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	204		219	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	205		220	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	206		221	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	207		222	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	208		223	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	209		224	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	210		225	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	211		226	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	212		227	INVERTIDO
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	213		228	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	214		229	INVERTIDO
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	215		230	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	216		231	INVERTIDO
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	217		232	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	218		233	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	219		234	
Seção 7. As relações com o trabalho	Específico	220			
Seção 7. As relações com o trabalho	Específico	221			
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	222		238	
Seção 7. As relações com o trabalho	Específico	223			

APÊNDICE 9 Tabela de Correspondência para análise cruzada dos itens do instrumento de mensuração do Clima Escolar – Grupo Gestores

Seção	Tipo	Gestores	Alunos	Docentes	Direção
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	1	2	2	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	2		3	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	3		5	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	4		6	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	5		7	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	6	4	8	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	7		9	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	8	7	10	INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	9	6	11	INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	10	5	12	INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Específico	11			INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	12	8	13	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	13	9	14	INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	14	10	15	INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	15	11	16	INVERTIDO
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	16	12	17	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	17		18	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	18		19	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	19	13	20	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	20	14	21	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	21	15	22	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	22	20	27	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Específico	23			
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Específico	24	18	25	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Específico	25	19	26	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Específico	26			
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Específico	27			
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	28	21	28	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	29		29	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	30		30	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	31		31	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Específico	32			

Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	33		35	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	34		36	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	35		39	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	36		40	
Seção 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Referência	37		41	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	38	22	42	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	39	23	43	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Específico	40			
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Específico	41			
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	42	25	45	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	43		46	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	44		47	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	45		48	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	46		49	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	47	26	50	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	48	27	51	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	49	28	52	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	50	29	53	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Específico	51			INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	52		54	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	53	30	55	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	54	31	56	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	55	32	57	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	56	33	58	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	57	34	59	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	58	35	60	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	59		61	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	60		62	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	61		63	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	62	36	64	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	63	37	65	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	64		66	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	65		67	INVERTIDO

Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	66		68	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	67		69	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	68	38	70	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	69	39	71	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	70		72	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Específico	71			
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	72	43	73	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	73	44	74	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	74	45	75	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	75	46	76	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	76	47	77	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	77	48	78	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	78	49	79	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	79	50	80	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	80	51	81	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	81	52	82	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	82		83	INVERTIDO
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	83		84	
Seção 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Referência	84		85	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	85		87	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	86	63	88	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	87	64	89	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	88	65	90	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	89	66	91	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	90	67	92	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	91	69	93	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	92	70	94	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	93		95	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	94		96	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	95		97	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	96	74	98	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	97	76	99	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	98	77	100	INVERTIDO

Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	99	78	101	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	100	79	102	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	101	80	103	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	102	81	104	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	103	82	105	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	104	83	106	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	105	84	107	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	106	85	108	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	107			
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	108	54	110	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	109	55	111	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	110	56	112	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Específico	111			INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Específico	112			INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Específico	113			INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Específico	114			
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Específico	115			
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Específico	116			
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Específico	117			
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Específico	118			INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Específico	119			
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	120		118	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	121		119	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	122		120	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	123		121	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	124		122	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	125		123	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	126		124	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Específico	127			
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	128		126	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	129	86	127	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	130	87	128	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	131	88	129	INVERTIDO

Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	132	89	130	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	133	90	131	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	134	91	132	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	135		133	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	136		134	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	137		135	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	138		136	
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	139		137	INVERTIDO
Seção 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Referência	140		138	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	141		139	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	142		140	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	143		141	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	144		142	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	145		143	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	146		144	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	147		145	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	148		146	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	149	94	147	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	150		148	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	151		149	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	152		150	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	153		151	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	154		152	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	155		153	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	156		154	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	157		155	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	158		156	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	159		157	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	160		158	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	161		159	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	162		160	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	163		161	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	164		162	INVERTIDO

Seção 4. As situações de intimidação	Referência	165		163	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	166		164	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	167		165	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	168		166	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	169	102	167	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	170	103	168	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	171	104	169	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	172	105	170	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	173	106	171	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	174	107	172	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	175	108	173	INVERTIDO
Seção 4. As situações de intimidação	Referência	176	109	174	INVERTIDO
Seção 5. Família, escola e comunidade	Referência	177	110		
Seção 5. Família, escola e comunidade	Referência	178	111		
Seção 5. Família, escola e comunidade	Referência	179	112		
Seção 5. Família, escola e comunidade	Específico	180			
Seção 5. Família, escola e comunidade	Específico	181			INVERTIDO
Seção 5. Família, escola e comunidade	Específico	182			
Seção 5. Família, escola e comunidade	Específico	183			
Seção 5. Família, escola e comunidade	Referência	184	116		
Seção 5. Família, escola e comunidade	Referência	185	117		
Seção 5. Família, escola e comunidade	Referência	186	118		INVERTIDO
Seção 5. Família, escola e comunidade	Referência	187	119		INVERTIDO
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	188	120	175	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	189	121	176	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	190	122	177	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	191	123	178	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	192	124	179	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	193	125	180	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	194	126	181	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	195	127	182	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	196		183	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	197	128	184	

Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	198		185	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	199	129	186	
Seção 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Referência	200	130	187	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	201		188	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	202		189	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	203		190	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	204		191	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	205		192	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	206		193	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	207		194	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	208		195	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	209		196	INVERTIDO
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	210		197	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	211		198	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	212		199	
Seção 7. As relações com o trabalho	Específico	213			
Seção 7. As relações com o trabalho	Específico	214			INVERTIDO
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	215		201	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	216		202	
Seção 7. As relações com o trabalho	Específico	217			
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	218		203	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	219		204	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	220		205	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	221		206	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	222		207	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	223		208	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	224		209	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	225		210	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	226		211	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	227		212	INVERTIDO
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	228		213	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	229		214	INVERTIDO
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	230		215	

Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	231		216	INVERTIDO
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	232		217	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	233		218	
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	234		219	
Seção 7. As relações com o trabalho	Específico	235			
Seção 7. As relações com o trabalho	Específico	236			
Seção 7. As relações com o trabalho	Específico	237			INVERTIDO
Seção 7. As relações com o trabalho	Referência	238		222	
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	239			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	240			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	241			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	242			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	243			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	244			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	245			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	246			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	247			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	248			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	249			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	250			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	251			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	252			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	253			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	254			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	255			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	256			INVERTIDO
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	257			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	258			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	259			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	260			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	261			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	262			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	263			

Seção 8. A gestão e a participação	Específico	264			
Seção 8. A gestão e a participação	Específico	265			