

## **Clima escolar e vitimização entre pares: percepções de estudantes com deficiência intelectual**

School climate and peer victimization: perceptions of students with intellectual disability

Clima escolar y victimización entre pares: percepciones de los estudiantes con discapacidad intelectual

**Hellen Tsuruda Amaral**

Professora doutoranda da Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, PR, Brasil  
E-mail: [hellentsuruda@gmail.com](mailto:hellentsuruda@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4511-4426>

**Josafá Moreira da Cunha**

Professor doutor da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil  
E-mail: [josafas@gmail.com](mailto:josafas@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4003-6847>

**Iasmin Zanchi Boueri**

Professora pós-doutora da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil  
E-mail: [boueri.iasmin@gmail.com](mailto:boueri.iasmin@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7398-1992>

**Jonathan Bruce Santo**

Professor da Universidade de Nebraska Omaha, Omaha, NE, Estados Unidos da América  
E-mail: [jsanto@unomaha.edu](mailto:jsanto@unomaha.edu) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2057-1519>

*Recebido em 27 de agosto de 2020*

*Aprovado em 03 de fevereiro de 2021*

*Publicado em 16 de fevereiro de 2021*

### **RESUMO**

Considerando as experiências de estudantes com deficiência intelectual (DI) em ambientes educacionais, a vitimização entre pares se destaca por potenciais prejuízos para o desenvolvimento. Este é um problema de relacionamento, que demanda a compreensão de fatores do contexto. Na abordagem do clima escolar autoritativo, a percepção de suporte e estrutura disciplinar atuam como possíveis atenuadores da vitimização entre pares. Entretanto, a associação entre o clima escolar e a vitimização raramente é examinada em amostras com pessoas com DI. Assim, o estudo teve por objetivo examinar as associações entre o clima escolar autoritativo e a vitimização entre pares por meio de procedimento acessível para o autorrelato de pessoas com DI. Hipotetizou-se que a estrutura disciplinar e o suporte estariam associados negativamente à vitimização. O estudo incluiu 117 estudantes com DI, com idade entre 12 e 63 anos (média= 25,31; d.p.= 12,25); 62,4% dos participantes do sexo masculino; 56,9% brancos e 54,1% com diagnóstico de DI moderada. As medidas e procedimentos passaram por processo de acessibilidade cognitiva para possibilitar a participação dos estudantes com DI por meio do autorrelato, os dados foram analisados usando a modelagem de equações estruturais. O processo foi parcialmente bem-sucedido. No modelo final, a estrutura disciplinar foi positivamente correlacionada ao

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X53606>

suporte, que foi um preditor negativo para a vitimização. Os resultados destacam como os ambientes escolares com um clima escolar de suporte podem ser um fator protetor em relação à vitimização de pessoas com DI, e que práticas mais inclusivas na pesquisa científica são possíveis.

**Palavras-chave:** clima escolar autoritativo; pessoas com deficiência intelectual; vitimização entre pares.

## ABSTRACT

Considering the experiences of students with intellectual disabilities (ID) in educational environments, peer victimization stands out for potential losses to development. This is a relationship problem, which requires an understanding of contextual factors. In the approach of the authoritative school climate, the perception of support and disciplinary structure act as possible attenuators of peer victimization. However, the association between school climate and victimization is rarely examined in samples with people with ID. Thus, the study aimed to examine the associations between authoritative school climate and peer victimization through a procedure accessible to the self-report of people with ID. It was hypothesized that the disciplinary structure and support would be negatively associated with victimization. The study included 117 students with ID, aged between 12 and 63 years (mean=25.31; sd =12.25); 62.4% of male participants; 56.9% white and 54.1% diagnosed with moderate DI. The measures and procedures went through a cognitive accessibility process to enable the participation of students with ID through self-report, the data were analyzed using structural equation modeling. The adaptation was partially successful. In the final model, the disciplinary structure was positively correlated to support, which was a negative predictor for victimization. The results highlight how school environments with a supportive school climate can be a protective factor in relation to the victimization of people with ID, and that more inclusive practices in scientific research are possible.

**Keywords:** authoritative school climate; people with intellectual disability; peer victimization.

## RESUMEN

Considerando las experiencias de estudiantes con discapacidad intelectual (DI) en los entornos educativos, la victimización entre iguales se destaca por posibles pérdidas para el desarrollo. Este es un problema de relación, que requiere una comprensión contextual. En el abordaje del clima escolar autoritativo, la percepción de soporte y estructura disciplinaria actúan como posibles atenuadores de la victimización entre iguales. Pero, la asociación entre el clima escolar y la victimización rara vez se examina en personas con DI. Así, el estudio tuvo como objetivo examinar las asociaciones entre el clima escolar autoritativo y la victimización por iguales por medio de un procedimiento accesible para el autoinforme de personas con DI. Se hipotetizó que la estructura disciplinaria y el apoyo se asociarían negativamente con la victimización. El estudio incluyó 117 estudiantes con DI, con edad entre 12 y 63 años (media = 25,31; d.e. = 12,25); el 62,4% de los participantes eran del sexo masculino; el 56,9% eran blancos y el 54,1% con DI moderada. Las medidas y procedimientos pasaron por un proceso de accesibilidad cognitiva para posibilitar la participación de estudiantes con DI mediante autorrelato, los datos fueron analizados

usando un modelaje de ecuaciones estructurales. La adaptación fue parcialmente exitosa. En el modelo final, la estructura disciplinaria fue positivamente correlacionada con el soporte; un predictor negativo para la victimización. Los resultados destacan los ambientes escolares con un clima acogedor pueden ser factor protector en relación a la victimización de personas con DI, cuya inclusión en la investigación científica es posible.

**Palabras clave:** clima escolar autoritativo; persona con discapacidad intelectual; victimización entre pares

## Introdução

A educação de estudantes com deficiência intelectual continua a ser um desafio nos sistemas educacionais em todo o mundo, oferecendo possibilidades para a inclusão e experiências positivas acadêmicas e sociais dentro e fora do contexto escolar. Embora questões como a vitimização entre pares e o clima escolar tenham recebido um escrutínio crescente na literatura nos últimos trinta anos (LA SALLE et al., 2018; WILLIFORD et al., 2019), pesquisas que examinam essas questões sob a ótica de alunos com deficiência intelectual ainda são esparsas (AMARAL, 2018). Portanto, o presente estudo explora a associação entre a vitimização entre pares e o clima escolar por meio do autorrelato de alunos com deficiência intelectual.

A educação das pessoas com deficiência no Brasil passou por transformações ao longo de várias décadas, passando da segregação para abordagens inclusivas à escolarização, expressa pela intenção de uma educação de qualidade a todos os alunos, independentemente de suas características individuais (MONTEIRO; RIBEIRO, 2019; SANTOS; MARTINS, 2015). As experiências positivas nas escolas podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento positivo das pessoas com deficiência (WEHMEYER, 2013), com amplos impactos sociais (OLIVEIRA et al., 2012; MAÍANO et al., 2016).

A vitimização entre pares se destaca como uma forma de violência frequentemente encontrada no ambiente escolar e pode ser definida como a experiência de ser alvo de ações nocivas pelos pares (CUNHA, 2012). Esses processos relacionais estão associados a aspectos individuais e contextuais (HONG; ESPELAGE, 2012) e, não surpreendentemente, as características do contexto escolar podem desempenhar um papel positivo e reduzir o risco de vitimização entre pares (KONOLD et al., 2017; PEDRO et al., 2016), e há uma literatura crescente examinando tais influências através da perspectiva do clima escolar (AMARAL; CUNHA; SANTO, 2019; THAPA et al., 2013),

através da qual as influências contextuais das características e experiências em ambientes acadêmicos podem ser estudadas sistematicamente (LENZ; ROCHA; ARAS, 2020).

O clima escolar reflete a qualidade das relações nas escolas, como regras, objetivos, práticas pedagógicas, segurança e organização do ambiente escolar (COHEN et al., 2009). Aspectos do ambiente educacional como segurança e inclusão, respeito pela diversidade e regras claras e justas foram associados a uma série de resultados positivos (HOLST et al., 2016; THAPA et al., 2013), como a melhoria do funcionamento acadêmico (BERKOWITZ et al., 2017), além de prevenir problemas emocionais (ALDRIDGE; MCCHESENEY, 2018) e comportamentos de risco, como vitimização entre pares (EUGENE; DU; KIM, 2021; VINHA et al., 2016).

Um desafio persistente para a literatura do clima escolar é o estabelecimento de uma definição sistemática para o construto (RAMSEY et al., 2016). O clima escolar pode ser definido de forma ampla pela teoria do clima escolar autoritativo (KONOLD; CORNELL, 2015), focada no estudo das influências principais e interativas entre o suporte e a estrutura disciplinar da escola (BEAR; YANG; PASIPANODYA, 2015; STOCKARD; MAYBERRY, 1992). Enquanto o suporte se concentra em quão bem a escola responde às necessidades dos alunos (e outros membros) sobre cuidado e apoio, a estrutura disciplinar refere-se à implementação justa e consistente das regras na escola. Essa teoria está relacionada à teoria dos estilos parentais de Diana Baumrind (BAUMRIND, 1966) e fornece uma abordagem parcimoniosa e consistente para o estudo das influências do clima escolar.

Os principais efeitos e a interação entre a estrutura disciplinar e o suporte têm estado associados a resultados positivos tanto ao nível do aluno (MAXWELL et al., 2017) como ao nível da escola (LÅFTMAN; ÖSTBERG; MODIN, 2017). Pesquisas anteriores indicam que ambientes com clima escolar autoritativo apresentam índices mais baixos de vitimização entre pares (AMARAL; CUNHA; SANTO, 2019; BERG; CORNELL, 2016) e geralmente estão associados a uma escola percebida pelos alunos como acolhedora e segura (FISHER et al., 2018), relações professor-aluno positivas e maiores relatos de aceitação de regras na escola (BERG; CORNELL, 2016). Essa teoria aponta que as escolas devem trabalhar no sentido de aprimorar tanto sua estrutura disciplinar de uma forma mais justa, quanto a qualidade das relações entre professores, outros profissionais e alunos (CORNELL; HUANG, 2016). Além disso, aspectos do

ambiente escolar também podem fazer diferença quando os alunos são expostos à violência, como atenuar os efeitos nocivos da vitimização para alunos de minorias (ALEXANDER et al., 2011; MOYANO; SÁNCHEZ-FUENTES, 2020). Infelizmente, apesar dos avanços nas políticas inclusivas nas escolas, as pesquisas sobre o clima escolar ainda apresentam uma lacuna em relação às experiências de alunos com DI, que raramente são incluídos ou identificados em estudos de clima escolar (AMARAL, 2018).

Embora a literatura sobre vitimização entre pares continue a se expandir (ARAÚJO; COUTINHO, 2020; COELHO, 2016; JOSEPH; STOCKTON, 2018; KRETSCHMER, 2016), estudos específicos que consideram as experiências e percepções de alunos com deficiência são menos comuns (AMARAL, 2018). Aspectos do clima escolar, como as relações de suporte entre professores e estudantes podem atenuar o impacto das interações hostis no ambiente escolar (PINA; ARAUJO, 2014). A qualidade das relações entre estudantes com deficiência com seus pares pode potencializar o ajustamento comportamental dos discentes (WIENER, 2004), e pode-se argumentar que um clima escolar autoritativo permite a criação de um contexto inclusivo, que pode prevenir problemas comportamentais, como a vitimização entre pares e é também propício à aprendizagem e ao desenvolvimento positivo dos alunos com deficiência.

Pesquisas indicam uma tendência global de maior envolvimento de pessoas com deficiência em situações de violência do que seus pares sem deficiência (EMERICH; ALCKMIN-CARVALHO; MELO, 2017; MAÏANO et al., 2016; MUSIL et al., 2014). Ressalta-se que os relatos de violência envolvendo estudantes com deficiência podem ser enviesados devido ao desafio de adequar medidas e procedimentos para estudar as experiências e percepções das pessoas com deficiência. Por exemplo, discentes com deficiência podem ser simplesmente removidos do estudo nos procedimentos de amostragem (WILLIFORD et al., 2019), ou podem não ter a oportunidade de fornecer respostas diretamente (por exemplo, BEAR; YANG; PASIPANODYA, 2015), o que pode fornecer uma perspectiva tendenciosa em relação às experiências desses participantes. Geralmente nesses casos, os professores ou pais fornecem informações sobre as experiências do estudante na escola.

Felizmente, existem respostas metodológicas para melhorar a acessibilidade à pesquisa para pessoas com deficiência, incluindo pessoas com deficiência intelectual

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X53606>

(DI), para que possam fornecer autorrelatos sobre aspectos como qualidade de vida (BREDEMEIER et al., 2014) e seus ambientes de trabalho (ALVES; DA SILVA, 2020). Tais esforços indicam ser possível engajar participantes com deficiência intelectual em pesquisas que se baseiem em autorrelatos, dadas as ferramentas de acessibilidade necessárias. Isso poderia representar uma mudança, principalmente em estudos com amostras maiores, que geralmente não levam isso em consideração. Diante desse cenário, este estudo busca avançar os procedimentos e medidas que permitem às pessoas com deficiência intelectual se engajar como participantes da pesquisa de forma direta, através de medidas cognitivamente acessíveis aos participantes e pautadas no desenho universal (OLIVEIRA; NUNES, 2018; OLIVEIRA et al., 2013; THOMPSON; JOHNSTONE; THURLOW, 2002).

### **Presente Estudo**

Ainda que a associação entre os componentes do clima escolar autoritativo tenha sido estabelecida como preditores de níveis mais baixos de vitimização entre pares (AMARAL; CUNHA; SANTO, 2019; BERG; CORNELL, 2016; KONOLD; CORNELL, 2015), essa associação ainda não foi estudada em uma amostra que inclua pessoas com deficiência intelectual. Assim, o presente estudo procura examinar como o clima escolar autoritativo pode prever níveis mais baixos de vitimização através dos pares entre estudantes com deficiência intelectual. A pesquisa examina como os aspectos do clima escolar autoritativo, incluindo suporte e estrutura disciplinar, preveem níveis mais baixos de vitimização entre os discentes com deficiência intelectual. Também procura fornecer uma perspectiva diferenciada para o estudo dessas questões, avaliando o clima escolar e a vitimização entre pares por meio de medidas e procedimentos acessíveis, melhorando assim a acessibilidade à participação na pesquisa.

Primeiramente, foi hipotetizado que o clima escolar autoritativo seria organizado em uma hierarquia de dois níveis, com os fatores latentes de estrutura disciplinar e suporte, sendo previstos pelo clima escolar autoritativo (BERG; CORNELL, 2016; THAPA et al., 2013); enquanto a vitimização entre pares seria agregada em um único fator latente. Em segundo lugar, foi hipotetizado que a estrutura disciplinar e o suporte da escola estariam negativamente associados à vitimização entre pares (BERG; CORNELL, 2016; CORNELL; SHUKLA; KONOLD, 2015; KONOLD; CORNELL, 2015), acima e além da influência da idade ou sexo de participantes.

## Metodologia

### Participantes

Os participantes foram 117 estudantes, de quatro escolas públicas de educação especial da Região Metropolitana da cidade de Curitiba – Paraná (Brasil) e que foram selecionados por conveniência. Embora as políticas nacionais de educação no Brasil exijam que os discentes com deficiência estejam preferencialmente matriculados em escolas regulares (BRASIL, 2015), o Estado do Paraná, onde a pesquisa foi realizada, possui políticas que mantêm grande proporção de estudantes com deficiência em escolas especiais (PARANÁ, 2009; PARANÁ, 2013). Em 2017, cerca de 48% dos discentes com deficiência estavam matriculados em turmas especiais, principalmente em escolas especiais (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017). Embora os participantes tenham sido selecionados por conveniência, este poderia ser um passo para compreender a qualidade das relações neste tipo de escola, que é bastante comum no estado em que a pesquisa foi realizada.

Os participantes tinham idades entre 12 e 63 anos (média = 25,31; d.p.= 12,25). Portanto, a amostra foi composta por adolescentes e adultos, sendo que 62,4% dos participantes se autodenominaram do sexo masculino, 34,9% do sexo feminino e 2,7% não souberam responder à pergunta. O perfil racial da amostra foi avaliado por meio das categorias do Censo Brasileiro (LOVEMAN; MUNIZ; BAILEY, 2012), além de uma opção em aberto, sendo 56,9% autoidentificado como branco, 12,9% como negro (preto ou pardo), 14,7% como asiático (amarelo) e 11,9% com outras identificações, como pardo (marrom); e 15,5% não souberam responder ao item sobre sua identificação racial.

A matrícula dos estudantes nessas escolas especiais foi baseada em um diagnóstico prévio de deficiência intelectual fornecido às escolas, uma vez que as informações sobre os procedimentos diagnósticos ou relatórios utilizados na matrícula do aluno não estavam disponíveis aos pesquisadores. O relato da escola sobre o diagnóstico dos estudantes com deficiência intelectual foi obtido, indicando 10,7% dos participantes com DI leve, 54,1% moderada, 2,5% grave e 32,7% com DI não especificada.

## Medidas

### *Perspectiva do Desenho Universal*

Esse processo foi impulsionado pela perspectiva do desenho universal, de modo à promover os direitos humanos e a inclusão em todos os aspectos da pesquisa e avaliação. A perspectiva do desenho universal é guiada pelo princípio de que uma avaliação deve ser acessível, a fim de acomodar as necessidades específicas dos participantes, mantendo inferências científicas válidas (OLIVEIRA; NUNES, 2018; OLIVEIRA et al., 2013; THOMPSON; JOHNSTONE; THURLOW, 2002). Neste artigo, o foco no desenho universal está relacionado ao instrumento de avaliação do clima escolar e da vitimização. No entanto, o desenho universal é usado em outras áreas, como a educação - desenho universal para a aprendizagem, uma abordagem crescente nos ambientes educacionais (BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018).

Aliada à abordagem do desenho universal, a acessibilidade cognitiva também foi uma questão importante neste estudo. A acessibilidade cognitiva pode ser descrita como a forma com que as pessoas podem compreender seu ambiente e suas informações (LEÓNA; LEÓN-LÓPEZ, 2019). Portanto, algo pode ser considerado cognitivamente acessível quando alguém consegue apreender seu significado. Neste estudo, as medidas originais foram modificadas em busca de um desenho universal, que também precisa ser cognitivamente acessível a todos.

Os elementos-chave desta abordagem são a compreensão das necessidades de acessibilidade da população-alvo, tendo construtos bem definidos, a utilização de itens e instruções acessíveis (OLIVEIRA; NUNES, 2018; THOMPSON; JOHNSTONE; THURLOW, 2002), enquanto as diretrizes do Conselho Federal de Psicologia para adaptação de instrumentos (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013) também informaram sobre os procedimentos de acessibilidade. As etapas de modificação incluíram a seleção dos instrumentos para teste de hipóteses com base na literatura; inclusão de Teste de Aquiescência e Discriminação (TDA), descrito nos procedimentos; ajuste e redução dos itens para três pontos de resposta (nunca, às vezes, sempre), com o intuito de maximizar a compreensão das escalas; com base nas recomendações de estudos anteriores com participantes com DI (CANTORANI; PILATTI; GUTIERREZ, 2015; SCHMIDT et al., 2010). A quarta etapa envolveu a avaliação da nova versão das

escalas por especialistas em estudos com pessoas com DI e, por último, foram implementadas as alterações aprovadas para teste da versão modificada da escala.

Após essas etapas iniciais, foi realizado um estudo piloto para avaliar a modificação do instrumento com nove alunos com DI (diagnóstico de DI leve 44,5%, moderada 33,3%, grave 11,1% e não especificada 11,1%), incluindo 77,8% dos participantes do sexo masculino, entre 20 e 40 anos (média= 27,8, d.p.= 6,3).

A coleta de dados ocorreu individualmente na escola, e o tempo para preenchimento do questionário variou de 15 a 30 minutos, sendo que oito dos alunos solicitaram que os pesquisadores realizassem a leitura dos instrumentos para eles. Foram revistos os itens que não foram facilmente compreendidos pelos participantes, com a inclusão de uma explicação alternativa a ser utilizada sempre que o item não estivesse acessível para o estudante (ex: Item: DC3: “Quando eu e meus colegas fazemos algo errado, nós podemos explicar”, se o participante não entender, o pesquisador diz “Quando brigam com alguém, podem falar por que brabos chamados”- “Quando brigam com alguém, podem falar sobre por que ficaram com raiva”). Os participantes do estudo piloto foram novamente consultados pelos pesquisadores e apresentaram menos dúvidas durante a aplicação das escalas, resultando nas versões modificadas dos instrumentos descritos a seguir.

#### *Escala de Clima Escolar Autoritativo – Versão Modificada (ECEA-VM)*

O Clima Escolar Autoritativo foi avaliado por meio de uma versão modificada da Escala de Clima Escolar Autoritativo (CUNHA; AMARAL; MACEDO, 2019; KONOLD; CORNELL, 2015). Considerando as características da amostra, a escala foi alterada para uma versão cognitivamente mais acessível seguindo os procedimentos descritos acima.

Trata-se de um instrumento de autorrelato que examina a percepção do clima escolar considerando a estrutura disciplinar (composta por sete itens; ex: “As regras da escola são justas”) e o suporte (oito itens; ex: “Maioria dos professores e demais adultos em esta escola se preocupa com todos os alunos”). A Tabela 1 apresenta os itens e suas respectivas médias e desvios-padrão no presente estudo. Como este foi o primeiro estudo a usar essa versão da escala, também em uma nova população, a estrutura fatorial da escala foi testada e mais detalhes são fornecidos na seção de resultados.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X53606>

Tabela 1 Itens, descrição em português, média, desvio padrão da Escala de Clima Escolar Autoritativo – Versão Modificada (ECEA-VM) - Modelo Final

ITEM	DESCRIÇÃO	MÉDIA	d.p.	INTERVALO
DC3	<p><i>TRATAM OS ESTUDANTES COM RESPEITO, NÃO IMPORTA A COR DA PELE</i></p> <p><i>Ex.: Se houver alunos, por exemplo, da etnia branca e preta na sala:</i></p> <p><i>“Tratam os alunos brancos e pretos com respeito”</i></p>	1.58	0.72	0-2
DC6	<p><i>EU CONCORDO COM AS REGRAS DA ESCOLA. Ex. O aplicador deve usar exemplos da realidade do aluno: “é certo fazer as tarefas”; “é certo não bater nos amigos”; “é certo pedir para ir no banheiro”, caso essas sejam regras da escola.</i></p>	1.63	0.68	0-2
DC7	<p><i>QUANDO EU E MEUS COLEGAS FAZEMOS ALGO ERRADO, NÓS PODEMOS EXPLICAR. Ex.: Quando brigam com alguém, podem falar por que ficaram brabos</i></p>	1.32	0.77	0-2
SP1	<p><i>EU E MEUS COLEGAS SOMOS CUIDADOS PELOS PROFESSORES E OS OUTROS ADULTOS DA ESCOLA</i></p>	1.78	0.50	0-2
SP2	<p><i>OS PROFESSORES E OS OUTROS ADULTOS DA ESCOLA QUEREM QUE EU E MEUS COLEGAS FAÇAM BEM AS ATIVIDADES. Ex.: Os professores querem que os alunos vão bem nas provas e nas tarefas</i></p>	1.86	0.42	0-2
SP4	<p><i>EU E MEUS COLEGAS SOMOS TRATADOS PELOS PROFESSORES E OS ADULTOS DA ESCOLA COM RESPEITO. Ex. Os professores/adultos da escola tratam bem os alunos</i></p>	1.79	0.47	0-2
SP8	<p><i>QUANDO EU FAÇO MINHAS TAREFAS TEM UM PROFESSOR OU OUTRO ADULTO NA ESCOLA QUE FICA MUITO FELIZ</i></p>	1.83	0.49	0-2

Nota: As explicações alternativas só eram fornecidas quando os estudantes não entendiam um item.

Fonte: Dados do presente estudo (2017).

### *Escala de Vitimização entre Pares – Versão Modificada (EVAP-VM)*

A vitimização entre pares foi avaliada por meio de uma versão modificada da Escala de Agressão e Vitimização (EVAP) (CUNHA; WEBER; STEINER, 2011), seguindo os mesmos procedimentos descritos anteriormente. Este também é um

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X53606>

instrumento de autorrelato que investiga a vitimização entre pares por meio de agressão direta, agressão relacional e vitimização (composto por oito itens, por exemplo, “Colegas me machucam”). Neste estudo, apenas a vitimização foi testada e os itens estão representados na tabela 2.

Tabela 2 – Itens, descrição em português, média, desvio padrão da Escala de Vitimização entre Pares – Versão Modificada (EVAP-VM) - Modelo Final

ITEM	DESCRIÇÃO	MÉDIA	d.p.	INTERVALO
VIT2	OS COLEGAS ME BATERAM OU CHUTARAM <i>Ex.: Os colegas me bateram, chutaram, deram um soco, empurraram</i>	0.34	0.67	0-2
VIT3	OS COLEGAS FALARAM QUE IAM ME BATER, MACHUCAR, BRIGAR COMIGO <i>Ex.: Falaram: “vou te bater”; “vou te chutar”; “você vai ver só!”</i>	0.31	0.59	0-2
VIT4	OS COLEGAS MEXERAM NAS MINHAS COISAS SEM EU DEIXAR OU PEGARAM COISAS MINHAS SEM PEDIR <i>Ex. Pegaram minha mochila ou outra coisa sem eu deixar.</i>	0.48	0.77	0-2
VIT6	COLEGAS ME DEIXARAM DE FORA DA CONVERSA/BRINCADEIRA <i>Ex.: Os colegas não me deixaram conversar ou brincar com eles</i>	0.49	0.78	0-2

Nota: As explicações alternativas só foram fornecidas quando os alunos não compreenderam um item.

Fonte: Dados do presente estudo (2017).

## Procedimentos

### Coleta de Dados

Este projeto faz parte de um estudo maior denominado: “Vitimização de pares: fatores do contexto individual e escolar”, que foi realizado após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (ERB) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Quanto aos procedimentos específicos que forneceram os dados para esta análise, esta foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Após o processo de adaptação dos instrumentos, quatro escolas foram contatadas e autorizaram a realização do estudo. Um termo de consentimento livre e esclarecido foi enviado aos responsáveis legais dos participantes, e o consentimento verbal também foi obtido dos participantes antes do estudo. Os instrumentos para os participantes foram programados no software KoBoToolbox (CORCINO; CUNHA, 2017), o que permitiu que os dados fossem coletados com segurança por meio da utilização de formulários eletrônicos em tablets. Esse tipo de coleta de dados permitiu que os estudantes com deficiência física participassem com mais facilidade, pois podiam navegar e selecionar as respostas desejadas na tela do tablet. Os participantes que não sabiam ler sozinhos ou apresentaram dúvidas durante a coleta de dados foram auxiliados pela equipe de pesquisa (n = 93,2%).

#### *Teste de Aquiescência e Discriminação (TAD)*

O uso de autorrelato por participantes com deficiência tem sido objeto de crescente escrutínio na literatura (BREDEMEIER et al., 2014). Dadas as características dos participantes, como etapa inicial do estudo, foi utilizado o Teste de Aquiescência e Discriminação - TDA (BOUERI et al, 2015). Esse teste é composto por duas etapas de aquiescência e discriminação, para verificar se o participante com DI entende as instruções e perguntas utilizadas em um questionário de autorrelato e fornece informações aos pesquisadores.

A primeira etapa é focada na aquiescência, que examina a capacidade de compreensão das perguntas de uma perspectiva pessoal. Para a implementação do teste de aquiescência é necessário obter informações prévias de alguém que conheça o participante há pelo menos seis meses. Considerando o caráter escolar do estudo, os professores forneceram as informações iniciais. Em seguida, na fase de aquiescência, os professores forneceram aos pesquisadores quatro questões a serem propostas aos discentes (ex: Pergunta: Eu moro na sua casa com você ?; Resposta esperada: Não). As perguntas devem ser estruturadas para respostas afirmativas ou negativas simples, incluindo duas para cada tipo de resposta. Para aderir ao contexto de cada participante, não existia um modelo de perguntas, apenas o tipo de resposta (ou seja, sim ou não).

A seguir, na etapa discriminativa, os professores indicaram três questões referentes às atividades cotidianas que os estudantes executavam. As respostas

esperadas devem incluir três opções de acordo com o tipo de perguntas do estudo: “sempre”, “às vezes”, “nunca” (por exemplo, pergunta: Você usa uniforme escolar na escola?; resposta esperada: sempre).

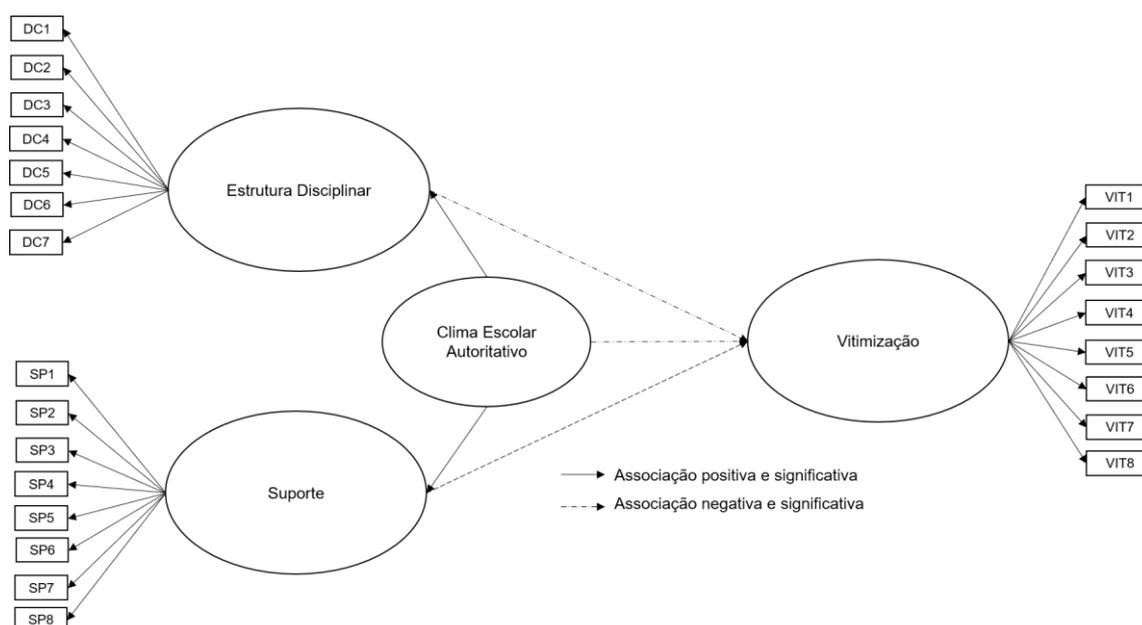
Após as informações fornecidas pelos professores, a equipe de pesquisa realizou o TAD com os participantes, com sete questões. O TAD foi utilizado como uma forma de compreensão para que os pesquisadores entendessem as respostas dos participantes, principalmente daqueles que utilizavam a comunicação alternativa - e de se certificarem que o participante entendia o tipo de pergunta dos formulários. Atendendo aos objetivos deste estudo, o TAD não foi um critério de inclusão ou exclusão de participação, mas sim um instrumento complementar para viabilizar a coleta de dados.

## Plano de Análise

### *Clima Escolar Autoritativo*

A hipótese de pesquisa foi testada por meio de modelagem de equações estruturais - análise de caminho - implementada por meio do software Mplus 6.0 (MUTHÉN; MUTHÉN, 2010). A Figura 1 apresenta o modelo hipotético.

Figura 1 – Modelo hipotético



Fonte: Figura desenvolvida pelos autores (2017).

A construção do modelo foi iniciada pelas variáveis latentes de clima escolar autoritativo: estrutura disciplinar e suporte. Ambas as dimensões do clima escolar foram

inseridas no modelo como preditores da vitimização entre pares. Sexo e idade foram adicionadas como variáveis de controle.

Os parâmetros adotados para modelos estatisticamente aceitáveis foram (KLINE, 2011): mudanças não significativas do qui-quadrado ( $\chi^2$ ) entre os modelos; índice de ajuste comparativo (CFI) acima de 0,9; raiz quadrada média do erro de aproximação (RMSEA) igual ou inferior a 0,06; raiz quadrada média residual padronizada (SRMR) abaixo de 0,08. Além disso, itens da escala com cargas mais baixas nos fatores latentes foram removidos para a construção do modelo alternativo. A consistência interna das medidas foi avaliada por meio do alfa de Cronbach (CRONBACH, 1951) e critérios iguais ou superiores a 0,6 (GEORGE; MALLERY, 2003) foram utilizados para analisar a confiabilidade para as dimensões propostas. A Tabela 3 apresenta os resultados da consistência interna, número de itens, média, desvio padrão e variáveis do modelo final do estudo.

Tabela 3 – Alfa de Cronbach, número de itens, médias, desvio padrão e intervalo do modelo final

DIMENSÃO	ALFA DE CRONBACH	Nº DE ITENS	n	MÉDIA	d.p.	INTERVALO
Disciplinary Structure	0.54	3	117	1.55	0.68	0-2
Support	0.80	4	117	1.78	0.42	0-2
Victimization	0.82	4	117	0.47	0.60	0-2

Fonte: Dados do presente estudo (2017).

## Resultados

### Análises Correlacionais

A estrutura disciplinar e o suporte se correlacionaram positivamente, indicando que ambas as dimensões do clima escolar estavam associadas no estudo. A vitimização foi associada negativamente ao suporte, o que pode indicar associação entre uma escola em que o suporte é percebido pelo aluno e um menor autorrelato de vitimização. Nenhuma outra correlação significativa foi encontrada (ver tabela 4).

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X53606>

Tabela 4 – Correlação entre as variáveis do estudo

DIMENSÃO	1	2	3
1- Estrutura Disciplinar	-	-	-
2- Suporte	0.71(**)	-	-
3 -Vitimização	0.02	-0.28(**)	-

Nota:  $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

Fonte: Dados do presente estudo (2017).

Como havia relações entre suporte, estrutura disciplinar e vitimização, os dados foram examinados posteriormente para ver outras relações entre as variáveis.

### Modelagem de Equações Estruturais

Cinco modelos foram testados para examinar a relação entre todas as variáveis (ver tabela 5). O modelo final foi selecionado pelos padrões definidos no plano de análise e foi criado com os construtos latentes de estrutura disciplinar e suporte como preditores da vitimização, com idade e sexo como variáveis de controle.

Tabela 5 – Resumo dos ajustes dos modelos

MODELO	$\chi^2$	GL	CFI	RMSEA	SRMR
1) Estrutura Disciplinar (7 itens) e Suporte (8 itens)	128.507	89	0.903	0.062	0.072
2) Estrutura Disciplinar (3 itens) e Suporte (7 itens)	42.057	34	0.976	0.045	0.046
3) Vitimização (4 itens)	2.316	2	0.998	0.037	0.019
4) Estrutura Disciplinar (3 itens), Suporte (4 itens) E Vitimização (4 itens)	63.931	57	0.982	0.032	0.054
5) Estrutura Disciplinar e Suporte como preditores para a vitimização	62,17	57	0.985	0.030	0.054

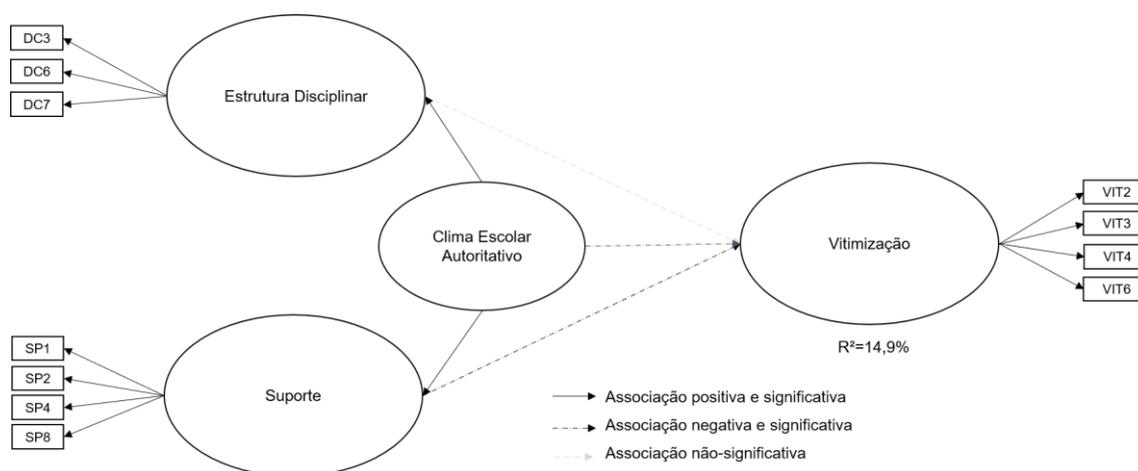
Fonte: Dados do presente estudo (2017).

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X53606>

A estrutura disciplinar foi composta pelos itens DC3, DC6 E DC7. O suporte foi composto pelos itens SP1, SP2, SP4 e SP8 e a vitimização por VIT2, VIT3, VIT4, VIT6. Os demais itens foram removidos por não atenderem aos critérios estatísticos do estudo.

O modelo teve um ajuste adequado ( $\chi^2(57) = 62,817, p > 0,05, CFI = 0,985, RMSEA = 0,030, SRMR = 0,054$ ). O modelo final está demonstrado na Figura 2, apenas com as associações significativas apresentadas.

Figura 2 – Modelo final



Fonte: Figura desenvolvida pelos autores (2017).

A estrutura disciplinar foi associada positivamente com suporte ( $r = 0,73, p < 0,01$ ) e com a idade ( $r = 0,29, p < 0,05$ ). O suporte foi um preditor negativo significativo para a vitimização ( $\beta = -.68, p < .05$  S.E. = .27). Nenhuma outra associação significativa foi encontrada.

## Discussão

O principal objetivo desse estudo foi avaliar as associações entre o clima escolar autoritativo e a vitimização entre pares por meio da percepção de estudantes com DI. Outros objetivos envolveram a avaliação do uso de escalas acessíveis a pessoas com DI, para além das diferenças de idade e gênero.

Os resultados indicam processo positivo para parte dos itens sobre estrutura disciplinar, suporte e vitimização. Além dos parâmetros adotados no artigo, ao comparar os resultados com dados de outros estudos com amostras de pessoas sem DI, o Alpha de Cronbach para suporte (0,80), embora não com todos os itens da escala, foi maior quando comparado com a população sem DI - .77 (Cunha et al., 2019;). Além disso, as cargas

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X53606>

fatoriais do estudo acima apresentaram variação entre 0,25 -0,69, e no presente estudo a variação foi entre 0,65-0,84; valores que são semelhantes aos estudos originais da escala 0,63-0,87 (Cornell, 2017).

Para a vitimização, mesmo com apenas parte dos itens da escala, o Alfa de Cronbach no estudo - 0,82 - foi próximo a um dos estudos do autor Cunha (CUNHA, 2012), 0,81. Em relação às cargas fatoriais, no estudo de referência, elas variaram entre 0,60 -0,81 e no presente estudo foram de 0,62-0,82.

Portanto, além do ajuste estatístico adotado nesta pesquisa, essas dimensões apresentaram valores próximos aos estudos com a população sem DI, indicando medidas relativamente confiáveis. Porém, para a estrutura disciplinar, agressão direta e relacional não foram obtidos modelos aceitáveis ou outras associações, indicando problemas no processo de adaptação ou falta de relações entre as variáveis da amostra.

Estudos futuros poderão realizar ajustes nos itens e dimensões que apresentaram falta de ajuste estatístico na presente pesquisa e, no caso de medidas válidas e confiáveis, as análises de invariância de medidas entre grupos de pessoas com e sem DI. Ainda assim, os resultados obtidos neste estudo são animadores e apresentam alguns pontos considerados confiáveis no processo de um instrumento de desenho universal para ambientes educacionais no que se refere ao clima escolar e à vitimização de pares. Outra limitação do presente estudo foi uma grande variação entre a idade dos estudantes. Conforme visto na seção de métodos, os participantes têm entre 12 e 63 anos, o que pode representar uma grande fonte de variabilidade e experiências em relação à violência escolar. Isso poderia ser abordado em estudos futuros, identificando especificidades sobre as mudanças na vitimização entre pares com discentes com DI ao longo de sua vida. Além disso, as diferenças de idade indicam que para estes estudantes a escola pode representar a sua principal fonte de relações, e que mesmo na vida adulta ainda se limita às atividades escolares, ao invés de ser incentivada na vida profissional ou em outros espaços sociais.

Avaliando a influência do clima escolar na vitimização entre pares, o suporte foi percebido como um preditor negativo para a vitimização, conforme observado em pesquisas com a população sem DI e que não frequentava escolas especiais (CORNELL, 2015). Portanto, para estudantes com maior percepção da escola como um ambiente acolhedor e onde podem buscar ajuda em caso de necessidade, houve menos relatos de vitimização associada. Conforme indicado na seção de resultados, esse tipo de efeito não mudou em relação às diferenças de idade ou gênero. Esse resultado indica que o quadro

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X53606>

geral da equipe escolar é um importante fator de proteção à violência escolar e que os profissionais devem ter atenção especial nas práticas educativas gerais e na qualidade das relações no ambiente escolar. Portanto, parece necessário que o currículo da escola especial inclua práticas sistemáticas que melhorem o clima escolar, fornecendo não apenas suporte físico e educacional, mas também emocional, bem como a promoção de atitudes positivas entre discentes de todas as idades.

O desenvolvimento de métodos de pesquisa que são cognitivamente acessíveis a todos segue a perspectiva do desenho universal e da promoção dos direitos humanos. Nesse caminho se encontram muitos desafios, ainda assim pesquisas apresentam evidências de que este é um processo possível e necessário para a inclusão social em diversas esferas. Esse tipo de esforço poderia propiciar melhores práticas de pesquisa, que ao invés de excluir as pessoas com DI de estudos futuros, planejassem sua inclusão desde a criação das medidas e da coleta de dados. Esse nível de mudança requer também um avanço nas próprias concepções dos pesquisadores sobre o processo de coleta de dados e o que significa uma investigação que forneça informações sobre as pessoas reais do mundo real.

Além da inclusão social de parcelas da sociedade que são sistematicamente excluídas ao longo da história da humanidade, esse processo também ajuda a preencher as lacunas no conhecimento científico, como a associação entre a percepção do clima escolar e a vitimização de pares através dos relatos de pessoas com deficiência intelectual.

## Referências

ALDRIDGE, J. M.; MCCHESENEY, K. The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. **International Journal of Educational Research**, v. 88, p. 121–145, 2018.

ALEXANDER, Mandi Moody. et al. Effects of Homophobic versus Nonhomophobic Victimization on School Commitment and the Moderating Effect of Teacher Attitudes in Brazilian Public Schools. **Journal of LGBT Youth**, v. 8, n. 4, p. 289–308, october. 2011.

ALMEIDA, Bruna Rocha de; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Psicologia Positiva e deficiência intelectual: Análise da produção científica. **Revista CES Psicología**, v. 7, n. 2, p. 44–58, July 2014.

ALVES, Ana Paula Ribeiro; SILVA, Nilson Rogério. What the people with intellectual disability think about their participation in the work from two case studies. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 1, p. 109–124, January 2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X53606>

AMARAL, Hellen Tsuruda. Clima Escolar Autoritativo e vitimização entre pares em estudantes com deficiência intelectual. 2018. 98 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2018.

AMARAL, Hellen Tsuruda; CUNHA, Josafá Moreira da; SANTO, Jonathan Bruce. Authoritative school climate and peer victimization among Brazilian students. **Psico**, v. 50, n. 1, p. e29275, p.1-8, maio. 2019.

ARAÚJO, Cássia Marta Felix de; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Violência escolar - uma revisão sistemática de literatura entre 2009 e 2019. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 6, n. 1, p. 1–16, 31 janeiro 2020.

BAUMRIND, Diana. Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. **Child Development**, v. 37, n. 4, p. 887, december 1966.

BEAR, George ; YANG, Chunyan; PASIPANODYA, Elizabeth. Assessing School Climate: Validation of a Brief Measure of the Perceptions of Parents. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 33, n. 2, p. 115–129, april 2015.

BERG, Juliette. ; CORNELL, Dewey. Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. **School Psychology Quarterly**, v. 31, n. 1, p. 122–139, january 2016.

BERKOWITZ, R. et al. A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. **Review of Educational Research**, v. 87, n. 2, p. 425–469, 1 abr. 2017.

BRASIL. Lei n.13146, de 6 de julho de 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) . Acesso em: 27 ago. 2020.

BREDEMEIER, Juliana et al. The World Health Organization Quality of Life instrument for people with intellectual and physical disabilities (WHOQOL-Dis): Evidence of validity of the Brazilian version. **BMC Public Health**, v. 14, n. 1, p. 1–12, maio 2014.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. **Desenho Universal para a aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016** Revista Brasileira de Educação Especial. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>. Acesso em: 25 jan. 2021

BOUERI, Iasmin Zanchi; ZUTIAO, Patrícia; ALMEIDA, Maria Amelia. **Caderno de Orientações para aplicação WHOQOL – BREF-ID-ADAPTADO**. Manual não publicado, 2015.

CANTORANI, José Roberto Herrera; PILATTI, Luiz Alberto ; GUTIERREZ, Gustavo Luis. Análise das versões do instrumento whoqol-dis frente aos aspectos que motivaram sua criação: Participação e autonomia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 407–426, dezembro 2015.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X53606>

COELHO, Maria Teresa Barros Falcão. Bullying escolar: revisão sistemática da literatura do período de 2009 a 2014. Revista. **Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 319–330, janeiro 2016.

COHEN, Jonathan. et al. School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. **Teachers College Record**, v. 111, n. 1, p. 180–213, January 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Construção, adaptação e validação de instrumento para pessoas com deficiência**. Brasília, DF, 2013. Disponível em <https://transparencia.cfp.org.br/legislacao/nota-tecnica-construcao-adaptacao-e-validacao-de-instrumentos-para-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em 11 agosto 2020.

CORCINO, Julio Rodrigues Mota Júnior; CUNHA, Josafá Moreira da. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta em pesquisas acadêmicas: Análise do software KoBoToolbox. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 4, n. 9, p. 13–21, dezembro 2017.

CORNELL, Dewey. **The Authoritative School Climate Survey and The School Climate Bullying Survey** : Research Summary. 2015. Disponível em: [https://curry.virginia.edu/sites/default/files/uploads/resourceLibrary/Authoritative\\_School\\_Climate\\_Survey\\_Research\\_Summary\\_1-31-16.pdf](https://curry.virginia.edu/sites/default/files/uploads/resourceLibrary/Authoritative_School_Climate_Survey_Research_Summary_1-31-16.pdf). Acesso em: 26 agosto de 2020.

CORNELL, Dewey.; HUANG, Francis. Authoritative School Climate and High School Student Risk Behavior: A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 45, n. 11, p. 2246–2259, november 2016.

CORNELL, Dewey; SHUKLA, Kathan; KONOLD, Timothy. Peer Victimization and Authoritative School Climate: A Multilevel Approach. **Journal of Educational Psychology**, v. 107, n. 4, p. 1186–1201, november 2015.

CRONBACH, Lee Joseph. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, v. 16, n. 3, p. 297–334, september 1951.

CUNHA, Josafá Moreira da. O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico. 2012. 167 f. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2012.

CUNHA, Josafá Moreira da; AMARAL, Hellen Tsurida; MACEDO, Ana Moreira Borges de. Clima Escolar Autoritativo: Adaptação e Evidências de Validade entre Estudantes Brasileiros. **Psicologia Argumento**, v. 37, n. 96, p. 273, dezembro. 2019.

CUNHA, Josafá Moreira da; WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj.; STEINER, Pedro. Escala de Vitimização e Agressão Entre Pares (EVAP). In: **Pesquisando a família**: Instrumentos para coleta e análise de dados. Curitiba: Juruá, 2009 p. 103–114.

EMERICH, Deisy Ribas; ALCKMIN-CARVALHO, Felipe; MELO, Márcia Helena Silva. Rejeição e vitimização por pares em crianças com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, maio 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22217>. Acesso em: 27 agosto 2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X53606>

FISHER, B. W. et al. Students' Feelings of Safety, Exposure to Violence and Victimization, and Authoritative School Climate. **American Journal of Criminal Justice**, v. 43, n. 1, p. 6–25, 1 mar. 2018.

GEORGE, Darren; MALLERY, Paul. **SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference**. 11.0 update. 4o edition ed. Boston: Allyn & Bacon, 2003.

HOLST, Bruna. et al. Brazilian cross-cultural adaptation and content validity of the Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S). **Relieve**, v. 22, n. 2, p. 1–11, july 2016.

HONG, Jun Song; ESPELAGE, Dorothy. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. **Aggression and Violent Behavior**, v. 17, n. 4, p. 311–322, july 2012.

JOSEPH, Stephen; STOCKTON, Hannah. The multidimensional peer victimization scale: A systematic review. **Aggression and Violent Behavior**, v.42, p.96-114, september 2018.

KLINE, Rex. **Principles and Practice of Structural Equation Modeling**. 4. ed. New York: The Guilford Press, 2011.

KONOLD, Timothy. et al. Racial/Ethnic Differences in Perceptions of School Climate and Its Association with Student Engagement and Peer Aggression. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 46, n. 6, p. 1289–1303, june 2017.

KONOLD, Timothy; CORNELL, Dewey. Measurement and structural relations of an authoritative school climate model: A multi-level latent variable investigation. **Journal of School Psychology**, v. 53, n. 6, p. 447–461, december 2015.

KRETSCHMER, Tina. What Explains Correlates of Peer Victimization? A Systematic Review of Mediating Factors. **Adolescent Research Review**, v. 1, n. 4, p. 341–356, july 2016.

LA SALLE, Tamika. et al. An examination of school climate, victimization, and mental health problems among middle school students self-identifying with emotional and behavioral disorders. **Behavioral Disorders**, v. 43, n. 3, p. 383–392, may 2018.

LÅFTMAN, Sara Brolin; ÖSTBERG, Viveca; MODIN, Bitte. School climate and exposure to bullying: a multilevel study. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 28, n. 1, p. 153–164, january 2017.

LENZ, A. S.; ROCHA, L.; ARAS, Y. Measuring School Climate: A Systematic Review of Initial Development and Validation Studies. **International Journal for the Advancement of Counselling**, p. 1–15, 16 out. 2020.

LEÓNA, J. A.; LEÓN-LÓPEZ, A. Reading performance in adults with intellectual and developmental disability (IDD) when they read different kinds of texts. **Psychology in Russia: State of the Art**, v. 12, n. 4, p. 148–158, 2019.

LOVEMAN, Mara; MUNIZ, Jeronimo; BAILEY, Stanley. Brazil in black and white? Race categories, the census, and the study of inequality. **Ethnic and Racial Studies**, v. 35, n. 8, p. 1466–1483, august. 2012.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X53606>

MAÏANO, Christophe. et al. Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. **Research in Developmental Disabilities**, v. 49–50, p. 181–195, february 2016.

MAXWELL, Sophie. et al. The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. **Frontiers in Psychology**, v. 8, december 2017. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1359178917302732?via%3Dihub>. Acesso em: 20 agosto 2020.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. O lugar das crianças com deficiências na educação infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. esp1, p. 730–745, abril 2019.

MOYANO, N.; SÁNCHEZ-FUENTES, M. DEL M. **Homophobic bullying at schools: A systematic review of research, prevalence, school-related predictors and consequences** Aggression and Violent Behavior. Elsevier Ltd, 1 jul. 2020.

MUSIL, Bojan et al. Aggression in school and family contexts among youngsters with special needs: Qualitative and quantitative evidence from the TranSpace project. **Children and Youth Services Review**, v. 44, p. 46–55, september 2014.

MUTHÉN, Linda; MUTHÉN, Bengt. **Mplus user's guide**. Vol. 6. Los Angeles: CA Muthén & Muthén, 2010.

OLIVEIRA, Cassandra Melo et al. Desenho universal e avaliação psicológica na perspectiva dos direitos humanos. **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 3, p. 421–428, março 2013.

OLIVEIRA, C. M.; NUNES, C. H. S. DA S. Modelo de Testagem Universal Aplicado à Área da Avaliação Psicológica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. spe, p. 98–107, 2018.

OLIVEIRA, Paula Approbato de. et al. Intellectual deficits in Brazilian victimized children and adolescents: A psychosocial problem? **Child Abuse and Neglect**, v. 36, n. 7–8, p. 608–610, july 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba, PR, 2009. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/1politicaseமானapedfev2010.pdf>. Acesso em: 15 outubro 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Todos Iguais pela Educação**. Curitiba, PR, 2013. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=99967&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 23 outubro 2019.

PEDRO, Kris. de et al. Examining the Relationship Between School Climate and Peer Victimization Among Students in Military-Connected Public Schools. **Violence and Victims**, v. 31, n. 4, p. 751–766, january 2016.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X53606>

PINA, Andréia Soares; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Violência contra crianças com deficiência. **Interfaces da educação**, v. 12, n. 12, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/512>. Acesso em 15 julho 2020.

RAMSEY, Christine et al. School climate: perceptual differences between students, parents, and school staff. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 27, n. 4, p. 629–641, october 2016.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 3, p. 395–408, julho 2015.

SCHMIDT, Silke et al. Self and proxy rating of quality of life in adults with intellectual disabilities: Results from the DISQOL study. **Research in Developmental Disabilities**, v. 31, n. 5, p. 1015–1026, september 2010.

STOCKARD, Jean; MAYBERRY, Maralee. **Effective Educational Environments**. 1. ed. Thousand Oaks: Corwin, 1992.

THAPA, Amrit. et al. A Review of School Climate Research. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 3, p. 357–385, september 2013.

THOMPSON, Sandra; JOHNSTONE, Christopher; THURLOW, Martha. Universal design applied to large scale assessments. **National Center on Educational Outcomes Council of Chief State School Officers (CCSSO)**, n. 44 p. 1–26, june 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2017**. São Paulo, SP, 2017. 90p. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1567/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2017>. Acesso em: 15 setembro 2018.

VINHA, Telma Pileggi. et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 96, maio 2016.

WEHMEYER, Michael. **The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability**. 1. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

WIENER, Judith. Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? **Learning Disability Quarterly**, v.27 n.1, 2004. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.2307/1593629>. Acesso em: 26 ago. 2020

WILLIFORD, Anne. et al. Associations between peer victimization and school climate: The impact of form and the moderating role of gender. **Psychology in the Schools**, v. 56, n. 8, p. 1301–1317, july 2019.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)